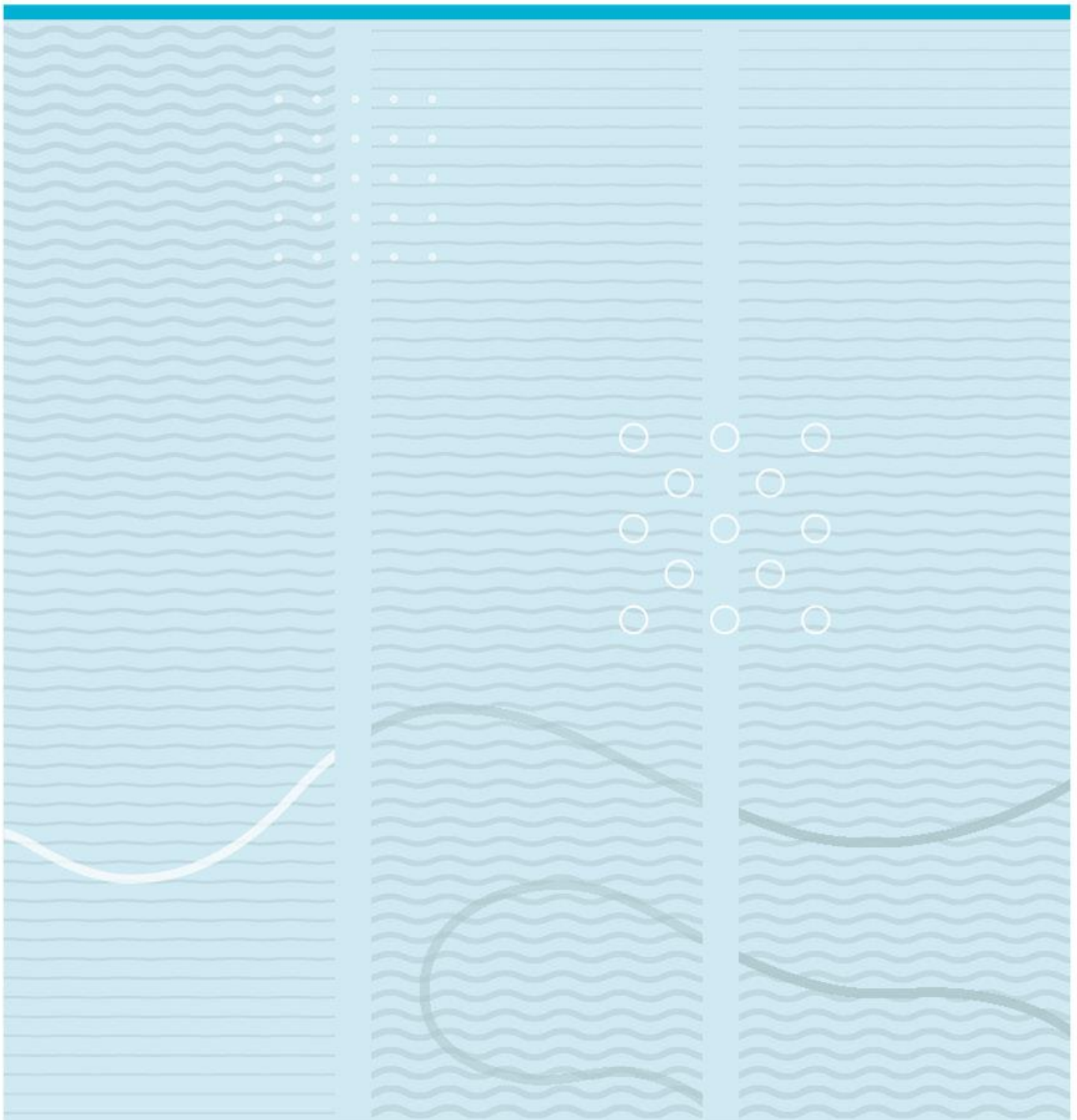


Ingvild Vestenfor

«Læring med kroppen» i kroppsøvningsfaget.

Ein casestudie med elevar på ungdomstrinnet om deira erfaringar med «læring med kroppen».



Universitetet i Sørøst-Noreg
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk/ kroppsøving-, idrett- og friluftsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg
<http://www.usn.no>

© 2023 Ingvild Vestenfor

Denne avhandlinga utgjer 45 studiepoeng.

Samandrag

Denne studien har til hensikt å få auka kunnskapen om «læring med kroppen» i kroppsøvingfaget. Kroppsøvingfaget har som overordna mål å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå eigne føresetnader. I LK20 er Bevegelse og kroppsleg læring eit av tre kjerneelement i kroppsøvingfaget, der ein i større grad legg vekt på det kroppslege læringsperspektivet. I kroppsleg læring er *kroppen i bevegelse* kunnskapsobjektet, og elevane vert kroppsleg lærande ved å erfare med eigen kropp.

Korleis kan ein implementere kroppsleg læring i kroppsøvingfaget sin undervisningspraksis, og dermed medverke til kroppsleg medvit? Formålet med studien er å forske på problemstillinga: *Korleis kan eit undervisningsforløp i praksis føre til auka medvit om «læring med kroppen»?*

Teorien Physical literacy (Whitehead, 2010), med fokus på dei menneskelege nykjelkvalitetane; motivasjon, motorisk kompetanse og interaksjon med miljøet, saman med LK20, presenterast som kontekst for tolking av det empiriske materiale.

Studien synleggjer eit undervisningsforløp, der eg som lærar (og forskar) rettleiar elevar i undervisning ved bruk av ei utforskande tilnærming. Vidare belyser studien korleis elevperspektivet erfarer læring med kroppen. For å få kunnskap om læring med kroppen i kroppsøvingundervisning, er case med intervensjon og fokusgruppeintervju nytta som metodisk tilnærming. Eit gjennomført undervisningsforløp, dannar grunnlaget for intervju med dei respektive deltakarane i undervisningsforløpet.

Funna syner ei potensiell måte å anvende undervisningspraksis i kroppsøvingfaget, for å underbygge kroppsleg læring og dermed fagleg tyngde. Kroppsøvingslæraren må forstå elevar som kroppslege subjekt, der elevar får fridom til å utforske og erfare eget kroppsleg nærvær i bevegelse. Tilstrekkeleg med tid til å reflektere over bevegelsesopplevingar i ulike kontekstar, kan medverke til auka forståing av læring med kroppen. Det gir rom for eit meir heilskapleg og meningsfullt kroppsøvingfag, som i større grad legg til rette for elevar si bevegelsesglede i eit livslangt perspektiv.

Abstract

This study intends to increase the knowledge about «bodily learning» in the subject of Physical education. The general goal of Physical education in the curriculum is to stimulate the lifelong joy of physical movement and to lead an active lifestyle according to own capabilities. With the introduction of LK20, the term bodily learning became more visible and received a lot of attention. Bodily learning in PE might appear to be the main objective and a specific contribution to students' learning in the curriculum. In bodily learning, *the body in movement* is the object of knowledge, and the students become bodily educated by experiencing through their own bodies.

How can one implement bodily learning in the PE subject, and in that way contribute to bodily awareness? The aim of the study is to research the issue: *How can a teaching program lead to increased awareness about "bodily learning"?* The study presents a teaching program where I as a teacher (and a researcher) guide students during class by using an explorative approach. Further, the study highlights the students' perspective on bodily learning.

The theory of Physical Literacy (Whitehead, 2010), which focuses on human qualities such as; motivation, motor skills, and interaction with the physical surroundings, together with the LK20, will be presented as a context to interpret the empirical data.

To gain knowledge about *bodily learning* in PE, a case with intervention and interview with focus groups are used as a methodical approach. A completed teaching program forms the basis for interviews with the respective participants.

The empirical findings present a potential way of teaching to emphasize bodily learning and to provide academic weight to the subject. The PE teacher must understand the students as bodily subjects, where students get the freedom to explore and experience their bodies in movement. Adequate time to reflect upon the different experiences may contribute to an increased understanding of bodily learning. This gives room for more holistic and meaningful PE, where the subject facilitates the students' joy of movement in a lifelong perspective.

Innhald

1 Innleiing	9
1.1 Introduksjon.....	9
1.2 Aktualisering	10
1.3.1 Definerings og avgrensing av problemstilling.....	12
1.3.2 Formålet med studien.....	13
1.5 Vidare oppbygging av oppgåva.....	15
1.6 Sjølvbiografisk situering.....	16
1.6.1 Meg som profesjonsutøvar	16
1.6.2 Meg som forskar	17
2 Kunnskapsløftet 2020	18
2.1 LK20- Overordna del.....	18
2.1.1 Utforskande undervisning.....	19
2.2 LK20- læreplan i kroppsøving:	20
2.2.1 Kjerneelementet Bevegelse og kroppsleg læring.....	21
2.2.2 Kompetansemål i kroppsøving:.....	21
3 Teori	23
3.1 Bakgrunn og definisjon av Physical Literacy.....	23
3.1.1 Kvalitet A: Motivasjon – for å vera i bevegelse.....	25
3.1.2 Kvalitet B: Motorisk kompetanse- tryggleik i utføring av bevegelsar	26
3.1.3 Kvalitet C: Interaksjon med miljøet.....	27
3.1.4 Ungdom og physical literacy.....	28
3.2 Fenomenologi og Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi	29
3.3 Physical literacy- kroppsleg læring?.....	30
3.4 Physical literacy i kroppsøvingfaget	31
4 Design og metode	33
4.1 Vitskapsteoretisk forankring- konstruktivisme	33
4.1.1 Prosessperspektiv	33
4.2 Kvalitative eigenskapar ved datamateriale	34
4.3 Case som forskingsdesign	34
4.3.1 Casestudie med intervensjon	35

4.4	Fokusgruppeintervju	35
4.5	Triangulering	36
4.6	Presentasjon av medforskarar.....	36
4.7	Forskarposisjon- nærleik og distanse.....	37
4.8	Metodisk tilnærming	38
4.8.1	Case i kroppsøving.....	38
4.8.2	Fokusgruppeintervju	41
4.8.3	Vurdering av studien sitt datagrunnlag.....	43
4.8.4	Etikk i studien.....	44
4.8.5	Kritisk blikk på studien.....	47
5	Presentasjon av resultater	48
5.1	Korleis kan læraren leggje til rette for «læring med kroppen» i kroppsøvfingsfaget?	48
5.2	Kva erfaringar har elevar har elevar på ungdomstrinnet med «læring med kroppen»? .	51
5.2.1	Elevane sin motivasjon – for å vera i bevegelse	51
5.2.2	Eleven sin motorisk kompetanse- tryggleik i utføring av bevegelser.....	53
5.2.3	Elevar si interaksjon med miljøet.....	54
5.2.4	Elevane si erfaring med utforskande tilnærming	55
5.2.5	Elevane sin erfaring med “læring med kroppen”	56
6	Diskusjon.....	58
6.1	Korleis kan læraren leggje til rette for «læring med kroppen» i kroppsøvfingsfaget?	58
6.1.1	Utforskande undervising gir rom for læring.....	58
6.1.2	Parkour som alternativ bevegelsesaktivitet	59
6.1.3	Læringsmålet for undervisningsforløpet.....	60
6.1.4	Å lære i ulike kontekstar.....	61
6.1.5	«Breadth and balance er key”.....	63
6.1.6	Kritisk til eige sjølvbilete	64
6.1.7	Reflekterande medspelar i bevegelsesaktivitetar	65
6.2	Kva erfaringar har elevar på ungdomstrinnet med «læring med kroppen»?	66
6.2.1	Motivasjon er hjørnesteinen for bevegelsesglede	66
6.2.2	Kva er gøy?.....	66
6.2.3	Fridom er vegen til læring	68
6.2.4	Motoriske ferdigheiter som byggjeklossar for kroppsleg kompetanse	69

6.2.5	Å lære i ulike kontekstar.....	70
6.2.6	Det manglar eit språk for læring med kroppen.	71
6.3	Korleis kan eit undervisningsforløp medverke til auka medvit om “læring med kroppen”?.....	72
6.3.1	Læring tolka som fagspesifikk og isolert.....	72
6.3.2	Eit heilskapleg læringssyn.....	73
7	Avslutning	75
7.1.1	Konklusjon på problemstilling.....	75
7.1.2	Vegen vidare.....	76
8	Bibliografi.....	78
	Vedlegg.....	86

Forord

I skrivande stund ferdigstiller eg masteroppgåva, og tida på USN nærmar seg slutten. Eg ser tilbake på lærerike år, der eg har utvikla både meg både fagleg og relasjonelt. Gjennom eit femåring studieløp i lærarutdanninga har eg syna stor interesse for kva elevane lærar i kroppsøving. Eg undrar kva kroppsleg læring tyder for den enkelte, og korleis ein kan implementere medvit kring fenomenet læring med kroppen. Derfor har arbeidet med denne masteroppgåva vore svært interessant.

Tusen takk til min rettleiar Lise Kjønneksen. Du har heia meg fram gjennom motiverande ord og vore til god hjelp ved konkretisering av problemstilling. Vidare vil eg takke skulen og informantane som deltar i studien. Dykk har medverka til å gjera denne forskinga mogleg.

Team Jovial- Stina & Mia, tusen takk for nært vennskap på universitet. Saman med Henrik og Henrik, ser eg fram til mykje moro framover.

Gutane mine, dykk har vore eit herleg avbrekk med mykje leik, sprell og moro! No lovar eg å legge bort pc'en, hoppe meir på trampolina, lage smoothie og sykle megaraskt på tur.

Kjære Nic. Tusen takk for at du er og har vore ein støttande og raus samboar. Tusen takk for all tid og forståing, ikkje berre i master-innspurten, men gjennom alle åra med utdanning eg har hatt til ynskje å utvikle meg og lære meir. Takk for alle kaffikoppar, råd og gode samtalar. Eg sett utroleg stor pris på deg, og er stolt over kva me får til saman kvar einaste dag.

Gjennom arbeidet med masteroppgåva, innser eg at gomme var sjølve definisjonen på physical literacy, og korleis ein kan forstå konseptet av denne reisa. Ei som verkeleg verdsette eigenverdien ved å vera i aktivitet, og forstod kva lærdom i bevegelse kan gi, var gomme. Takk for din store inspirasjon.

<Hallingdal, 2023>

<Ingvild Vestenfor>

1 Innleiing

1.1 Introduksjon

Forskning syner ein tydeleg diskusjon om kva kroppsøvningsfaget skal tene og fleire forskarar reiser spørsmål om korleis ein kan legitimere kroppsøvningsfaget (Tuntland, 2018; Borgen et al. 2017; Kirk 2010; Ommundsen 2013, s. 9). Penny & Jess (2010) stiller spørsmålsteikn om kvifor bevegelseskompetanse, kunnskap og forståing, som er fundamentale eigenskapar for menneske sitt liv og helse, ikkje er meir integrert og verdsett i kroppsøvningsfaget. Dei får støtte av Ommundsen (2016, s. 154), som utfordrar undervisningspraksisen i faget. Rekreasjon med tilfeldig aktivitet og eit morosamt avbrekk frå ein sittestillande og fagbetont kvardag, verkar til å vera målet.

Aasland (2019, s. 202) hevdar at ein baserer undervisningspraksisar i kroppsøving på ein internalisert vanetenking, som fører tilbake til ferdigheits-, idretts- og militærdiskurser. Han får støtte frå fleire forskarar (Kirk 2010; Sæle og Hallås 2020, Standal 2015), og anbefaler derfor å utvide tenkinga om kroppsøving til å inkludere utdanningsdiskursar. Det å måle, telle og vurdere ferdigheiter gir ikkje læring eller meining aleine, seier ein i denne litteraturen. Engelsrud (2019) etterlyser derfor ei tydelegare vektlegging av eleven si subjektive side og opplevde læring i kroppsøvningsfaget. Det å vurdere elevane sine «fysiske» ferdigheitar utan at læraren nødvendigvis må ta omsyn til elevane som kroppsleg tenkande og følande subjekt, har ikkje eleven si eiga læring som rettesnor (Aasland, Engelsrud 2017, s. 48). Ein kan kvantifisere eleven sine ferdigheitar gjennom kor lenge, kor langt eller kor høgt, men til gjengjeld skuggar det for kvaliteten og «følelsen» i bevegelsen.

I LK20 har kroppen og kroppsleg læring fått ei meir sentral rolle i kroppsøvningsfaget. Det har medverka til eit forsterka lys på kroppsleg læring og korleis ein kan forstå omgrepet. Under kjerneelementet Bevegelse og kroppsleg læring, stadfestar Utdanningsdirektoratet (2019, s. 2) at skal elevane «bli kjende med å vera i bevegelse (..) ut frå egne interesser, intensjonar og føresetnader. Vidare står det at «kroppsleg læring handlar om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Korleis forstår ein dette i kroppsøvningsfaget sin praksis?

I førekomsten og forståing av kroppsleg læring vert omgrepet influert av teorien til Margareth Whitehead (2010); Physical literacy. Whitehead nyttar physical literacy når ho snakkar om læring i aktivitet, der meining, danning og erfaring vert løfta fram som sentrale sider ved bevegelseslæring.

Whitehead (2010, s. 24) hevdar at Physical literacy er avgjerande for ei komplett oppleving av eit menneskeleg liv. I følge henne dreiar det seg ikkje berre om kroppslege ferdigheiter, men å forstå mange og ulike aspekt rundt menneske sitt potensial, som er med på å auke livskvaliteten for den enkelte.

I lys av dette er det nærliggande å hevde at Whitehead (2010) og LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) byggjer på dei same intensjonane. Målet med kroppsøvingfaget er å gi elevane heilskapleg og meiningsfull læring, der kroppsøvingfaget medverkar til ein danningssprosess med kroppen i bevegelse. Derimot syner det seg å vera ei utfordring korleis kroppsøvingslærarar anvend og forstår LK20 i praksis, derav kroppsleg læring, i kroppsøvingfaget.

1.2 Aktualisering

Ved innføring av nytt læreplanverk (LK20) vart kjerneelementa implementert, som Utdanningsdirektoratet (2019) stadfestar er det viktigaste faglege innhaldet elevane skal arbeide med i opplæringa. Bevegelse og kroppsleg læring er eit av tre kjerneelement i kroppsøvingfaget, der omgrepet kroppsleg læring har gjort seg merkbart, og aktualisert eit behov for å operasjonalisere omgrepet. Det kan sjå ut til å vera eit vidt og uklart omgrep, og medfører ein diskusjon om korleis ein skal anvende det i kroppsøvingfaget.

Aaring & Sandell (2019, s. 147) hevdar kroppsleg læring er noko meir enn berre å vera i aktivitet, der ein utviklar det maksimale oksygenopptaket eller trenar pasningsferdigheiter i ballidrett. Til det bekreftar Standal (2019, s. 57) at kroppsleg læring er knytt til handlingar, aktivitetar og praksisar, som vert uttrykte gjennom kroppen i bevegelse. «Elevane skal bli kjende med å vera i bevegelse» (eigen kursiv) (Utdanningsdirektoratet, 2019b). «Å vera i bevegelse» hevdar Sæle & Hallås (2020, s. 71) understrekar at kroppsleg læring er eit subjektivt prosjekt. I kroppsleg læring er *kroppen i bevegelse* kunnskapsobjektet, og elevane vert kroppsleg lærande ved å erfare med eigen kropp. LK20 opnar opp for å vektlegge læring om eleven si relasjon til seg sjølv, sin måte å vera i bevegelse på, sin meiningsauking og deltaking i verda (Engelsrud, 2021, s. 47).

Kroppsleg læring inneber, i følge Glimre (2020, s.73), å lære med kroppen. Dei siste tiåra har forskarar gitt meir merksemd til kroppslege teoriar. Osnes (2021, s. 5) seier det har opphav i ei forståing av at ein ikkje kan redusere kropp til eit fysisk objekt, men at ein må ta tankar, kjensle og erfaring i betraktning når ein snakkar om kroppen i høve til læring og kunnskapsutvikling. Ved å problematisere og spørja: Kva kropp er det som skal lære? Hevdar Engelsrud (2021, s. 55) at ein må

relatere omgrepa motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og bevegelsesglede til teori, kontekst og eit lærande subjekt.

Mads Skauge (2019) problematiserer i sin kronikk «Kroppsøving er noe mer enn fysisk aktivitet: Om kroppsøving i fremtidskolen», ulike synspunkt på verdier i kroppsøvingsfaget.

Fordi det kan virke som om kroppsøvingsfagets eksistens settes på prøve, blir det avgjørende å argumentere frem fagets særegne bidrag til elevers danning og læring. For det første er fysisk aktivitet en del av kroppsøvingsfaget, men faget rommer langt mer enn som så. Fagets formål handler ikke om aktivitet i seg selv. Kroppsøvingsfaget har kroppslig læring som sitt hovedanliggende. Målet er ikke å være fysisk aktiv for å komme i bedre form med de bieffekter det kan ha (middel-tenking) gjennom generelt velvære, overskudd og læringsutbytte i skolens øvrige fag. I stedet dreier faget seg om danning, menings- og identitetsskaping, og forståelse av bevegelseskulturer og helsefremmende aktivitet. Elevene skal med andre ord lære i kroppslige kontekster og i sosiale og samfunnsmessige sammenhenger (Skauge, 2019).

Her syner Skauge til kva verdier som er styrande for kroppsøvingsfaget. Han peikar på kroppslig læring som faget sitt hovudanleggjande og særlege bidrag til elevar si læring. Gjennom ei «middel-tenking» argumenterer han for at målet til kroppsøvingsfaget ikkje er å koma i betre fysisk form, men derimot fremja ei forståing ved å lære i kroppslige kontekstar. Til det hevdar Kirk (2010, s. 41) at idrett som teknikk har dominert læringsinnhaldet i kroppsøving over ei lengre periode, som har resultert i at det er den vanlege måten å forstå kroppsøvingsfaget på.

Den kroppslige og erfarte delen ved læring vert trekt fram som essensiell for læring i kroppsøvingsfaget av fleire forskarar (Borgen & Engelsrud, 2015; Moe & Standal, 2013; Ommundsen, 2016, s. 140; Aasland & Engelsrud, 2017), og som representerer noko utover berre å ha det gøy i aktivitet. Osnes (2021, s. 5) seier det er umogleg å sjå vekk frå kroppen i aktivitet- me lev alle vårt liv gjennom kroppen. Både Whitehead (2019) og Kirk (2010) vektlegg ei større fagleg tyngde i kroppsøving, der eleven som subjekt står i sentrum.

I lys av denne oppfatninga av kroppsøvingsfaget, har Kirk (2010, s. 122) presentert tre scenario for kroppsøving i framtida:

1. Meir av det same: For det første skissera Kirk (2010, s. 123) meir av det same. Kroppsøvingsfaget fortset å innehalde det same, altså undervisning etter noverande kroppsøving som innlæring av idrettsteknikkar og ei deduktiv undervisningstilnærming.
2. Radikal endring av kroppsøvingsfaget: For det andre scenarioet skisserer Kirk (2010, s. 125) ei radikal endring, der han argumenterer for å tilføre born dei ferdigheitene som er nødvendig for å vera i bevegelse og leik resten av livet.

3. Utrydding av kroppsøvingsfaget. For det tredje skisserer Kirk (2010, s. 135) eit scenario der ein utryddar kroppsøvingsfaget som eit skulefag.

På bakgrunn av dette er det av interesse å få meir kunnskap om korleis ein i praksis kan gjennomføre undervisning i kroppsøvingsfaget, for auka medvit om kroppsleg læring. I lys av teorien Physical literacy (Whitehead, 2010) og LK20, vil eg i denne masteroppgåva utforske nærare om fenomenet «læring med kroppen», kan opne opp for ei breiare forståing av dei menneskelege potensiala som ligg i kropp og bevegelse. Ved å inkludere arbeid om faget sine normer og diskursar knytt til mellomkroppslege interaksjonar, har studien til hensikt å belyse refleksjonar kring erfart læring med kroppen i kroppsøvingsundervisning. Det leiar fram til følgjande problemstilling;

1.3 Problemstilling

Korleis kan eit undervisningsforløp i praksis føre til auka medvit om «læring med kroppen»?

1. *Korleis kan læraren leggje til rette for «læring med kroppen» i kroppsøvingsfaget?*
2. *Kva erfaringar har elevar på ungdomstrinnet med «læring med kroppen»?*

1.3.1 Definerings og avgrensing av problemstilling

Med dette ynskjer eg å få meir kunnskap om kva læring med kroppen, som eg set i likskap med kroppsleg læring, kan vera i kroppsøvingsfaget. I lys av Physical Literacy (Whitehead, 2010) og Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019) vil eg undersøkje og belyse fenomenet «læring med kroppen».

Literacy er eit overordna mål i norsk skule. Omgrepet «literacy» er i brei tyding forstått som eit sett av skriftspråklege ferdigheiter som gjer at ein kan forstå, skape, kommunisere, orientere seg og delta i eit samfunn i endring (Blikstad- Balas, 2020). I læreplanen vert literacy-omgrepet omtala gjennom dei grunnleggjande ferdigheitene, som er kompetanse born og unge treng for å stille seg til eit komplekst tekstlandskap, både i skulen og i samfunnet. I den offentlege utgreiinga av *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, s. 34) understrekar ein og literacy-omgrepet si tyding for læring.

Whitehead (2010, s. 6,7) tilfører physical til literacy, som ein kan forstå som kroppsleg kyndig. På same vis som omgrepet «literacy» ikkje berre handlar om lese- og skriveferdigheiter, har og «physical literacy» ei djupar mening. Det inneber ei forståing av kroppslege erfaringar, som har til hensikt å skape ei fullverdig bevegelseskompetanse. Knytt til læring med kroppen, argumenterer Whitehead (2010, s. 5) for at berre det å vera fysisk aktiv er ei form for degradering av bevegelse,

til eit spørsmål om hjartefrekvens, mengde skritt eller liknande. Gjennom å syne kva moglegheiter som ligg i ei medvit om kroppen sitt potensial, hevdar Whitehead (2010, s. 12) ein i større grad kan romme målet om livslang bevegelsesglede.

For å avgrense omfanget av denne teorien, vel eg å fokusere på dei menneskelege kvalitetane Whitehead (2010, s. 11) framhevar som essensielle for bevegelsesglede gjennom livet. Dei menneskelege kvalitetane motivasjon, motorikk og interaksjon med omgjevnadene, står sentralt i korleis Whitehead definerer omgrepet physical literacy. I samband med dei syner sjølvtilitt, kunnskap og forståing om menneskeleg interaksjon i fysisk aktivitet seg gjeldande. I physical literacy er desse kvalitetane gjensidig avhengige av kvarandre for å skape motivasjon til å vera aktiv i eit livslangt perspektiv (Whitehead, 2010, s. 14).

I LK20, kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019) vel eg å belyse omgrepa utforskande læring, bevegelsesglede, kroppsleg læring. Dei er tilsynelatande ei sentral og tydingsfull del av kroppsøvingfaget i skulen og i tråd med Whitehead sitt perspektiv. Saman med to valde kompetansemål etter tiande trinn i kroppsøving, konstruerer desse aspekta grunnlaget for studien sitt reisverk.

1.3.2 Formålet med studien

Som allereie syna har studien til hensikt å belyse kroppsøvingfaget sine moglegheiter for læring med kroppen. Finns det eit potensial for å gjere kroppsøvingfaget meir meningsfullt og heilskapleg for elevane, gjennom å ha større fokus på å «lære med kroppen»?

Ein har manglande kunnskap om elevar si oppleving med kroppsleg læring i praksis. Denne studien kan medverke til meir kunnskap på feltet og vera ei indikator på korleis ein kan forstå fenomenet «læring med kroppen» i kroppsøvingfaget. Den internasjonale merksemda kring omgrepet physical literacy har spesielt vore retta mot korleis omgrepet kan ha positiv verknad for å motivere menneske til å vera i bevegelse og fysisk aktivitet gjennom heile livsløpet, og med det bidra til god helse og livskvalitet (Osnes, 2021, s. 11).

Ved å få større innsikt og forståing av elevar si opplevde læring i praksis, kan ein betre lukkas i å realisere kroppsøvingfaget sitt overordna mål om livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det er ei profesjonsretta masteroppgåve, og eit forsøk på å medverke til eit styrka profesjonsfelleskap av kroppsøvingslærarar i skulen.

1.4 Presentasjon av tidlegare forskning

Physical literacy eit etablert omgrep internasjonalt i medhald til kroppsøvingsfaget, men lite anvendt i norsk samanheng. Gjennom utvikling av physical literacy har Whitehead satt England på kartet som eit føregangland. I tillegg har Canada og Nord-Irland kome langt i å medverke til utvikling av omgrepet og praktisering av den innhaldsmessige sida av physical literacy i kroppsøvingsfaget (Whitehead 2019, s. 48, 49).

Heid Osnes (2021) har i boka *Kroppslig Litterasitet*, argumentert for ei omsetjing og innhaldutviding av omgrepet «kroppslig litterasitet». Boka byggjer på teorien til Whitehead (2010), physical literacy, og gir ei brei forståing av kva moglegheiter som finns i ein medvit om kroppen sitt potensial. I følgje Osnes handlar det om eigenverdien av å vera fysisk aktiv og i bevegelse gjennom livet. Osnes (2021, s. 13) diskuterer kva som ligg i omgrepet kroppslig litterasitet, og på kva måte det kan vera til nytte for lærarar i grunnskulen. Kroppsøvingslærarar kan oppmuntre og motivere til bevegelse, kroppsleg leik og fysisk aktivitet, og leggje til rette for gode moglegheiter til å erfare glede i bevegelse. Osnes (2021, s. 132, 136) meiner vidare at lærarar er signifikante vaksne i livet til born, og spelar derfor ei vesentleg rolle i utvikling av kroppslig litterasitet. Derfor *kan* lærarar vera ein garanti for at den kroppslege dimensjonen vert meir lagt vekt på i det pedagogiske arbeidet.

Sander Strede (2018) har i sin masteroppgåve *Physical literacy – en retning for det norske kroppsøvingsfaget?* undersøkt korleis physical literacy vert i varetatt i norsk kroppsøvingsundervisning- og på kva måte læreplanen støtter dette formålet. Bakgrunnen for studien grunnar i at kroppsøvingsfaget ser ut til å svikte i målet om å vera eit læring- og dannelsesfag. Strede (2018) såg på physical literacy gjennom dei fem aspekta motivasjon, sjølvtilitt, fysisk-motorisk kompetanse, forståing og kunnskap, som vert omtalt i definisjonen av physical literacy. Gjennom intervju med fem kroppsøvingslærarar, fann han at aspekta vart ivaretatt i varierende grad. Sjølvtilitt, motivasjon og fysisk- motorisk kompetanse verkar i større grad å vera implementert i kroppsøvingsfaget, medan kunnskap og forståing ikkje har like høg grad av prioritering.

I følgje nederlandske forskarar (Koekoek et al., 2019, s. 149) er fagmiljø i Noreg ikkje kome i gang med å implementere physical literacy. Dei rapporterer at det i Noreg etterlysast ein ny diskurs, og at det manglar eit dekkande, godt norsk omgrep for physical literacy. Enkelte norske fagmiljø i kroppsøving har diskutert kroppen og bevegelse si tyding i dannelsesprosessar, og har i den forbindelse referert til Margaret Whitehead sin teori om physical literacy (Ommundsen 2013, 2016; Vingdal 2014; Engebretsen 2016). Det kjem fram forslag om omsetjing av det engelske omgrepet physical literacy, til dømes bevegelseslitteracy (Standal, 2017), fysisk- motorisk ferdighet

(Ommundsen, 2013) og kroppslig literasitet (Osnes, 2021). Eg vil behalde det engelske omgrepet *physical literacy* gjennomgåande i denne studien, då eg meiner det er best dekkande for dei kroppslege kvalitetane i teorien til Whitehead (2010).

Kroppsleg læring- perspektiver og praksiser (Østern et al, 2021) syner ulike perspektiv knytt til læring med kroppen. Forfattarane seier all læring er grunnleggjande sett kroppsleg og subjektiv, læring vekker minna, og den som lærar, oppheld seg i ein situasjon eller stad og relaterer seg til materialar. Menneske som lærar (noko), er kroppslege vesen som er født inn i ei verd der andre si omsorg og kroppsleg til stdeværing, berøring og sensitivitet har vore (og er) avgjerande for kvar og ein si utvikling og læring. Boka er eit bidrag til kunnskap om korleis menneske som kroppslege vesen lærer i ulike kontekstar (Østeren et al, 2021, s. 9). Forfattarane belyser og fenomenet kroppsleg læring i læreplanen.

Dei siste åra har kroppsleg læring fått auka merksemd, og det er gjennomført fleire studiar på lærarar si forståing av pedagogisk og didaktisk arbeid med kroppsleg læring i kroppsøving (Christensen 2021; Glimre 2020). Derimot har eg ikkje funne nokre studiar som belyser læring med kroppen frå elevperspektivet. Ein har mangelfull kunnskap om kva elevane opplever som meningsfullt i kroppsøvingsfaget. Samstundes er elevmedverkand ein sentral faktor, som er synleg både i teorien *physical literacy* (Whitehead, 2010, s. 65) og LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

1.5 Vidare oppbygging av oppgåva

Innleiingsvis aktualiserte eg bakgrunnen for val av problemstilling og kva formålet med oppgåva er. Vidare vil eg gjera ei sjølvbiografisk situering, for å synleggjera min bakgrunn som kan ha tyding for oppgåva si utforming og korleis det kan påverke tolkingar i studien. Eg vil derfor plassere meg sjølv som samfunnsborgar, profesjonsutøvar og forskar, for å syne kva paragimer som kan ha verknad på studien si gjennomføring og funn.

Deretter vil eg syne til Kunnskapsløftet 2020, der eg vektlegg utforskande læring og LK20 kroppsøving. I teorikapitlet vil eg nærma meg ei djupare forståing av *physical literacy*, ved å greie ut om nykjelkvalitetane til Whitehead, før eg set det i samanheng til kroppsleg læring og kroppsøvingsfaget.

I metodekapitlet presenterer eg val av vitskapeleg paragime og vidare belyser metodisk tilnærming i studien. Avslutningsvis vil eg fremje funna i lys av teori i eit diskusjonskapittel, før eg samanfatar hovudaspekta og svarar med ein konklusjon.

1.6 Sjølvbiografisk situering

Det at eg snart skal vera lektor på skulen er ikkje tilfeldig. Eg kjem frå ein lærarfamilie, og hugsar då eg var elev på idrettslinja, at eg sjølv kunne ynskje meg ein slik jobb. Likevel skulle eg gå nokre omvegar og tileigne meg kompetanse i fleire retningar, før eg begynte på lærarutdanninga. Eg har alltid hatt ei spesiell interesse for kroppen i aktivitet og medverka i idrett. Eg er allsidig, trivast best ute og kan på mange måtar takke oppveksten og heimstaden min for lett tilgjengelegheit til fin natur. Etter grunnskulen ville eg lære meir om korleis kroppen vår arbeider i bevegelse og studerte bevegelsesvitenskap. Deretter gjekk eg fysioterapistudiet, der ein i stor grad nærmar seg kroppen instrumentalt frå ei fysiologisk side. Den erfaringa gjorde meg lysten på meir kunnskap. Kva kan ein lære i bevegelse? Og korleis kan eg bidra til å syne eigenverdi i fysisk aktivitet for born og unge? Eg søker derfor forståing kring det å lære med kroppen. Temaet i studien spring ut frå physical literacy (Whitehead, 2010) og er basert på eiga interessefelt og yrkesutøving.

1.6.1 Meg som profesjonsutøvar

Som lærar har eg ynskje om å skape trygge og sjølvstendige elevar, som er opptekne av å ta vare på seg sjølv og andre. Eg har ambisjonar om at elevar skal få gode relasjonelle ferdigheiter, at dei lærer og ser verdien av utdanning.

Eg har tatt lærarutdanninga parallelt med jobb på ei ungdomskule. Som lærar og student har eg fått god innføring i LK20 og sett med kritisk blick på den politiske prosessen i forkant. På universitetet har eg nytta mykje tid til å diskutere nye kjerneelement og kompetansemål i kroppsøving, og endringa av faget til eit mindre idrettsretta fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom erfaring med kroppsøvingfaget på ulike skuler, opplever eg ei manglande felles forståing av kva faget skal vera. Eg kjem heller ikkje unna det faktum at eg i svært liten grad ser endring i kroppsøvingfaget frå den gongen eg sjølv var elev på ungdomskulen. Framleis vitnar faget om idrettsspesifikke ferdigheitar og ei tilsynelatande deduktiv undervisningstilnærming. Dei elevane som er mest aktive på fritida blomstra i kroppsøving, medan dei som av ulike orsakar ikkje ynskjer å delta, vert sett til side og mislikar faget.

Ny læreplan tilseier ei endra forståing og praksis for lærarane knytt til fagleg og didaktisk arbeid. Det er naturleg og lovpålagt å ta utgangspunkt i den gjeldande læreplanen ved gjennomføring og koordinering av kroppsøvingfaget. Men kva tyder eigentleg kroppsleg læring og korleis kan ein implementere det eksplisitt i kroppsøvingspraksisen? Det har medført at denne masteroppgåva belyser deler av læreplanen i kroppsøving, og ei mogleg måte å gjennomføre undervisningspraksis på.

1.6.2 Meg som forskar

Som forskar vil eg plassere meg innanfor eit konstruktivistisk paradigme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Den konstruktivistiske tradisjonen tilseier at kunnskap er konstruert i ei historisk og kulturell kontekst. Kunnskap skapar igjen ny kunnskap, som gjer at kunnskapen stadig er i endring og fornying. Ei kunnskap om sosial røyndom, vil vera ei oppfatning av røyndomen, ikkje røyndomen i seg sjølv. Med det kan ein seie at ein fattar kunnskap som ei konstruksjon av forståing og meining, skapt i møte mellom menneske i ei sosial samhandling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51).

I lys av det problematiserer Kirk (2010) samfunnet sin sosiale konstruksjon av kroppen i samband med kroppsøvingsfaget. Det definerer korleis ein kropp skal sjå ut, der media i stor grad sett likskapsteikn mellom ein trenar og ein perfekt kropp. Kirk (2010) understrekar vidare korleis verknad det har på menneske generelt og eleven spesielt, i høve til å vera aktiv. Det same hevda Whitehead (2010) då ho lanserte teorien om physical literacy, med mål om å setje eigenverdien av bevegelse og fysisk aktivitet i sentrum.

Når samfunnet skapar nye behov for menneske, byggjer ein vidare på eit eksisterande kunnskapsgrunnlag. Ved å implementere nye perspektiv på læring, kan ein gjennom ein prosess, føre til å vera slik ein lærar. Kunnskapsløftet 2020 legg føringar for skulen si framtid, og dersom det medverkar til ny forståing i kroppsøvingsfaget, kan det over tid utvikle seg nye måtar å rettleie undervisningspraksisen på. Om me skal i vareta bevegelsesglede for elevar i framtida, må me tolke konseptet og gi det relevant innhald, til å gjelde den enkelte elev si evne og motivasjon til å utnytte sitt fysiske, kroppslege potensial og på den måten bidra til auka livskvalitet.

Som forskar i denne studien vil eg ta med meg mine subjektive erfaringar og personleg framtoning som lærar og samfunnsborgar.

2 Kunnskapsløftet 2020

I dette kapittelet vil eg belyse utvalde delar av LK20. Fyrst syner eg til kompetanse-definisjonen i overordna del, før eg vektlegg utforskande undervisning. Vidare presenterer eg læreplanen i kroppsøving, der bevegelsesglede, kjerneelementet Bevegelse og kroppsleg læring og to kompetansemål framhevast.

2.1 LK20- Overordna del

Overordna del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal vera med å auke merksemda på grunnopplæringa si breie dannelsingsmandat. Det tyder å gjera elevane best mogleg rusta til framtida, ved å gi dei identitet, kunnskap og heilskapleg kompetanse. Overordna del stadfester at opplæringa skal danne heile mennesket og gi kvar og ein moglegheit til å utvikle sine evner.

I overordna del- verdiar og prinsipp for grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017), finn ein grunnmuren for verksemda til skulen. Dei må gjerast levande og få tyding for kvar enkelt elev i skulefelleskapet, gjennom formidling av kunnskap og utvikling av haldningar og kompetanse. I lys av studien sitt forskingsspørsmål, vil eg syne til eit avsnitt under §2.0 Prinsipp for læring, utvikling og danning. Der står det:

Eit breitt spekter av aktivitetar, frå strukturert og målretta arbeid til spontan leik, gir elevane ein erfaringsrikdom. Elevane blir danna i møte med andre og gjennom å utfalde seg fysisk og estetisk på ein måte som fremjar rørsleglede og meistring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Ut frå dette kan ein forstå erfaring som læring elevane tileignar seg gjennom eit spekter av aktivitetar, både nøye planlagt og improvisert undervisning. Essensen, etter mitt syn, handlar om å leggje til rette motiverande undervisning, som gir meistring for den enkelte elev.

Vidare fastslår overordna del §2.2: Kompetanse i skulen, at innhaldet i læreplanen byggjer på følgjande definisjon av kompetanse:

Kompetanse er å kunne tileigne seg og nytte kunnskapar og ferdigheiter til å meistre utfordringar og løyse oppgåver i kjende og ukjende samanhengar og situasjonar. Kompetanse inneber forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking (Kunnskapsdepartementet, 2017, s, 11).

Ut frå definisjonen til kunnskapsdepartementet om kompetanse, ser eg det spesielt interessant å framheve *forståing* og *evne til refleksjon*. Det kjem implisitt til syne i kroppsøvfingsfaget gjennom omgrepet kroppsleg læring. Samstundes kan ein trekke parallellar til physical literacy, der ei forståing om kroppslege erfaringar er essensielt for å tileigne seg læring i bevegelse.

2.1.1 Utforskande undervisning

Eg har lagt utforskande undervisning til grunn i studien. Kunnskapsdepartementet beskriv verbet å utforske slik:

Å utforske handlar om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrigheit og undring. Å utforske kan tyde å sanse, søke, oppdage, observere og granske. Å utforske kan og tyde å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetode, produkt eller utstyr (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Ein kan sjå intensjonen over, i lys av verdigrunnlaget i opplæringa §1.4 Skaparglede, engasjement og utforskartrong, der det stadfestast at:

Skulen skal la elevane utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong, og la dei få erfaring med å sjå moglegheiter og omsetje idear til handling. Elevane skal lære og utvikle seg gjennom sansing og tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktivitetar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).

Engelsrud (Borgen og Engelsrud, 2020) hevdar det er svake tradisjonar for slike perspektiv i kroppsøving. Kirk (2010, s. 4) signaliserer sin bekymring for mangel på kroppsøvingslærarar som driv problemløysande oppgåver. Han (Kirk, 2010, s. 138-139) siktar til ei langvarig undervisnings-tradisjon i kroppsøvingsfaget, der det er eit tydeleg fokus på innlæring av idrettsteknikkar og ei deduktiv undervisningspraksis. Som ei konsekvens av det, er det slik kroppsøvingslærarar i dag forstår faget. I den forbinding etterlyser Sæle (2017, s. 196) kroppsøvingslærarar som innehar kompetanse til å sjå den enkelte elev si livsverd og erfaring med kroppsøvingsfaget. Det krev ei meir heilskapleg og pedagogisk tilnærming til kroppsøvingsfaget, der kroppsøvingslærarar tar eit oppgjær med faget sitt tradisjonelle og instrumentale praksis. Han hevdar det i stor grad skuldast manglande fagkompetanse blant dei som underviser i faget. Sæle (2017, s. 189) seier det er rimeleg å anta at fleire som manglar utdanning, praktiserer kroppsøvingsfaget ut frå eigen idrettsbakgrunn og egne erfaringar som elev i faget. Slik vert kroppsøvingsfaget prega av ei praksis han beskriv som tradisjonell og sementerande, som er i likskap med Kirk sine argumentasjonar (2010, s. 140).

Utfordringa for lærarar i kroppsøvingsfaget er å undervise på nye måtar som ikkje berre utviklar ferdigheiter eller idrettsteknikkar, men som medverkar til at elevar kan vera reflekterande medspelarar i læringsarbeidet.

2.2 LK20- læreplan i kroppsøving:

I følge Sæhle & Hallås (2020, s. 53) skal lærarane tolke og operasjonalisere læreplanen, som er stryringsdokumentar for det som skjer i skulen. Samanhengen mellom den overordna delen og læreplanen kjem spesielt fram i dei forskjellige læreplanane sin relevans og sentrale verdiar, kjerneelement og tverrfaglege tema. For læreplanen til kroppsøving står innleiingsvis kroppsøvfingsfaget sin relevans og sentrale verdiar, som synleggjer faget sitt fundament, derav hovudformålet i kroppsøving.

I følge Utdanningsdirektoratet (2019) er kroppsøving eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå eigne føresetnader. Likevel tyder nyare forskning på at det førekjem utfordringar ved gjennomføring av kroppsøvfingsfaget i praksis. Forsking syner at innhaldet ofte er sentrert rundt eit snevert utval av aktivitetar og med lite variasjon i undervisningsmetodar (Moen et al. 2018). I samsvar med kroppsøvfingsfaget sine mål er det naturleg å diskutere om den praktiske gjennomføringa av faget er motiverande og ein stor bidragsytar til livslang bevegelsesglede.

For å sjå nærare på omgrepet bevegelsesglede, støttar eg meg til Teksum et al. (2020), som i sin artikkel hevdar å leggje til rette for born si bevegelsesglede er, og har vore, ei viktig ambisjon for kroppsøvfingsfaget i skulen. Forfattarane utfordrar vidare kva forståing av glede knytt til bevegelse kan vera, og ser ein implisitt kopling mellom å ha det «gøy» og bevegelsesglede, i forskning gjort på lærarar og elevar i faget. Teksum et al. (2020) stiller spørsmål om gøy og glede er det same, og argumenterer for at «bevegelsesglede» kan romme meir enn «bevegelsesgøy». Det grunnar dei i glede på tre nivå, der ein kan dele inn glede før, i og etter bevegelse. Glede før bevegelse kan til dømes vera ei forventning om kva som skal skje i kroppsøvingstimen. Glede i bevegelse kan ein oppleve med smil og latter, eller gjennom å utfordre og utforske eigne grenser. Glede etter bevegelse kan omhandle kjensle av motorisk meistring, erfaring og god samhandling med medelevar.

Det finns ulike vegar til bevegelsesglede, for som Standal (2019) seier er bevegelsesglede eit godt døme på kroppsleg læring som omfattar subjektiv meiningsdanning. Glede er ei erfaring elevar kan ha med å vere i aktivitet – det er ikkje noko som automatisk oppstår gjennom å delta i bevegelsesaktivitetar, hevdar han. Glede er noko ein kjenner i kroppen, og det å finne glede er noko elevar må lære gjennom erfaring i bevegelse. Elevane kan lære å merke, kjenne igjen og sette ord på erfaringar av glede.

2.2.1 Kjerneelementet Bevegelse og kroppsleg læring

Vidare vil eg sjå på kjerneelementet Bevegelse og kroppsleg læring i kroppsøvingsfaget, der kroppsleg læring opptrer synonymt med motorisk læring og kroppsmedvit. I kjerneelementet Bevegelse og kroppsleg læring, står det:

Elevane skal bli kjende med å vere i bevegelse åleine og saman med andre ut frå egne interesser, intensjonar og føresetnader. Elevane utforskar eigen identitet og eige sjølvbilete, og reflekterer over og tenkjer kritisk om samanhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppsleg læring gjennom leik og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar. Kroppsleg læring handlar om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Sitat rommar viktige aspekt i kroppsøvingsfaget. Eg finn fleire likstrekk til Whitehead (2010), der eleven skal bli kjend med å vera i bevegelse ut frå egne interesser, intensjonar og føresetnader. Dette er essensielt i physical literacy. Samstundes vektlegg kjerneelementet eget sjølvbilete, akkompagnert med at elevane skal få rom til å reflektere over samanhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Det kan igjen medverke til kroppsmedvit.

Ommundsen (2016, s. 142) hevdar faget sine dannelseskvalitetar ligg i den kroppslege læringa. På mange måtar er dette karakteristisk for kroppsøvingsfaget, men etter mi erfaring er det ulike meiningar om kva læring i kroppsøvingsfaget er og skal vera. Ein kan tolke formuleringa i læreplanen til at elevane skal etablere kroppsmedvit, og dermed vera merksame på tilpassingar for eigen utvikling og læring.

I undervisninga bør elevane få tid og rom til å reflektere om kva bevegelsen gjer med dei. Eit vesentleg poeng her, hevdar Engelsrud (2021, s. 54), er at ingen ferdigheiter kan lærast, viss kroppen ikkje allereie har ei medvit om seg sjølv. Ved å gi verdi til og støtte eige repertoar av sansing, uttrykk og nærvær, kan ein la affektive sider ved læringa få plass i undervisninga. Elevar er ikkje objekt for læreplanen, men subjektive individ med egne mål.

2.2.2 Kompetansemål i kroppsøving:

Læreplanen understrekar sjølve prosessen med arbeidet mot kompetansemåla, som synleggjer kva elevane skal lære i faget. I lys av studien vil eg aktualisere to kompetansemål etter 10. trinn i kroppsøving.

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- *Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter.*
- *Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8).

I det første kompetansemålet er det fokus på å utforske egne muligheter til trening, helse og velvære, medan det andre vektlegg trene på og utvikle ferdigheter. Begge kompetansemåla inneheld bevegelsesaktiviteter, med medhaldvis andre og varierte i forkant av bevegelsesaktiviteter.

For å skape inspirerende bevegelseskontekstar, som utviklar gode motoriske ferdigheter, hevdar Fjørtoft (2016, s. 193) ein bør leggje vekt på utradisjonelle bevegelsesaktiviteter, der utfordringane ligg i å meistre det fysiske miljøet gjennom utforskande oppgåver. Det samsvarar med Whitehead (2019, s. 79), som seier at utfordrande aktiviteter, eventyrlege aktiviteter, utandørs aktivitet og sjølvutforskande muligheter som vert set ut i liv, er aktiviteter som kan bidra til livslang bevegelsesglede. Eg har derfor valt aktiviteten parkour i denne studien, som ein indikasjon på andre og/eller varierte bevegelsesaktiviteter.

Ein kan beskrive parkour som ein aktivitet der ein ved hjelp av forskjellige bevegelsar, nyttar kroppen til å kome seg forbi hinder på ein rask og effektiv måte. I parkour kan ein vera kreativ og utforske ulike måtar å bevege seg på. Ved å nytte objekt frå kvardagen kan ein leike og kome i kontakt med natur og miljø på nye måtar. Parkour handlar om å finne gode bevegelsesløysningar på utfordringar i aktivitet, med utgangspunkt i kvart individet sin føresetnad (Østerlie, 2020).

Ein kan nytte alternative bevegelsesaktiviteter for å jobbe med fagplanen sine uttale mål for elevar si læring i kroppsøving, der ein bør sjå kompetansemål og undervisning i samanheng med dei andre delane av fagplanen. Det er derfor mogleg å tolke KRO₀₁₋₀₅ på ei måte som kan og bør inspirere til ei undervisningspraksis, som i motsetnad til å fokusere på spesifikke bevegelsesaktiviteter, i større grad tar utgangspunkt i forskjellige tema (Aasland et al. 2020). Whitehead (2019, s. 177) hevdar det eksisterer fleire faktorar kroppsøvingsfaget kan medverke til læring, der det i stor grad er avhengig av korleis kroppsøvingslæraren planlegg og gjennomfører undervisninga. Hovudprinsippet for Whitehead (2019, s. 178) er at eleven som kroppsleg subjekt skal stå i sentrum.

Til saman utgjer det læringsmålet i studien: *Eleven skal utforske kroppsleg medvit og bevegelsesmønstre i aktiviteten parkour.*

3 Teori

I dette kapitlet vil eg gå nærare inn på det teoretiske perspektivet eg legg til grunn i studien. Eg vil presentere teorien til Whitehead (2010); *Physical Literacy throughout the lifecourse*, der eg hovudsakleg vektlegg dei tre hovuddimensjonane motivasjon, motorisk kompetanse og interaksjons med miljøet. I samband med dei syner sjølvkjensle, empati, kunnskap og forståing seg gjeldande. For å forstå det filosofiske grunnlaget for teorien, er det naturleg å kort belyse Merleau- Ponty (1964) sin kroppsfenomenologi. Vidare vil eg sjå på kroppsleg læring i lys av physical literacy.

3.1 Bakgrunn og definisjon av Physical Literacy

Margaret Whitehead var den fyrste til å lansere Physical Literacy (1993) og utvikle omgrepet. Gjennom introduksjon av physical literacy, ynskja Whitehead (2010) å fremje eit holistisk syn på kroppen og syne at bevegelse, leik og fysisk aktivitet har mykje større potensial enn å berre førebyggje dårleg helse eller å oppnå gode motoriske ferdigheiter.

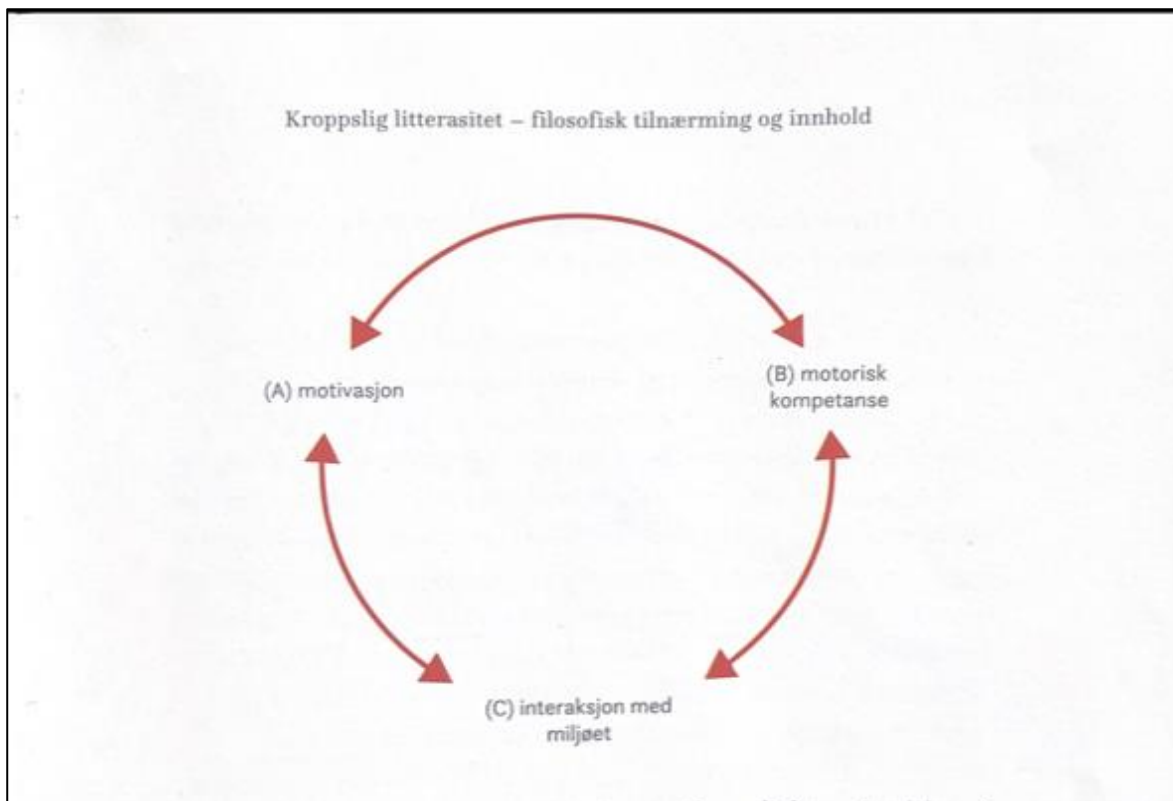
Whitehead definerer physical Literacy slik:

As appropriate to each individual's endowment, physical literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical throughout the lifecourse (*Whitehead, 2010, s. 5*).

Margaret Whitehead sin definisjon av physical literacy presentert over, syner at med utgangspunkt i individet sitt eige potensial, kan ein forklare physical literacy som summen av motivasjon, sjølvtilit, motorisk kompetanse, kunnskap og forståing, knytt til det å vera i fysisk aktivitet og å oppretthalde slik aktivitet gjennom heile livet.

I samband til å lære med kroppen, synleggjer dei respektive aspekta over, vesentlege faktorar for å medverke til kroppsmedvit og ei forståing i kva som er viktig for eigenverdien av fysisk aktivitet og bevegelse.

Boka *Physical Literacy Throughout the Life Course* (Whitehead, 2010) gir ei grundig innføring i teorien. Whitehead gjer greie for omgrepet physical literacy gjennom seks menneskelege kvalitetar. Kvalitetane er vide og til saman utgjer dei alle utviklingsområde ved eit menneske. For det fyrste vektlegg Whitehead (2010, s. 12, 13) tre nykjelkvalitetar som ho omtalar som kjernen i physical literacy.



Figur 1. Figuren syner dei tre viktigaste kvalitetane i physical literacy: (A) motivasjon, (B) motorisk kompetanse og (C) interaksjon med miljøet (Whitehead, 2010, s. 15).

Kvalitet (A): motivasjon- for å vera i bevegelse og fysisk aktivitet

Kvalitet (B): motorisk kompetanse- tryggleik i utføring av bevegelsar

Kvalitet (C): interaksjon med miljøet- lese miljøet og finne gode bevegelsesløysingar

Dei menneskelege kvalitetane i physical literacy nyttar Whitehead for å utdjupe og forklare physical literacy inngåande. Gjennom dei menneskelege kvalitetane, kan ein belyse korleis verknad dimensjonane kan ha for elevar si erfaring med å lære med kroppen.

Samanhengen mellom dei tre nykjelkvalitetane i figuren (Fig. 1) forsterkar kvarande og er kjernen i physical literacy, slik Whitehead forklarar omgrepet:

- Motivasjon (A) vil kunne medverke til meir lek og deltaking i fysisk aktivitet, som igjen kan føre til auka sjølvtilitt og betre motorisk kompetanse (B). Dette vil igjen kunne bidra til auke motivasjon for å vera i bevegelse.
- Meir sjølvtilitt og betre motorisk kompetanse (B) kan skape betre flyt i bevegelsane og gjera det lettare å navigere i ulike miljø og terreng (C). Dette vil føre til fleire motoriske utfordringar, som igjen kan gi oppleving av meistring, betre sjølvtilitt og auka motorisk kompetanse (B).

- Opplevinga av å lykkast med bevegelse og aktivitet i ulike miljø (C), vil og kunne auke motivasjonen (A), som igjen kan oppmuntre til meir kreativ utprøving av bevegelsar og såleis fremje gode bevegelsesløysingar i varierte miljø (C) (Whitehead, 2010, s. 15).

Beskrivinga over syner at dei tre nykjelkvalitetane påverkar kvarandre gjensidig.

For det andre skildrar ho tre kvalitetar som verkar positivt på nykjelkvalitetane:

Kvalitet (D): sjølvoppfatning og sjølvtilitt- identitetsutvikling og positiv sjølvkjensle

Kvalitet (E): evna til å uttrykke seg kroppsleg- empati og samspel med andre

Kvalitet (F): kunnskap og forståing- knytt til den kroppslege dimensjonen

Dei tre neste kvalitetane er med på å vidareutvikle nykjelkvalitetane. Alle desse seks kvalitetane gir verdi til kvarandre og inngår derfor i eit sirkulært samspel.

For å forklare omgrepet physical literacy vil eg vidare presentere og diskutere kvar nykjelkvalitet. Deretter syner eg kva Whitehead legg i omgrepet sjølvtilitt for ungdom i fysisk aktivitet.

3.1.1 Kvalitet A: Motivasjon – for å vera i bevegelse

- A) Physical literacy can be described as a disposition characterized by the motivation to capitalize on innate movement potential to make a significant contribution to the quality of life (Whitehead, 2010, s. 12).

Motivasjon er kjernen i physical literacy. Whitehead (2010, s. 14) forklarar kvaliteten motivasjon til å vera eit tydeleg bidrag til verdi og kvalitet i livet, gjennom å utnytte det medfødde bevegelsespotensialet. Ei positiv haldning og motivasjon til å vera i bevegelse og delta i fysisk aktivitet, kan medverke til god helse og livskvalitet. Whitehead (2019, s. 51) seier oppgåva for lærarar må vera å skape gode motoriske opplevingar i barne- og ungdomsåra, slik at ein tidleg opplever gleda ved og ser verdien av å vera i bevegelse. Vidare hevdar ho at motivasjon for fysisk aktivitet og bevegelse har stor tyding for å utvikle og vera medveten på dei andre kvalitetane som er sentrale i physical literacy. Ein ser derfor motivasjon som ein viktig faktor for å oppnå god aktivitet, og dermed ein god læringsprosess og læringseffekt. Manglande motivasjon påverkar aktiviteten direkte. Nettopp derfor er det eit sentral aspekt når læraren gjer val i kroppsøvingsfaget. Motorisk kompetanse, ulike bevegelseserfaringer og oppleving av meistring, vil kunne påverke eleven sin motivasjon for å vera i aktivitet.

Ved interaksjon mellom lærer og elev er det fundamentalt viktig at læraren motiverer og mogleggjer meistring gjennom å byggje på kva elevane allereie kan. Med omsyn er faktorar relatert

til oppleving, kontekst og inkludering svært breidd. Hovudprinsippet, som Whitehead (2010, s. 166) siktar til, og som ein oppfattar for mange å vera den største utfordringa, er å sjå individet for meir enn «kropp i aktivitet». Ho meiner vidare at elevane i kroppsøvingsfaget er komplekse menneske, der utvikling og progresjon ikkje er lineær og kontinuerleg. Ein må derfor forvente, akseptere og respektere ulikheiter.

Haydn- Davies (2010, s. 166) seier læraren skal byggje utvikling av sjølvkjensle, sjølvtilitt og sjølvrespekt, og hevdar vidare at dersom ein av desse er trua, avtek motivasjonen. Elevane treng å kjenne sjølvsikkerheit om deira potensial for progresjon og suksess. Ein kvar interaksjon skal strekke seg mot å vedlikehalde eller auke motivasjonen. Sjølv om ein tilsynelatande kan ha mindre midlertidig motivasjon, bør alle aspekta ved læring vera proaktive, der høgdepunktet kjem når neste steg ved læring er oppnådd (Whitehead, 2019, 87).

3.1.2 Kvalitet B: Motorisk kompetanse- tryggleik i utføring av bevegelsar

- B) Individuals who are physically literate will move with poise, economy and confidence in a wide variety of physically challenging situations (Whitehead, 2010, s. 13).

Whitehead (2010, s. 13) skildrar ein person med gode motoriske ferdigheiter som godt koordinert, beveger seg med *poise*, har solid kontroll og sikkerheit i bevegelsene. Ein kan utvikle sjølvtilitt og gode motoriske ferdigheiter gjennom å få varierte bevegelseserfaringer i ulike miljø. Osnes (2021, s. 47) seier motorikk knytt til den kroppslege dimensjonen handlar om å kunne meistre ulike bevegelsar for å interagere med og påverke den fysiske verda utanfor kroppen. Kroppen og bevegelsane er ikkje berre retta mot den ytre verda, men gir og viktig informasjon om kroppen via sanseapparatet. Vidare tilfører Osnes (2021, s. 48) at kroppen registrerer sansing, og det skjer ei persepsjon eller tolking av kva som er ein hensiktsmessig bevegelsesreaksjon.

Standal (2015) syner til Whitehead si forståing av fenomenet *poise*, som omfattar dei grunnleggjande fysiske ferdigheitene; balanse, koordinasjon, mobilitet, presisjon og kraft. Dette er essensielle bevegelseskvalitetar. Standal legg vidare til at *poise* og er eit uttrykk for ein eksistensiell kroppsleg erfaring alle kan erfare, uavhengig av prestasjonsnivå.

I møte med utfordrande fysiske miljø kan born løyse bevegelsesutfordringar på ein hensiktsmessig måte. Avhengige av tidlegare erfaringar, kan læraren legge til rette for og motivere til mange og ulike bevegelsesutfordringar, utvikle god bevegelseskompetanse og varierte bevegelsesmønstre. Samstundes kan born gjera erfaringar som gir oppleving av meistring. Ommundsen (2016, s. 140)

hevdar tileigning av motorisk kompetanse ikkje skjer i ein naturleg utviklingsprosess, men krev tilrettelagt øving og læringsvilkår; ein må lære, praktisere og forsterke.

3.1.3 Kvalitet C: Interaksjon med miljøet

C) Physically literate individual will be perceptive in reading all aspect of the physical environment, anticipating movement needs or possibilities and responding appropriately to these with intelligence and imagination (Whitehead, 2010, s. 44).

Korleis ein person les og oppfattar det fysiske miljøet skildrar Whitehead (2010, s. 44) som individet sin interaksjon med miljøet. Ved å lese alle aspekt i miljøet, gjennom å sanse, perspektuere og forstå bevegelsesbehov, fører det til kva personen ser som hensiktsmessige bevegelsesløysingar i gitt miljø. Eit fysisk miljø inviterer til bevegelse, anten i form av noko som gir utfordring eller noko ein kan beherske. Ein kallar desse bevegelsesmoglegheitene ein person oppfattar for *affordances*. *Affordances* handlar om relasjonen mellom eit subjekt og miljøet det er i. James Gibson (1979) introduserte teorien om «*Affordances*», som ei økologisk tilnærming til å tolke omgjevnaden og ta dei funksjonelt i bruk. Ein kan forstå omgrepet *affordances* som kva funksjonen eit element i landskapet kan tilby individet. Gibsen (1979, s. 233, 235) hevdar det er ein klar samanheng mellom det perseptuelle systemet og det motoriske systemet. Med andre ord er måten me tolkar og oppfattar omgjevnadene på, korleis me anvender den og tar den i bruk. *Affordances* er moglegheiter til å ta i bruk dei utfordringane og funksjonane dei ulike elementa i landskapet kan tilby. Fjørtoft (2020, s. 184) forklarar omgrepet gjennom korleis ein oppfattar element i landskapet, er å oppfatte kva dei kan gi av funksjonar.

Basert på Gibson vel Kyttä (2004) å skilje mellom potensielle og aktualiserte *affordances* i omgjevnadene. Potensielle *affordances* er alle moglegheiter som finns, men ikkje vert tatt i bruk av individ grunna personlege forhold. Til dømes vil individet sine forutsetningar, som kroppslege eigenskapar og fysiske og motoriske ferdigheiter ha verknad. Aktualiserte *affordances* er teikna som moglegheiter i omgjevnadene som individet oppfattar og tek i bruk. Eit individ ser ein benk og sett seg på den. Benken er då aktualisert.

Heft (1988) derimot hevdar at *affordances* er det som omgjevnadene spesielt tilbyr individet, og som er i samsvar med individet sine egne forutsetningar. Kroppslege eigenskapar, motoriske ferdigheiter, erfaring og motivasjon er avgjerande for kva handlingsmoglegheiter subjektet oppfattar. I den forbinding seier Whitehead (2010, s. 13) at vår evne til å respondere på og lese miljøet er heilt grunnleggjande ved det å vera menneske. Ho hevdar at læringsprosessar førekjem i ein kontekst der samspel med omgjevnaden, det fysiske miljøet, spelar ei viktig rolle. Fjørtoft

(2020, s. 180) seier at det derfor er viktig at læraren nyttar og legg til rette det fysiske miljøet på ei hensiktsmessig måte. Det bør vera stimulerande, utfordrande og variert, og gi moglegheiter for individuelle løysingar og problemløysande oppgåver. Born lærer bevegelsar og ervervar bevegelseskompetanse ved å vera i og utforske ulike fysiske miljø (Fjørtoft, 2020, s. 181). Fjørtoft (2020, s. 186) hevdar bevegelse alltid skjer i ei kontekst, der dei fysiske omgjevnadene gir ein spesiell føring for utføringa av bevegelsane. Læringsprosessar finn stad i samspel med omgjevnaden, og det er derfor viktig at ein med medvit nyttar dei for å stimulere til elevar si læring.

3.1.4 Ungdom og physical literacy

Vidare skriv Whitehead (2010, s. 13) om utvikling av identitet og positiv sjølvkjensle. Med utgangspunkt i eit holistisk syn på mennesket, vil ingen stride mot at menneske si oppleving av seg sjølv som kroppsleg til stades i verda spelar ei rolle i vår identitetsutvikling. Physical literacy er relevant for alle, uansett alder eller gjevnaad. Studiar frå Canada og Wales, der dei fokuserte på unge elevar i skulen, syner at tidleg innsats for physical literacy (gjennom implementering av physical literacy på barneskulen) er viktig og kan ha sterk verknad på elevar si framtid (Whitehead, 2019, s. 182).

Whitehead beskriver vesentlege faktorar for ei positiv disposisjon av motorisk aktivitet gjennom ulike periodar av livet. Denne studien vektlegg elevar i ungdomskulen, derfor framhevar eg ein kort skildring av hennar syn på physical literacy for 11-16 åringar:

Challenges of physical development in adolescence are worked through as confidence is developed in respect of physical competence. Participants begin to take more responsibility for setting goals and choosing activities. Knowledge and understanding of holistic health benefits of physical activity are evident, and participants are motivated to take the initiative to be involved in physical activity beyond the school (Whitehead, 2019, s. 28).

Whitehead vektlegg sjølvtilitt som ein viktig faktor i ungdomsåra for motorisk kompetanse. Ho syner til meir ansvar hos elevane, som etter kvart vel aktivitetar og set eigne mål. Samstundes gjer den menneskelege kvaliteten kunnskap og forståing i eit større bilete ved fysisk aktivitet seg tydeleg. Det er meir enn utsjånad av kropp og helsegevinst ved å vera i bevegelse og fysisk aktivitet. Ei god sjølvkjensle byggjer på oppleving og erfaring som tek utgangspunkt i det naturlege; kropp og bevegelse (Whitehead, 2010, s. 14).

Ei utfordring med å forstå kva som ligg i omgrepet physical literacy, er i følgje Whitehead (2010, s. 10) å etablere ein ny diskurs for korleis ein skal forstå og legge til rette for kropp og bevegelse. Samstundes som ein treng kunnskap om kropp, motorikk og helse, må ein ha ei viss teoretisk

forståing om tydinga av den kroppslege dimensjonen. Oppfatninga ved Merleau-Ponty (1964) sin levde kropp spelar ei vesentleg rolle i det å vera menneske. Det er med fordel for lærarar og andre pedagogar å ha innsikt i det filosofiske grunnlaget som ligg til grunn i physical literacy. Fyrst og fremst for å forstå forskjellen mellom å sjå kroppen som eit objekt og sjå den som eit sjølvstendig subjekt. Vidare følgjer derfor ei avklaring av det filosofiske perspektivet fenomenologi og kropps-fenomenologi.

3.2 Fenomenologi og Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi

Whitehead (2010, s. 5) utvikla omgrepet physical literacy, med mål om å syne eigenverdien av det å *vera* i bevegelse. Med utgangspunkt i kroppsfenomenologien bryt ho med antropologisk dualisme, og fremjar tanken om at menneske er heilt. Det er den subjektive og essensielle kroppen i sitt dannelsingsmønster med verda ein strekar under, og ikkje ein kropp forstått som eit objekt (Whitehead, 2010, s. 21). Konseptet Physical literacy spring ut frå tre filosofiske retningar: monisme, eksistensialisme og fenomenologi (Whitehead 2010, s. 21). Vidare vil eg kort gje ei innføring i fenomenologi.

Sentralt i fenomenologien står at kvart subjekt sansar, erfarer og opplever verda ut frå sitt unike sett av tidlegare erfaringar og vil derfor sjå ulike moglegheiter for handling og bevegelse i eit gitt miljø (Whitehead, 2010, s. 25). Sansing og persepsjon er alltid subjektiv og vil kontinuerleg vera i endring avhengige av tid og stad. Fenomenologi har bidratt til eit nytt og vidt perspektiv på kva omgrepa kropp og bevegelse kan innehalde (Osnes, 2021, s. 18). Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1964) fremjar eit subjektivt perspektiv på kropp og bevegelse, slik me faktisk opplev og erfarer han. Merleau-Ponty hevdar at det er kroppen som er utgangspunkt for vår erkjenning av verkelegheita- ikkje tankane. Det herskar eit integrert samverke mellom kropp og medvit, kor tanke og refleksjon vert konstruert på basis av det kroppslege nærværet og kroppens virke *i verda*.

Hovudbodskapen i Merleau-Ponty sin (1964) kroppsfenomenologi hevdar at kropp er noko me er, ein eksistensiell, levd storleik. Interaksjon med omgivnadene er heilt grunnleggjande for vår læring og utvikling. Samstundes vil ein utvikle sjølvmedvit og sjølvtilitt gjennom å få kunnskap om verda. Det syner kor sentral kroppen som heilskap og bevegelse er i mennesket sitt livseksistens. Sæhle (2017, s. 139) seier at den erfarte kropp er kompleks med integrert erfaring av kroppsleg handling, sansing og tenking innvevd i kvarandre.

Maureen Connolly (1995, s. 26) hevder at reflekterande praksis kan bli oppdaga og utdjupa gjennom kroppsleg oppleving. Connolly poengterer vidare at det manglar språk for eleven sin

«indre» kroppslege erfaringar. Kroppsøvingsfaget har etablert eit (natur) vitenskapleg språk for kroppens fysiologiske og biomekaniske verknad, medan det manglar eit etablert språk for korleis ein autentisk erfarer og føler når ein *er* i bevegelse.

Kan ein gjennom narrative tilnærmingar, ved å få eleven til å setje ord på og fortelje om sine subjektive erfaringar, få grep og kjennskap til deira erfaringar i kroppsøvingstimane? Sæhle (2017, s. 159) seier det er problematisk at lærarane ofte nærmar seg elevane som lærande «objekt» framfor lærande «subjekt». Han støttar seg til Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi og syner til kroppen som subjektiv, erfart storleik. Eit slik kroppssyn tar utgangspunkt i at kroppsøvingserfaringane til elevane er uttrykk for ein direkte og sanseleg utforsking av kroppen sine bevegelsesmoglegheiter og avgrensingar. Ein kroppsfenomenologisk tenking har og som premiss for god læring i faget, at læraren evnar å sjå kvar enkelt elev som eit unikt kroppssubjekt; slik eleven faktisk opplev og erfarer kroppen i undervisninga.

Også Lyngstad (2013, s. 86) nærmar seg kroppsøvingsfaget ut frå eit kroppsfenomenologisk perspektiv, og understrekar at kroppsleg læring, danning og utvikling ikkje skjer avskilt frå dei kognitive og refleksive prosessane. Elevar i kroppsøving vil vera drive av kjensle og energi. Han hevdar vidare at kroppsøvingfaget har bevegelse og kropp som kjerne, og nettopp derfor har lærarane store moglegheiter til å prioritere eleven si opplevde læring.

3.3 Physical literacy- kroppsleg læring?

Innleiingsvis trakk eg fram merksemda omgrepet kroppsleg læring har fått i samband med innføring av LK20. Ei operasjonalisering av fenomenet «kroppsleg læring» og ein klar definisjon inn i kroppsøvingsfaget, er avgjerande viktig når omgrepet nå er synleg i læreplanen. Gjennom arbeidet med denne studien finn eg mange ulike definisjonar på kroppsleg læring. Dei ulike definisjonane nyttar ein på ulike fagfelt, av ulike forfattarar, og trekk epistemologisk ulike retningar avhenge av korleis bakanforliggjande teoritradisjon forfattaren tar i bruk.

Som vidare grunnlag for denne studien, ser eg det imidlertidig hensiktsmessig å syne korleis forståing eg vil anvende i fortsettinga. Merleau-Ponty (1964) framhevar den subjektive kroppen i møte med andre og omverda, og korleis medvit om noko oppstår er til stades i kroppslege og relasjonelle handlingar. Eg relaterer derfor omgrepet kroppsleg læring til ei grunnleggjande forståing av eleven som eit kroppsleg subjekt, der kroppsleg læring tar utgangspunkt i bevegelse som er eksistensielt, subjektivt anleggjande (Merleau-Ponty, 1964).

Dahl (2021, s. 31) hevdar kroppsleg læring handlar om å bruke kroppen i læringsprosessar, gjennom ulike former for leik, bevegelse og motorikk. Han seier vidare at ein ikkje kan skilje mellom kroppsleg og ikkje- kroppsleg læring, på same vis som ein ikkje kan dele menneske i to og skilje mellom hovudet og kropp. «Me må erkjenne at all læring er kroppsleg» (Dahl 2021, s. 31). Engelsrud (2021, s. 54) nyttar metaforen «Like lite som den gule fargen kan tas vekk fra sitronen, kan kroppslig læring tas vekk fra elevens subjektivitet». Alle dessa forholda vert konstituerande for korleis eit subjektiv opplev sin kroppslege læring. Slike erfaringar skjer uavhengige av at eleven må ha eit bestemt ferdigheitsnivå i kartlesing eller ballspel. Det er i samsvar med kva Whitehead (2010, s. 27) legg i den subjektive og erfarte kroppen, som igjen har tyding for læring og eigenverdi av å vera i bevegelse.

3.4 Physical literacy i kroppsøvningsfaget

Omgrepet Physical literacy kan identifisere ei verdi og ein hensikt med kroppsøving i skula, som dannar grunnlag for ei positiv haldning til fysisk aktivitet og bevegelse vidare i livet. Rolla til kroppsøvningslæraren er å legge til rette for elevane sin prosess i deira unike reise. Kirk (2013, s. 7, 8) gir alibi til Whitehead sitt physical literacy- omgrep som velegna legitimeringsplattform for kroppsøvningsfaget på eit filosofisk grunnlag. Imidlertid meiner han det filosofisk-baserte legitimeringsgrunnlaget er i behov av ei tydeleg pedagogisk- didaktisk modell, som ramme for praktisk tilrettelegging og gjennomføring av kroppsøvningsaktivitet. Det er grunnleggjande sentralt at elevane, inkludert konseptet, argumenterer for verknad av alle aspekt ved fysisk aktivitet. Det inkluderer det fysiske miljøet med affordances, mellommenneskelege interaksjonar, oppgåver og tilbakemeldingar (Whitehead, 2019, s. 29). I lys av dette er det nærliggande å hevde at Kirk (2013), Whitehead (2019) og LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) byggjer på dei same intensjonane. Kroppsøvningsfaget bør ha som målsetting å gi elevane heilskapleg og meningsfull læring, der elevane opplev glede ved å vera i bevegelse og ser kva verdi det kan gi for den enkelte på ulike plan i framtida. Men korleis gjer ein eigentleg det i praksis? Det verkar til å vera ei utfordring korleis kroppsøvningslærarar kan implementere fenomenet kroppsleg læring i undervisninga, og dermed få elevane medvitne på eiga kroppsleg læring.

Whitehead (2019, s. 152) syner til fire respektive aspekt kroppsøvningsfaget bør romme.

- Kvar elev skal ha ei reel moglegheit til å erfare suksess.
- Sørge for differensierte oppgåver/aktivitet for tilpassing til den enkelte elev.
- På korleis måte kan elevane ha meir eller mindre tid til å jobbe med ei oppgåve/aktivitet.
- I kva sosiale settingar deltakarane kan blomstre.

Uavhengig av føresetnad skal eleven oppleve meistring og erfare framgang i aktivitet. I det ligg det ei formeining om at eleven må få tilstrekkeleg med tid til å utvikle ferdigheiter innanfor gitte bevegelseoppgåver, og kroppsøvingslæraren skal dermed kunne tilpasse aktiviteten til eleven sitt nivå.

Ein viktig faktor Haydn- Davies (2010, s. 165, 166) framhevar er den didaktiske tilnærminga til kroppsøvingslæraren. Hovudpoenget er ikkje aktiviteten, snarare peikar han på kva for metode læraren vel i undervisninga. For hensiktsmessig utvikling av kroppsleg medvit er det grunnleggjande at elevane er det sentrale fokuset. Slutningar læraren gjer for å anvende bestemt undervisning bør springe ut frå behova til elevane, der aktiviteten vert kontekst for læring. For det fyrste omfattar det grunnleggjande komponentar av menneskeleg bevegelse. Ein kan forstå det som byggjesteinar for motorisk kompetanse, som igjen syner seg vitalt i lys av livslang bevegelsesglede. For det andre vil ytre rammar kunne sette strukturer for undervisninga, og bestemmer kontekst for læring, korleis kompetanse ein utviklar og grad av meistring (Murdoch & Whitehead, 2019, s. 175).

I kroppsøvingsfaget sin undervisningssituasjon er mange elevar involvert, noko som gjer det utfordrande å fange alle. Å vedlikehalde ei trygg atmosfære i klassen er ei pågåande prosess av evner til forhandling og tilpassing. Etablering og vedlikehald av eit positivt og støttande klassemiljø krevjar ein kroppsøvingslærer med personlege kvalitetar som har kunnskap om varierte bevegelsesaktivitetar og undervisningsstrategiar. Signifikante kvalitetar av tyding vil vera kjensle, empati, tolmod, ros for innsats, og ein oppmuntrande og entusiastisk tilnærming.

4 Design og metode

4.1 Vitskapsteoretisk forankring- konstruktivisme

Ein kan definere ontologi som læra om det verande, det vil seia om ting sin eksistens og eigenskapar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 36). Epistemologi handlar om kva kunnskap er og kva moglegheiter me har for å få vit om røyndomen. Epistemologi er altså læra om ontologien (Nyeng, 2012, s. 38).

Forskingsspørsmålet i denne studien søker kunnskap om korleis eit undervisningsforløp med elevar på ungdomstrinnet, har tyding for medvit om læring med kroppen. I lys av det må ein konstruere denne kunnskapen saman med elevar og studien går dermed inn i det konstruktivistiske paradigme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39). Forsking har eit mål om å bringe fram ny kunnskap om røyndomen, korleis den ser ut og korleis ting heng saman.

4.1.1 Prosessperspektiv

Prosessperspektivet legg til grunn dynamikk som det viktigaste kjenneteiknet ved sosiale fenomen. Prosessperspektivet er dermed eit ontologisk syn på kva skule er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39). Konstruktivistisk epistemologi er tett knytt til eit prosessperspektiv på røyndomen. Sosial konstruktivisme er fyrst og fremst eit kunnskapssyn, altså epistemologi. Det er ikkje vitalt korleis verda verkeleg er, men korleis me oppfattar den. I ei konstruktivistisk forståing er røyndomen stadig i bevegelse, som resulterer i at absolutte og tidsuavhengige sannheitar er vanskelege å tenkje seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Omgrepet epistemologi dreiar seg innanfor eit konstruktivistisk paradigme om forholdet mellom forskaren og forskingsdeltakaren, som i denne studien er elevar i kroppsøvingsfaget.

Kjernen i sosial konstruktivisme er at den sosiale røyndomen er konstruert og skapt gjennom handling og interaksjon mellom menneske (Ringdal, 2013, s. 43). Kontekst er kort sagt ikkje noko som ein systematisk kan trekke frå og leggje til (Nyeng, 2012, s. 157). Korleis elevar erfarer læring med kroppen, avhenger altså kva slags kontekst det syner seg i. Menneske som handlar og samhandlar, vil skape dynamikk som gjer at fenomen vil endre seg over tid. Kunnskap er stadig i endring og fornying. Derfor finns det ikkje nokre faste reglar for kva undervisning som er «best» og kva som er ei objektiv «korrekt måte å lære på»- ein må konstruere det i kontekst.

I prosessperspektivet står tidsdimensjonen heilt sentral. Det er ei grunnleggjande forventning at den sosiale røyndomen, og dermed skulen, aldri «står stille» (Posthold & Jacobsen, 2018, s. 39). Kroppsøvingfaget, innunder skulen, er eit fellesskap som stadig er i bevegelse og utvikling. Nye lærarar og nye klassar av elevar skapar nye dynamikkar. På same vis er ikkje læreplanen berre formelt til stades, men noko ein oppfattar, diskuterer og fortolkar. Ein vil derfor sette fokus på dei prosessane som heile tida finn stad mellom deltakarane og korleis dette fører til ein kontinuerleg endring over tid. Sentralt i prosessperspektivet vil det dermed vera å identifisere sentrale aktørar, deira handlingar og korleis desse skapar hendingar som beveger situasjonen i ein spesiell retning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 38). Innføringa av Kunnskapsløftet 2020 representerer det behovet samfunnet har politisk og gir føringar for skulen. Omgrepa ein vektlegg her, vil til dømes medføre endringar og ny forståing om skulen og kroppsøvingfaget. Det avhenger igjen av korleis læraren oppfattar og forstår omgrepa, og i kva grad ein kan oppnå ei felles forståing.

Då det gjennom eit konstruktivistisk vitskapssyn er umogleg å studere røyndomen direkte, vil det i beste fall, på noverande tidspunkt i denne oppgåva, vera å studere elevane si oppleving og tolking av røyndomen. Det trekk i retning av eit forskingsdesign spissa mot å forstå enkeltmenneske og grupper si fortolking (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 41).

4.2 Kvalitative eigenskapar ved datamateriale

Kvalitative metodar er i følge Blikstad-Balas & Dalland (2021, s. 36) spesielt eigna til å studere individuelle særpreg og eigenskapar. Korleis ei gruppe menneske, som i denne studien er elevar, erfarer læring med kroppen, resulterer i kvalitative data som bevis (Tjora, 2021, s. 91). Nykjelen ved å forstå kvalitativ forskning er idéen om at mening er sosialt konstruert av individet i si livsverd, og at denne konstruksjonen og forståinga av røyndomen er i stadig endring og utvikling. Kvalitative forskarar er interessert i kva dessa tolkingane er på eit spesielt tidspunkt i ein spesifikk kontekst (Nyeng, 2012, s. 73).

4.3 Case som forskingsdesign

Eit casestudie er ei utforsking av eit bunde system, som er avgrensa til tid og stad (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Ein kan ikkje klassifisera casestudie som eit sjølvstendig forskingsdesign, men ein samlebetegnelse for ei rekkje forskingsdesign med enkelte variasjonar. Felles for dei er at alle «case» er avgrensa i tid og rom (Ringdal, 2013, s. 108). I denne studien er case forstått som ei intensiv undersøking av eit undervisningsforløp i kroppsøving. Eg vel å nytte eit eksplorativt design på casestudiet, ettersom eg vil utforske eit undervisningsopplegg, bunden til stad og tid. Studiar som er eksplorative inneheld og ein deskriptiv del, som har til hensikt å illustrere, støtte, utfordre og

utvikle eksisterande teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 66). Undervisningsforløpet, her bestemt som den aktuelle casen, vil vera representant for kroppsøvingsfaget i sin heilskap.

I denne studien nyttar eg enkeltcasestudie som forskingsdesign. Det er ein type casestudie som har til hensikt å presentere ei grundig forståing av ein enkeltcase (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Eg søker kunnskap om fenomenet «læring med kroppen» i kroppsøvingsfaget, som medfører at case er eit eigna forskingsdesign.

4.3.1 Casestudie med intervensjon

Eg vil gjere greie for korleis eg forstår intervensjonsomgrepet innanfor eit kvalitativt paradigme. Ein intervensjon inneber ei form for innblanding. I vitenskapleg forskning dreiar det seg om studiar som har til felles at dei inkluderer ein konkret og planlagt inngripen i det empiriske feltet, dei har til hensikt å granske nærare (Øgreid, 2021, s. 210). I stor grad dreier intervensjonsstudiar innanfor utdanningsforskning seg om å undersøke korleis endring skjer når nye metodar og arbeidsmåtar vert innført i klasserommet. I lys av forskingsspørsmålet i denne studien, er det hensiktsmessig å nytte formativ intervensjon. I formativ intervensjon er forskaren sitt mål å oppretthalde ei utvikling driven fram av deltakarane sine ynskjer og behov gjennom reflekterande spørsmål (Øgreid, 2021, s. 211).

For å aktualiserer ei presisering av casen, har eg som forskar utarbeida og gjennomført eit undervisningsforløp i kroppsøving, som består av fem økter med elevar på ungdomstrinnet. Casen tar utgangspunkt i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) og dei menneskelege kvalitetane i physical literacy, der eg nyttar Whitehead (2019, s. 49, 78, 80) sine rekommendasjonar. Eg har vore ansvarleg lærar for det representative undervisningsforløpet, som dannar grunnlaget for studien sitt empiriske materiale. Følgjeleg vert merksemda retta mot deltakarane sitt perspektiv og korleis dette samspelear med forskaren sitt perspektiv. Mitt mål er å synleggjera erfaringar lærar og elev har konstruert i møte med gjennomført undervisningsforløp (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 93).

4.4 Fokusgruppeintervju

Intervju vert sett på som eit av idealane i kvalitativ forskning. Gjennom ei slik open tilnærming kan ein få tak i korleis menneske konstruerer røyndomen, med alle dei variasjonar og nyansar som finns i ulike fortolkingar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). I eit forskingsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap knytt til ein bestemt tematikk. I denne studien vel å nytte fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju er ofte gjennomført i case-studiar, der målet er å forstå deltakarane sitt perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Fokusgrupper er uformelle gruppeintervju leia av forskar. Intensjonen i eit fokusgruppe-intervju består av to vesentleg aspekt; forskar kan fange opp fleire menneske si oppfatning på likt, parallelt med et ein kan styre denne interaksjonen inn på spesifikke tema. At forskaren kan fange opp meiningar i den interaksjonen som oppstår mellom deltakarane, gir eit ekstra interessant moment og kan bidra til spontane svar. Med det kan ein bruke interaksjon som anledning til å generere data (Tjora, 2017, s. 138). Slik sett er fokusgruppeintervju tett knytt til eit sosialkonstruktivistisk vitskapssyn.

Forskingsspørsmålet i denne studien søker kunnskap om korleis eit undervisningsforløp kan gi auka medvit om «læring med kroppen». Korleis elevar erfarer dette, synleggjer seg best gjennom intervju. Det er med bakgrunn i at respondentane kan fortelje om eigne opplevingar og erfaringar knytt til casen (Tjora, 2017, s. 148). Eg ser derfor at mitt metodeval er relevant.

4.5 Triangulering

I casestudiar er metodetriangulering ein viktig faktor (Grønmo, 2015, s. 147). Triangulering gir assosiasjonar til navigering, der ein finn posisjonen ved hjelp av to punkt. Med metodetriangulering meiner ein å belyse same problemstilling ved hjelp av forskjellige metodar (Ryen, 2002, s. 194). Det vil si bruk av ulike type data for å svara på forskingsspørsmålet. Ved bruk av triangulering har ein som intensjon å beskrive røyndomen frå ulike vinklar, for å få eit meir heilskapleg syn på ei kompleks og samansett røyndom. Triangulering brukast til å utdjupe forståinga for ulike aspekt knytt til same studie, det vil si å gjera forskinga meir fullstendig (Ryen, 2002, s. 197). I denne studien nyttar eg case med tilhøyrande fokusgruppeintervju. Funna ein gjer i ei casestudie vil vera meir overtydande og nøyaktig, dersom ein baserer seg på ulike informasjonskjelder. Innanfor eit konstruktivistisk paradigme, kan ein oppfatte triangulering som ein måte å nå røyndomen der og då, vel vitande om at settinga og menneske utviklar seg kontinuerleg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142).

4.6 Presentasjon av medforskarar

Forskingsspørsmålet i denne studien foredrar ei kvalitativ tilnærming til forskingsfeltet, som igjen avhenger av eit strategisk utval for å få svar på spørsmålet. Det inneber at informantane har relevante eigenskapar eller kvalifikasjonar for forskingsspørsmålet (Ringdal, 2017, s. 232). Ettersom oppgåva er plassert i ein konstruktivistisk tradisjon, vel eg heretter å kalle informantane for medforskarar. Den kunnskapen studien har til hensikt å tilverke, er ein konstruksjon eg og medforskarane deltek i. Det er med grunnlag i at eg opplev dei som noko meir enn informantar, då me saman skapar meining om temaet. Kriteria til mine medforskarar er elevar på ungdomstrinnet

med aktiv deltaking i kroppsøvingsfaget. Eg ynskja geografisk nærleik, då eg skulle møte dei fysisk over ei periode. Ut over det hadde eg ikkje andre kriterium til informantane i denne studien.

Undersøking i skulen krev formell tillating. Etter godkjenning frå skulen si leiing ved rektor på den representative skulen, vendte eg meg til lærarane på trinnet. Eg presenterte prosjektet for elevane, samstundes som dei fekk med informasjonsbrev (vedlegg 1) heim til føresette. Tjue elevar ga informert samtykke til deltaking i studien. Eg opplevde ikkje nokre utfordringar med rekruttering av informantar.

Medforskarane er elevar frå to klassar ved åttande trinn. Utvalet består av totalt tjue elever; ti gutar og ti jenter. Alle har kroppsøving to dagar i veka. Skulen er ei 1.-10. skule med 500 elevar og ligg i den sørlege delen av landet. Det er ei topp- moderne skule med ny idrettshall og idrettsanlegg. Skulen med tilhøyrande nærområde, byr på svært rike moglegheiter for leik og bevegelse i ulike kontekstar. Utover det har eg ikkje kjennskap til informantane før innhenting av det empiriske materiale.

4.7 Forskarposisjon- nærleik og distanse

Forskaren er det sentrale forskingsinstrumentet i all forskning. I kvalitativ forskning nærmar forskar seg fenomenet med utgangpunkt i eit paragime eller verdisyn. Det synet på verda og eit sett med forventningar vil styre og rettleie forskinga, som avgjer undersøkinga sitt fokus og vidare utarting av forskingsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106, 107).

Eg har plassert meg sjølv i ein konstruktivistisk tradisjon og har eit prosessorientert perspektiv på skulen. I ein konstruktivistisk tilnærming er det umogleg for ein forskar å unngå sin eigen fortolking av røyndomen, anten det er synleg før gjennomføringa av studien eller når ein skal fortolke resultata (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106). Det vil alltid vera ei relasjon mellom forskar og forskingsdeltakar.

I kvalitativ forskning trår ein etter «objektivitet som subjektivitet». Det tyder å reflektere over eigen medverknad i produksjon og framstilling av kunnskap, og presisere dei forutsetningane forskinga byggjer på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 108). Eg gjer derfor ei analytisk tilnærming, der eg eksplisitt forsøker og avklare mine forventningar. Personleg refleksivet handlar om korleis eg, som person med min bakgrunn og kompetanse i feltet, påverkar forskinga.

Som nemnd tar studien utgangspunkt i eget interessefelt og yrkesutøving. Som lærar i kroppsøving er det mi oppgåve å rettleie for læring i faget. Samstundes har eg eit ynskje om å legitimere kroppsøvingsfaget i framtida og gi elevar moglegheit til å oppleve både læring og glede i bevegelse.

Det medverkar til kva eg vel å fokusere på. Eg meiner Fagfornyninga (LK20) var kjærkomen, men framleis krev det meir arbeid med implementering av kroppsleg læring i kroppsøvingsfaget. Det inneber at eg har ei forforståing av korleis skulen er i dag, og korleis eg opplever og tolkar gjennomføringa av kroppsøvingsfaget (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109).

Formålet med oppgåve spring ut frå eigen persepsjon og ei forståing om at noverande kroppsøvingundervisning har eit forbettringspotensial. Forsking syner at ein har manglande kunnskap om elevar sin erfaring med læring med kroppen, og undervisninga avhenger i stor grad av korleis lærarane forstår kroppsøvingsfaget. Mitt ynskje er at framtida til kroppsøvingsfaget i større grad skal imøtekomme elevar sitt behov, ved å vera meir heilskapleg og meiningsfullt, og dermed medverke til at elevar lærar og erfarer eigenverdien av å vera i bevegelse.

Epistemologisk refleksivet er knytt til korleis val av problemstilling og metode formar innhaldet i forskinga og produksjon av kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109). Når ein studerer sosiale fenomen er det umogleg å skilje forskaren frå studeringsobjektet. Med bakgrunn i at eg sjølv er lærar og underviser elevane i studien, vil truleg det ha verknad på korleis elevane forholdt seg til meg. Refleksivet tyder at forskar vurderer korleis slik innverknad skjer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Eg vil følgjeleg ikkje streva etter objektivitetsprinsippet, men heller forsøkje å syne og løfte fram min subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90).

Det er heilt essensielt at forskaren er i stand til opent og presisere dei forutsetningane som forskinga byggjer på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107). Eg bevegar meg mellom dei to ideala; nærleik og distanse. Nærleik med omsyn til å forstå eleven sin røyndom med erfaringar gjort i undervisninga, medan avstand er viktig for å sette denne oppfatninga inn i eit vidfamnande perspektiv i ein kroppsøvingsskontekst.

4.8 Metodisk tilnærming

I det følgjande vil eg skildre korleis eg utarbeida casen, der eg knytt relevant teori i ein deskriptiv del, eit bakteppe for den eksplorative delen av studien. Målet er å få kunnskap om korleis intervensjonen kan medverke til auka medvit om «læring med kroppen».

4.8.1 Case i kroppsøving

Casen med intervensjon er, som indikert, eit undervisningsforløp i kroppsøvingsfaget. Perioden har ei varigheit på fire veker (fem økter) og finn stad i og kring den representative skulen sitt inne- og uteområde. Øktene har til hensikt å medverke til ei felles erfaring for medforskarane, som dei etterkvart skal diskutere i fokusgruppeintervju.

I undervisningsforløpet har eg tatt utgangspunkt i kjerneelementet Bevegelse og kroppsleg læring og to kompetansemål frå LK20 etter 10. trinn, som referert til under Kunnskapsløftet 2020 (sjå kap. 2). Eg val aktiviteten parkour, som ein indikasjon på alternative bevegelsesaktivitetar i LK20.

I intervensjonen stadfestar ein ikkje motoriske ferdigheiter som god eller dårleg, riktig eller galt, men det essensielle er kva elevane lærar gjennom erfaringar. Eg vil derfor presisere at parkour med konkrete namngjevne øvingar, ikkje vert vektlagt nærar. Grunntrening utøvast saman med turn- og akrobatikkøvingar, styrke- og koordinasjonsutvikling. Aktiviteten fungerer som eit «reiskap» til læringsmålet, der elevane skal fokusere på å utvikle kroppsmedvit og bevegelsesmønstre.

I lys av korleis eg forstår physical literacy (Whitehead, 2019, s. 48), hevdar eg teorien står sentralt i kroppsøving og er essensielt for å forstå læring med kroppen. Vidare vil eg syne kva faktorar som merka seg signifikant i planlegginga av undervisningsforløpet. Ein utfyllande periode med øktplan til kvar kroppsøvingstime ligg vedlagt i studien (Vedlegg 1).

For det fyrste bør det vera eit konkret mål for økta, der læraren tar i betraktning eleven sitt utgangspunkt og behov. Eg har vist til kompetansemål som dannar grunnlag for vidare utarbeiding av læringsmålet for heile perioden: *Eleven skal utforske kroppsleg medvit og bevegelsesmønstre i aktiviteten parkour*. Med bakgrunn i at eg ikkje hadde kjennskap til elevane, var eg merksam på å vektlegge eget utgangspunkt. På den måten er målet provisorisk for den enkelte og kan modifierast i lys av elevane si respons. Whitehead (2019, s. 73) hevdar desse justeringane kan vera eit suksess- kriteriet for elevar si oppleving av aktivitet. Elevane skal gå egne vegar og finne egne bevegelsesløysingar.

For det andre peikar Whitehead (2019, s. 49) på ei raud tråd som bør vera gjennomgåande i kvar undervisningsøkt. Standaristre karakteristikkar som felles introduksjon og avslutning på ei økt, ser ho som essensielt for å stille forberedt og reflektere kring opplevinga av timen. Eg sette derfor av god tid til dette i planane. Innleiingsvis til kvar økt går ein gjennom planen for undervisningsøkta. Det inkluderer læringsmål, metode og det fysiske miljøet. Hensikta er å avklare forventningar, sørge for at alle er forberedt og forstår det tiltenkte opplegget. På same vis har eg lagt inn ei reflekterande stund avslutningsvis. Saman med elevane ynskjer eg å tenke, samtale og drøfte korleis opplevingar og erfaringar dei har gjort seg i økta. Spørsmåla i planane vil eg stille kvar økt for å løfte fram ei reflekterande utvikling av læringsperspektivet.

Med bakgrunn i at eg ikkje hadde stor kjennskap til elevane frå tidlegare, var det viktig å skape rom for relasjonsbygging til den enkelte og lære dei å kjenne. Eg val leikbassert aktivitet som innleiing

til kvar økt, med ynskje om å skape ein trygg kontekst for elevane. Samstundes vil dei valte leikane forberede elevane fysisk og mentalt på hovuddelen av økta. Leikane kan ein sjå i samanheng til parkour og kan dermed vera med å styrke motivasjonen.

For det tredje bør læraren legge til rette for utforskande oppgåver og bevegelsessituasjonar, som er designet for å skape progresjon mot å realisere det tiltenkte målet. Verbet «å utforske» er gjennomgåande nytta i kompetansemåla for KRO01-05 (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). Whitehead (2019, s. 76) seier det er tilrådeleg å ha alternative aktivitetar som elevane kan gjennomføre, anten for å forenkla eller auke utfordringar i aktiviteten. Parkour er ein egna aktivitet til utforskande læring, der elevane kan teste og utfordre seg sjølv etter kva som passar den enkelte i medhald til tidlegare erfaringar. Som lærar gjorde eg eit didaktisk val om la elevane få rom til å utforske fritt. Eg valde derfor ikkje å planlegge ei fast løype elevane skulle gjennom eller sette opp konkrete hinder dei skulle passere. Kvar elev er eit individuelt subjekt, dei er ulike og dermed er ulike bevegelsestilpassingar nødvendig (Whitehead 2019, s. 54). I planlegginga fann eg derimot behovet for å legge til rette utstyr, gjera ulike hinder tilgjengeleg og synleggjera for elevane moglege utføringar, med den hensikt å alltid ha potensiale for å kunne modifisere aktiviteten. Dette for å skape motivasjon og meistringsoppleving for alle.

Som lærar i kroppsøving er det er nødvendig å utarbeide undervisningsopplegg for å ivareta djupne og breidde, med elevane sine ulike forutsetningar, ynskjer og behov. Samstundes skal ein i kroppsøvingskontekst ta utgangspunkt i offentlege styringsdokument og kompetansemål i læreplanen. Det er ingen enkel oppgåve. Til trass for at eg fann mykje inspirasjon i aktiviteten parkour, var det til dels utfordrande å skulle utarbeide konkrete, men varierte undervisningsopplegg. Dilemma og utfordringar vert debattert med Robinson (2018). Essensen i artikkelen syner at elevar si oppleving og erfaring i praksis vert best når elevane får god tid til å bli kjend med og gjennomføre aktivitet, og utvikle ferdigheiter og bevegelsesmønstre som legger til rette for effektiv deltaking. Eg valde derfor å gjennomføre aktiviteten parkour med det same læringsmålet gjennom heile perioden. Undervisningsforløpet syner progresjon i aktivitet og ulike fysiske miljø, med den hensikt å gi elevane erfaring i ulike kontekstar. Kontekst kan ein i denne studien definere som elevane sin oppfatning (tolking) av miljøet og deira motoriske respons på det. Med andre ord er kontekst forklart som relasjon mellom individ og det fysiske miljøet.

Med det som bakgrunn er øktplanane for intervensjonen relativt like. Hovudforskjellen syner det fysiske miljøet, ulike affordancer og korleis interaksjon med miljøet spelar inn på utføringa av

bevegelsen og bevegelsesmønstre. I medhald til læringsmålet er det eit medveten val om å la elevane få utforske og oppleve same bevegelsesmønstre i ulike kontekstar.

Eg hadde utforma eit utgangspunkt med øktplanar for perioden med moglegheit for tilpassing undervegs. Som allereie indikert vil timen avhengige av responsen til elevane. Ein god gjennomtenkt plan gir ein dispensasjon av økta, men det faktiske gjennomføringa kjem til syne hos elevane. Med utgangspunkt i øktplanen noterte eg ned kva som fungerte, kva eg kunne endre, refleksjonar og tilbakemeldingar. Eg gjorde derfor endringar og tilpassingar til neste økt, etter at eg hadde observert og samtala med elevane i den føregåande økta. Slik i varetok eg casen med formativ intervensjon, der eg opprettholdt utviklinga i intervensjonen driven fram av medforskarane sine ynskjer og behov gjennom reflekterande spørsmål. Eg loggførte kvar undervisningsøkt.

4.8.2 Fokusgruppeintervju

I denne delen av metodekapittelet vil eg syne korleis prosessen med utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av fokusgruppeintervju gjekk føre seg.

4.8.2.1 Intervjuguide

Det er hensiktsmessig å nytte ein intervjuguide for å strukturere intervjuet (Tjora, 2017, s. 167). I fokusgrupper må temaet for diskusjon vera tydeleg definert. Tjora (2017, s. 145) hevdar det er større moglegheit for å generere gode gruppediskusjonar dersom spørsmåla er spissa og godt avgrensa.

Eg utarbeida ei intervjuguide (vedlegg 2) i forkant av fokusgruppeintervjua. Intervjuguiden vart konstruert med utgangspunkt i studien sitt formål og intervensjonen medforskarane var deltakande i. Guiden inneheld tema kring dei menneskelege nykjelkvalifikasjonane i physical literacy, bruk av utforskande undervisningsmetode og erfaringar med kroppsleg læring. Eg syns det var krevjande å utforme intervjuguiden. Det var utfordrande å konkretisere spørsmåla, utan å leggje føringar for produksjon av datamateriale. Eg gjennomførte eit pilotintervju med ei gruppe studievenar. Dei oppfylte ikkje kriteria til utvalet og var derfor ikkje representativt, men eg fekk øving i rolla som moderator og intervjuar. Pilotintervjuet medførte nokre endringar i intervjuguiden.

Intervjuguiden er bygd opp med tema og spørsmål medforskarane skal diskutere i lys av gjennomført undervisningsforløp. Dersom medforskarane syns det er utfordrande å få samtalen i gang, har eg formulert konkrete spørsmål i medhald til intervensjonen. Eg legg til rette ei asymmetrisk interaksjon i intervjuguiden, med mål om å generere refleksjon blant medforskarane.

Med det kan eg be utvalet konkretisere og eksemplifisere tankar, opplevingar og erfaringar (Tjora, 2017, s. 146).

4.8.2.2 Gjennomføring av intervju

Eg ynskja å ha stor grad av nærleik til medforskarane og gjennomførte eit besøksintervju, der me var samla på eit av skulen sine grupperom. Fokusgruppeintervjua fann stad veka etter gjennomføringa av undervisningsforløpet i kroppsøving. Dette med hensikt i at medforskarane skulle ha opplevingar og erfaringar knytt til fagleg og didaktisk tilnærming friskt i minne. Grunna sjukdom og anna fråfall, vart det gjennomført fire intervju, med medhaldvis fire til fem medforskarar på kvar gruppe. Til saman deltok sytten informantar på fokusgruppeintervjua. Intervjua hadde ei varigheit på ca. 50 min.

Det er fruktbart å starte intervjuet med ei oppvarmingssamtale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Med bakgrunn i at eg har vore læraren deira gjennom fire veker i intervensjonen, har eg fått noko kjennskap til elevane. Det var derfor naturleg å småprate om kvardagslege ting som angjekk medforskarane. Frå mitt syn har me etablert ei god relasjon, der eg opplevde dei som komfortable i intervju-situasjonen. Eg gjentok formålet med intervjuet og synte til informert samtykke. Hensikta var å sikre informantane om at informasjonen som kom fram, vert behandla konfidensielt og presentert slik at ein ikkje kan identifisere den enkelte sitt svar (Ringdal, 2017, s. 243).

Etter oppvarmingssamtalen starta eg intervjuet med å fortelje kva overordna tema dei skulle prate om. Deretter stilte eg forskningsspørsmåla medforskarane skulle diskutere. I to av intervjua starta samtala direkte, medan dei to andre intervjua trengde konkrete spørsmål med vidare oppfølgingsspørsmål. Eg tok ei aktiv moderator-rolle, der eg styrte framdrifta, følgde opp tema, sørga for at alle kom til ordet og bad medforskarane spesifisere eller utdjupe nærar kva vedkommande meinte.

Fyrst diskuterte medforskarane korleis erfaringar dei hadde med nykjelkvalitetane i physical literacy frå intervensjonen, for vidare å sette det i samanheng med sjølvtilit for unge. Deretter drøfta dei utforskande undervising, for ytterlegare å reflektere fag-didaktisk kring undervisningssituasjonen og meg som lærar. Avslutningsvis ytra dei erfaringar gjort med omsyn til å lære med kroppen i kroppsøvingsfaget.

Eg noterte hyppig undervegs i ein «mal» utarbeide til intervjuguiden. Slik fekk eg ryddige og oversiktelege notata. Eg valde medviten ikkje å ta lydopptak på fokusgruppeintervjua, grunna medforskarane sin personlege fortrulegheit (Tjora, 2021, s. 181). Ein kan oppleve at utvalet grensar seg når intervjuet vert tatt opp og ikkje ytrar alle tankar og meiningar. Med årsak i at

gruppeintervjua diskuterte tema knytt til kroppsøvingsfaget på den representative skulen, kunne det komme opp sensitiv informasjon om lærarar eller medelevar. Av omsyn til medforskarane og eventuelt andre, fant eg dette aspektet som akseptabelt gjennom forskaren sin profesjonalitet.

I intervjusituasjonen opplevde eg ikkje at det var utfordrande å notere, samstundes som eg konsentrerte meg om samtalen til medforskarane. Eg hadde god kommunikasjon og flyt i intervjuet, og spurte om konkretisering der eg fann det naudsynt. Eg vil likevel vera forsiktig med å sitere direkte av omsyn til medforskarane. Til trass for grensa moglegheit til direkte sitat, har eg likevel valt å ta med nokre. Dei sitata som er referert i teksten har eg i spurt medforskarane om. Dei har godkjent sitatsjekken.

4.8.2.3 Intersubjektivitet

I vitskapen si verd handlar intersubjektivitet om forskaren sin kommunikasjon med respondentane, altså ei semje om korleis ein nyttar språket til å beskrive røyndomen, tyding av omgrep og samanfelling av omgrepsmessige kategoriar (Nyeng, 2012, s. 85). Eg vil konsentrere meg om relasjonen mellom forskar og medforskarar, for det er her dei metodiske utfordringane gjer seg gjeldande. Medforskarane sine subjektive opplevingar og vurderingar er basert på erfaringar frå gjennomført case med intervensjon i kroppsøving. Ein må forstå spørsmål og tankar til refleksjon nokolunde likt av meg som forskar og elevar som medforskarar. I lys av alder, kunnskap og erfaring, kan eg ikkje utelukka at eg forstår omgrep og uttrykk annleis enn medforskarane. Det var derfor viktig å tydeleggjera meningar i intervjusettinga, for å vera samde om ei forståing kring samtala. Eg refererte til konkrete episodar i undervisninga og gjentok svara til medforskarane, for å sikre at eg forstod kva vedkommande meinte i sine utsegn.

4.8.3 Vurdering av studien sitt datagrunnlag

4.8.3.1 Pålitelegskap

Pålitelegskap kan ein forklare med haldbarskap i data (Nyeng, 2012, s. 105). Tanken bak pålitelegskapsomgrepet er å sørge for at forskinga og resultata er til å stole på. Det skal vera ein samanheng gjennom heile forskingsprosjektet (Tjora, 2021, s. 259). I prinsippet skal ein kunne gjera den same studien på eit anna tidspunkt og få dei same resultata. Postholm & Jacobsen (2018, s. 223) seier det vil vera vanskeleg å replisere kvalitativ forskning, med årsak i at møte mellom forskar, forskingsfelt og menneske i studien vil fortone seg forskjellig. Alle menneske er i kontinuerleg utvikling, og ulike forskarar bring med seg sin subjektive, individuelle teori inn i

forskinga. Det er derfor omdiskutert om pålitelegskap er eit eigna omgrep for kvalitative forskingsprosjekt. Ein kan klassifisere truverdigheit som eit betre omgrep (Anker, 2020, s. 108).

For å sikre truverdigheit i oppgåva er det viktig at eg som forskar er merksam på eigen subjektivitet og gjer forskingsprosessen transparent, gjennom å tydeleg dokumentere alle prosedyrane gjort i forkinga. Ettersom denne studien er gjennomført som ein case-studie hadde eg i utgangspunktet ein plan, men som kjenneteikn ved case- studie vart vegen til undervegs.

4.8.3.2 Validitet

Validitet i forking omhandlar at ein målar det ein ynskjer å måle (Nyeng, 2012, s. 109). Ein kan nytte gyldigheit som eit kvalitetskriterium, der forskingsresultatet svarer på det fenomenet ein utforskar (Anker, 2020, s. 109). For at resultata skal vera gyldige, må dei svare på det problemstillinga etterspør. Formålet til studien er å undersøke korleis eit undervisningsforløp i praksis kan medverke til auka medvit om «læring med kroppen», der eg belyser lærar- og elevperspektivet. Ved bruk av metodisk triangulering, gjennom ein case med intervensjon og fokusgruppeintervju, hevdar eg forkinga innfrir gitt problemstilling.

4.8.3.3 Generalisering

Funna i studien er generelle på den måten at skildringar knytt til fenomenet «læring med kroppen», beveger seg frå ein konkret situasjon då materiale vart samla inn. Knytt til overføringsverdi vil ikkje ein avgrensa case-studie som denne vera mogleg å generalisere til andre studiar. Relasjonen mellom forskingsdeltakarene sine erfaringar, som utgjer denne essensen, må ein forstå med utgangspunkt i dei kontekstuelle faktorane. Tjora (2021, s. 268) nyttar i dette tilfelle *konseptuell generalisering*. Målet er å utvikle innsikt knytt til eit fenomen, der denne innsikta presenterer og testar ein form for konsept- eller teoriutvikling. Utover mitt spesifikke prosjekt i denne casen kan ein sjå verdien i eit større perspektiv i kroppsøving, som kan ha relevans for andre. Eg har ikkje som mål å generalisere forskingsresultata, men å overføre kunnskap (Anker, 2020, s. 110).

4.8.4 Etikk i studien

I forking på klasserommet er elevane ei viktig kjelde til informasjon. Born og unge sin deltaking i forking er verdifull, fordi det imøtekjem deira rett til å bli tatt på alvor, høyrd og inkludert. NESH (2021) spesifiserer i sine forkingsetiske retningslinjer at born har særleg krav på beskyttelse når dei deltek i forking. Eg vil derfor eksplisitt synleggjera dei etiske grunnleggjnader og handlingar som er gjort i denne studien, for å oppfylle kravet om at forkinga skjer i medhald til dei anerkjente forkingsetiske normer (Svenkerud, 2021, s. 101). Retningslinjene er konstituerande av

forskarfellesskapen egne verdiar og normer, og skal sikre akademisk fridom, ansvar og integritet i forskning (Ringdal, 2013, s. 454). Til etterretning vil eg syne at forskinga oppfyller krava om å verne personar i forskinga gjennom fire aspekt.

4.8.4.1 Krav om informert og fritt samtykke

Informert samtykke tyder at forskingsdeltakar har fullverdig informasjon om kva prosjektet forskar på og kva ein deltek i. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvitydig, og bør være dokumenterbart (NESH, 2021). Det omfattar at deltakar har fått tilstrekkeleg med informasjon om kva deltaking i studien inneberer, prosjektet sitt formål og metode, kven som har tilgang til datamaterialet, kva konsekvensar deltaking kan gi og korleis ein nyttar resultata i studien (Ringdal, 2013, s. 457).

Eg ga informasjonsskriv (vedlegg 3) til elevar og føresette med førespurnad om deltaking i studien. Der informerte eg om bakgrunnen for studien, kva det tyder å delta, metodisk tilnærming og ansvarlege personar for studien. Eg påpeika at det var frivillig å delta og at eleven til ein kvar tid kan trekkje samtykke utan grunn. Informantane skal vera anonyme og det vil ikkje føre til nokre negative sanksjonar ved deltaking i studien.

Samtykket frå deltakarane var *utvitydig*, som tyder at deltakarane aktivt og eintydig gir uttrykk for at dei ynskjer å delta i forskinga (NESH, 2021). Med den årsak at medforskarane er under 16 år, krev det samtykke frå føresette. Eg var derfor oppteke av at føresette skulle ha tilstrekkeleg med informasjon før dei samtykka til deltaking i studien. I tillegg ville eg ha aktivt samtykke frå barnet. Deltaking skal alltid vera frivillig for barnet, sjølv om føresette samtykker. Samstundes er det viktig at deltakarane ikkje opplever press, og får informasjon om at det ikkje vil påverke forholdet til skulen om ein ynskjer å delta i studien eller ikkje (Svenkerud, 2021, s. 101).

I eksplorative studier bør ein vurdere korleis samtykke kan vera løypande og handle i takt med at forskaren får ny innsikt og nye idear. Slik eg vurderer det, var det ikkje naudsynt med vidare oppfølging av samtykke, då sjølve formålet med undervisningsforløpet og intervjuet framleis stod ved lag.

Med den bakgrunn meiner eg at kravet for informert samtykke er oppfylt. Informantane med føresette fekk fullverdig informasjon om studien, og kunne frivillig bestemme om dei ynskja å delta eller ikkje. I forskingsprosjekt bør retningslinjene ligge til grunn i heile prosessen – frå planlegging og gjennomføring til publisering og formidling. Det har eg tatt høgde for og sikra gjennom heile studien. Samstundes skal ein sikre at informantane ikkje kjem til skade eller får uheldige

belastningar. Det er imidlertid slik eg ser det, i svært liten grad at resultatene i denne undersøkinga kan skade informantane.

4.8.4.2 Fortrulegheit: konsesjon og meldeplikt

I følgje personopplysningslova skal ein melde alle forskingsprosjekt som inneheld behandling av personopplysningar til Norsk senter for forskingsdata (NSD). Det framkjem ingen personopplysningar i denne studien, heller ikkje noko som kan identifisere deltakarane. Derfor treng eg ikkje godkjenning frå NSD. For å vera på den sikre sida kontakta eg NSD, som genererte svar om eit ikkje meldepliktig prosjekt.

I tråd med etiske retningslinjer vart informantane anonymisert. Ved framstilling av sitat syner eg kjønn og alder på informant. Notata eg har loggført undervegs, vert trygt lagra og destruerast ved ferdigstilling av studien.

4.8.4.3 Konsekvensar

I informasjonsskrivet til informantane gjorde eg greie for formålet med studien. Eg opplyste om kva deira rolle som deltakar innebar. Eg har vanskar med å sjå at eit slik formål fører til nokre negative konsekvensar for informantane. Etter gjennomført intervju gjorde eg sitatsjekk for å gje informantane anledning til å utdjupe ei meining eller fjerne noko ein kunne mistyde. Det kan auke oppgåva si pålitelegskap i det empiriske materiale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 242). Informantane har rett til innsyn i dokumentasjonen, tolking og kondisens i argumentasjonen. Eg tilbød informantane om å sjå gjennom resultatene, men ingen av informantane hadde ynskje om det.

4.8.4.4 Forskarrolla- forskaren si sjølvrefleksjon

I all empirisk forskning må tolking av data følgjes av ein form for refleksjon over korleis denne tolkinga kjem fram. Grunnlaget for dette er ei overtyding om at empirisk data i seg sjølv ikkje kan vera ei enkel *spegling* av røyndomen (Tjora, 2021, s. 278). Når ein oppfattar den sosiale røyndomen som fleirtydeleg, prosessuell og konstruert, må ein ta forskaren sin posisjon, privilegia, perspektiv og interaksjon i betraktning. Eg forsøker gjennom heile oppgåva å vera refleksiv kring eigen forskerrolle. Tjora (2021, s. 279) hevdar ein som forskar i kvalitativ forskning er det primære forskingsreiskapen. Eigen erfaring, sensitivitet og personleg engasjement kan prege forskingsarbeidet, der forskaren har eit ansvar for å kjenne egne verdimeslige haldningar og forforståing. Samstundes må ein vera medveten om dei forpliktingar som ligg i forskarrolla.

I dette kapitlet har eg gjort greie for det ansvaret og dei forpliktingar eg særleg har ovanfor mine informantar i studien. Samstundes har eg, i tidlegare kapittel, situert meg sjølv som forskar,

profesjonsutøvar og samfunnsborgar, for å synleggjera eigen subjektivitet som kan ha verknad på kunnskapen eg søker etter i denne studien.

4.8.5 Kritisk blick på studien

Eg vil syne til nokre kritiske blick eg har på denne studien.

For det første betraktar ein intervju som situert i konteksten. Dermed gjer det «å rettleie» informanten, noko ein må rekne som implisitt i intervjuet sin natur. Som lærar og forskar i denne studien, bringer eg med meg ord og omgrep i samhandling med elevane. Eg har belyst omgrepet intersubjektivitet mellom meg og mine medforskarar, for å vera sikker på at eg fatta deira innsikt korrekt. Likevel kan eg gjennom undervisningsforløpet og fokusgruppeintervjuet, ha vore med på å farge samtalanane.

For det andre er hovudinnvendinga av kvaliteten på intervju avhengige av informanten sin evne til å svare oppriktig om tankar, meiningar og erfaringar. I denne studien er informantane elevar i åttande trinn, dei er framleis unge og mange har ikkje erfaring med intervju. Det er nærliggjande å hevde at dei svarar spontant. Ein kjem heller ikkje unna utfordringa der informanten forsøker å svare «riktig» på spørsmåla, det vil seie på eit vis som sett forskaren sitt prosjekt i eit godt lys. Med bakgrunn i at eg har vore lærar i undervisningsforløpet, har eg og medforskarane utvikla ei relasjon i forkant av intervjuet.

For det tredje har min kunnskap på feltet vorte større, spesielt innanfor pragmatisk vitskapleg standpunkt. I etterkant ser eg andre perspektiv det kunne vore aktuelt å belyse nærar. Eg vel å ta kunnskapen med vidare, og ser i stor grad kva læring produksjon av ei masteroppgåve medverkar til. Samstundes har eg, gjennom lesing av vitskapleg artiklar og forskning, forstått at eg burde ha tatt lydopptak av fokusgruppeintervjuet. Eg opplevde ingen utfordringar med dette undervegs i studien, men ser i etterkant at det kunne vore med på å styrke pålitelegskapen av oppgåva.

Til sist har eg nytta lang tid på å forme ei problemstilling, som igjen har fått konsekvensar for utforminga. Eg var tydleg på tema frå start, men små nyanseforskjeller er avgjerande for ulikt fokus.

5 Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil eg presentere resultatane frå intervensjonen og fokusgruppeintervjua. Det er gjennomført ein tematisk analyse, med utgangspunkt i Whitehead sine nykjelkvalitetar i physical literacy. I analysen inntar forskaren ein intersubjektiv haldning til materialet og ein kan dermed høyre gjenklangen det gir til den konstruktivistiske innstillinga ved kunnskapsutvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77).

Fyrst trekkjer eg fram funna frå lærarperspektivet i casen. Gjennom aktiv deltaking i intervensjonen som lærar og rettleiar, vil eg forsøke å synleggjere mine erfaringar ved å dele utdrag frå loggen. Deretter syner eg elevperspektivet og deira oppleving med «læring med kroppen».

5.1 Korleis kan læraren leggje til rette for «læring med kroppen» i kroppsøvfingsfaget?

Innleiingsvis i intervensjonen var det viktig for meg å forklare elevane læringsmålet for perioden. Vidare introduserte eg hensikta med undervisningsforløpet, aktiviteten parkour og det fysiske miljøet. Eg implementerte ei ny læringsstrategi for elevane i kroppsøvfingsfaget. Derfor nytta me tid til å samtale om den utforskande metodetilnærminga.

Eg valte å vera i fleirbrukshallen (turnhallen) ved fyrste økt, der elevane kjenner omgjevnaden godt. Hallen tilbyr eit stort spekter av utstyr, som elevane fekk sette fram og ta i bruk. Eg hadde medviten ikkje satt opp noko løype eller hinder dei skulle gjennom, men heller lagt til rette for eit fysisk miljø som inviterte til aktivitet. Etter leikbasert oppvarming i fellesskap, responderte medforskarane intuitivt og kom raskt i gang med parkour.

Elevane kom i «action» etter oppvarming. Dei forstod kva dei skulle gjera og var raske med å prøve ulike «hinder og øvingar». Dei henta mykje utstyr, til dømes mattar, mjuke bukkar, hinder, benkar, kjeglar, trampoline og tjukkas. For meg så det ut som «kaos». Elementa og hinder vart plassert overalt og på kvarandre. Skulle eg som lærar ha planlagt og satt opp på forhand ville det sett heilt annleis ut.

Sitat over syner eit utklipp frå loggboka eg førte undervegs i intervensjonen. Eit interessant aspekt var korleis omgjevnaden såg ut, då elevane fekk fritt plassere objekt og utstyr. Eg har brukt ordet «kaos» i loggen, for å synleggjera korleis det fysiske miljøet framstod for meg. For elevane derimot, verka det til å gi eit rikt omfang av moglegheiter til bevegelse og utforsking av bevegelsesmønstre.

Frå mitt syn viste elevane stor kreativitet i utvikling av motoriske ferdigheiter. Dei nytta ulike måtar å passere hinder, jobba aktivt med krafttilpassing og romorientering, og fokuserte på flyt, presisjon og balanse. Elevane fekk bruke tid til å sanse og perseptuere. Til dømes i forskjellige hastigheiter, rytmar, og tilpassing og regulering av kraft og bevegelsesutslag.

Som didaktisk tilnærming fekk elevane i stor grad velje kva dei ville gjera, om dei ville vera aleine eller saman og kva utstyr dei nytta. Som lærar var eg opptatt av å leggje til rette for at dei fekk varierte bevegelseserfaringar med kroppen. Hovudsakleg la eg til rette for at dei skulle prøve eit sett av ulike bevegelsesløysingar og utfordre seg sjølv i læringssituasjonar, ved å variere og ha progresjon i bevegelsen.

Eg brukte derfor tid i timen til å snakke med elevane, stille opne spørsmål og la dei får reflektere over ulike bevegelsesmønstre. Gjennom spørsmål som: «Kvifor gjer du slik?», «korleis opplever du det?» og «korleis kan du utvikle gjennomføringa av bevegelsen vidare?» ynskja eg å få elevane medvitne om kroppsleg respons. Eg var ikkje nødvendigvis ute etter eit svar, men hadde som hensikt å få elevane til å reflektere over kroppsleg erfaring og dermed kroppsleg læring undervegs i prosessen.

Ein gut jobbar på trampoline. Han ynskjer å hoppe høgare, for å ha nok kraft til å gjennomføre eit «triks». Etter opent spørsmål frå meg om korleis han kan løyse det, kom han sjølv på å byggje opp kassar med mjuke puter for å skape eit «hinder» han skulle over. På den måten såg han kor høgt han måtte satse.

Avsnittet over illustrerer kva verdi utforskande oppgåver og refleksjon kan tyde for læring i kroppsøvfaget. Eg fortalte ikkje guten kva han skulle gjera for å hoppe høgare, men gjennom spørsmål og kroppsleg medvit, fann han løysninga sjølv. Ein kan forklare det som oppgåveløysande undervisning. Opplevinga mi gjennom denne hendinga, ga guten meistringskjensle og ynskje om å fortsette øvinga med vidare progresjon. I lys av Whitehead (2010) ga denne episoden på trampoline utslag i betre motivasjon til motorisk læring og interaksjon med miljøet. Etter ei samtale om korleis det var, forstod eg at det var utfordrande for guten å forklare kjensla i kroppen.

Ei jente vart ståande stille å sjå seg rundt. Då eg spurte ho korleis det gjekk, svarta ho at ho planla korleis ho skulle kome over fleire objekt i ei løype. Denne hendinga syner meg at kommunikasjon med elevar er grunnleggande viktig. Eleven trong tid til å danne seg eit bilete av bevegelsesløysinga.

Denne erfaringa utdraget frå loggen syner, tilseier at læraren må gi elevane rom og moglegheit til å tenke og reflektere over ulike bevegelsesmønstre. Ei ny hensiktsmessig bevegelsesløysing eller ei

bevegelsesløysing med progresjon, kan utvikle seg til å bli betre, dersom elevane får tid til å stoppe opp, reflektere og ha medvit kring kva potensial som finns i konteksten.

For å syne elevane kva interaksjon med det miljø er, var eg opptatt av at dei skulle prøve parkour i ulike kontekstar. I løpet av intervensjonen var me derfor i fleire ulike fysiske miljø, som fleirbrukshall, idrettsbane, skulegard, skogen og sentrum. Eg ynskte å gi elevane erfaring med å tilpasse bevegelsar til nye og skiftande omgjevnader i ulike fysiske miljø. Det medverka til ny og annleis kroppsleg respons, nye opplevingar, og varierte bevegelsesmønstre og bevegelsesløysingar. Elevane responderte på ulike affordanser alt etter kva det fysiske miljøet inviterte til.

Eg trur elevane, som no har vore i innandørs i hallen, har tileigna seg nokre gode erfaringar dei tek med seg vidare. For meg verkar det som dei har eit rikt blick for kva objekt som gjer moglegheiter til aktivitet i skulegarden.

Turnhallen, tilhøyrande skulen, byr på eit hav av faste og lause objekt, som elevane tok i bruk. Ribbevegg, tau, trampoline, airtrack, turnstenger, tjukkas og springbrett for å nemne nokre. Både for å utvikle enkeltøvingar og sette dei saman til ei lenger løype i Parkour. Intervensjonen syner at eit rikt fysisk miljø gir mange moglegheiter for bevegelse. I naturen nytta dei naturlege element som tre, steinar, stubbar og haugar, samstundes som dei aktualiserte affordances i konstruerte objekt, som til dømes klatreapparat, benkar, lyktestolpar og hustak. Utandørs var det mykje snø, som ga elevane nye kroppslege erfaringar.

Snøen spela truleg ei stor rolle i denne timen. Snøen ga utruleg mange (nye) moglegheiter til å vera i bevegelse og aktivitet, til dømes ved å ta fart, hoppe og rulle ned ei skråning. Elevane klatra, basa, stupte kråke osv. Eg tolkar det som at snøen inviterte til tryggleik ved at det ikkje var vondt om dei fall eller landa feil. Samstundes opplevde eg at elevane tilpassa seg etter eigen kropp og kroppslege grenser. Sjølv om nokre fekk ambisjonar ved å sjå på medelever, var det fleire som valte å snu før evt. eit hopp. Eg oppfattar det som at dei ikkje turte å prøve likevel, og valte derfor å flytte seg eit nivå ned. For meg syner det tryggleik og tilseier respekt.

Loggen viser elevar som ikkje vert pressa til noko. Det var heller ikkje fokus på prestasjon eller den eine riktige løysninga. Eg opplevde elevane som trygge på kvarandre, der alle fekk rom til å vera seg sjølve. Dei samarbeida godt, men tilsynelatande handla det om kva enkelteleven meistra og deira ynskje til utfordring på eige nivå. Etter kvart som vekene gjekk var det, etter mi erfaring, større forståing om kva som ligg i medvit om eigen kropp og eigne kroppslege føresetnader. Desse erfaringane har truleg medverka til auka forståing for dei ulike bevegelsesløysingane i parkour. Eg let i stor grad elevane «vera» i intervensjonen, då samlege var aktivt opptatt med å utforske ulike bevegelsesmønstre i forskjellige kontekstar.

Samstundes er variasjon for å oppretthalde motivasjonen naudsynt. I øktplanane la eg til grunn kroppsleg forståing og progresjon av motoriske ferdigheiter. Eg stilte derfor krav til elevane (frå eget utgangspunkt) om auka grad av kompleksitet i øvinga. Knytt til læringsmålet for perioden, opplevde eg som lærar at samlege elevar jobba aktivt med å utforske eget kroppslege medvit og utvikle bevegelsesmønstre i aktiviteten parkour.

Undervegs i intervensjonen fekk eg meir kjennskap til elevane og tolka dei som trygge i timane. Eg følte me gjennomførte gode kroppsøvingstimar, der fokuset på læring med kroppen i parkour var sentralt. Undervegs og etter kvar økt, samtala me og reflektere over kva innhaldet i timen tyda.

5.2 Kva erfaringar har elevar har elevar på ungdomstrinnet med «læring med kroppen»?

Resultata frå fokusgruppeintervjua har eg delt inn i Whitehead sine tre nykjelkvalitetar i physical literacy: motivasjon, motoriske ferdigheiter og interaksjon med miljøet. Samstundes har eg vektlagt ei utforskande tilnærming og peikar på kva medforskarane har erfart med «læring med kroppen» i intervensjonen.

5.2.1 Elevane sin motivasjon – for å vera i bevegelse

Det er ei felles einigheit blant medforskarane om at meistring gir motivasjon til å forsette med aktivitet. Når elevane meistar bevegelsar, vil dei halde fram med å utfordre og prøve nye og annleis utføring av bevegelsar. Vidare kjem det fram at medforskarane ser glede i samanheng med meistring og motivasjon. Dei seier det gir energi til å vera i aktivitet, noko som igjen har verknad på kva dei gjer i andre samanhengar utanfor kroppsøvingstimen.

Gjennom undervisningsforløpet hevdar alle medforskarane å ha kjent på motivasjon og meistring, men av ulike årsaker. Nokon syner til enkeltbevegelsar som dei har øvd på lenge, medan andre kjenner dei har meistra aktiviteten parkour. For å illustrere kva medforskarane meiner om samanhengen mellom motivasjon og meistring i undervisninga, fortel ei jente om ei meistringskjensle i kroppen ho gjerne vil oppleve igjen:

Jeg lærte å mestre forskjellige ting. Og ja vi har mestret før, men nå forstår jeg litt mer hva som faktisk betyr å mestre. Jeg kjente det i kroppen. Det var ikke bare å vinne en stafett eller treffe noen i kanonball. Jeg kan se tilbake på noen enkeltepisoder i øktene hvor jeg kjenner den mestringsfølelsen i magen enda. Det er noe jeg har lyst til å oppleve igjen! (jente, 14 år).

Gøy er ei viktig faktor for motivasjonen til å vera aktiv og i bevegelse. Medforskarane er samstemte om at glede i aktivitet er grunnleggjande viktig. Dei konkluderer med at utfordrande bevegelsar og hinder, tilpassa eget nivå, er spesielt morosamt.

Samstundes er det viktig å vera trygg i undervisningstimen. Samlege medforskarar seier dei kjende på tryggleik i intervensjonen, då ingen vart pressa til å gjera noko dei ikkje ynskja. Det var ikkje eit konkret hinder eller den velkjente «hoppe over bukken» dei måtte gjennomføre. I motsetnad ville dei i «vanleg» kroppsøving, hatt såkalla «ferdig hinderløype» i parkour, der alle står på rekke og ser kvarandre gjennomføre. Det er skremmande, dei er redd for å feile og seier det har verknad på sjølvtrua i kroppsøvingundervisninga.

Jeg har lært å tørre og prøve det jeg vil. Erfaringen min tilsier at jeg må prøve. Før turte jeg ikke, for jeg var redd for å gjøre feil. Nå har jeg motivasjon til å prøve (jente, 13 år).

Denne jenta seier ho no tørr å prøve nye ting. Om ikkje bevegelsen vart heilt som planlagt i fyrste omgang, var det ikkje feil. Då kunne ho fortsette øvinga, og dermed medverkar kvaliteten motivasjon. Parkour handlar om kva den enkelte klarar. Ein må tilpasse undervisninga etter eget kroppsleg utgangspunkt og eigne grenser. Sjølv om elevane fekk ambisjonar og inspirasjon til ulike bevegelsesløysingar frå medelevar, var dei påpasselege med å halde seg innanfor trygge ramar, alt etter kva dei sjølv var komfortabel med.

Medforskarane vektlegg eit godt miljø i klassen og gruppa. Dei seier dei gjennom intervensjonen fungerte godt saman og var trygg i møte med medelevar. Interaksjonen i gruppa syner at tryggleik har samband med motivasjon for til å prøve nye bevegelsesutfordringar.

Ein gut fortel om tidlegare oppleving med aktiviteten turn i kroppsøvingfaget.

Jeg hata turn fordi jeg måtte gjøre ting jeg ikke fikk til. Jeg prøvde, lyktes ikke og synes det var vanskelig. Så fortsatte de bare videre uten meg. Jeg fikk ingen mulighet til å øve. Det gir ingen god følelse da jeg så de andre klarte ting, men ikke jeg. Det gir konsekvenser for neste gang, jeg mister motivasjon og troen på at jeg klarer det (gut 14 år).

Han trekk fram korleis oppleving han fekk av å ikkje meistre (slik som dei andre), som igjen har verknad på motivasjon for vidare aktivitet og sjølvkjensle. Medforskarane uttrykker eksplisitt at meistring, glede og tryggleik er viktig for motivasjon til å vera aktivitet.

5.2.2 Eleven sin motorisk kompetanse- tryggleik i utføring av bevegelser

Det kjem tydeleg fram at medforskarane fekk utfordre seg både kroppsleg og motorisk gjennom intervensjonen. Dei syner til konkrete utfordringar, til dømes å klatre i tre, på bygningar og hoppe frå tak, som har gitt dei nye kroppslege ferdigheiter.

Gjennom parkour fekk medforskarane utfordre seg på nye bevegelsesutfordringar dei elles aldri har gjort. Dei forklarar det gjennom å nytte kroppen på ei annleis måte, ved å teste ut og utfordre seg sjølv. Gruppa er samstemte om at dei brukte kroppslege bevegelser på nye måtar og fekk vera kreative gjennom bevegelsesaktiviteten parkour. Medforskarane vektlegg tydinga av ulike ferdigheitsnivå, som er tilpassa til den enkelte. Ved interaksjon i samtala syner det seg eit døme på motorisk progresjon frå intervensjonen:

Vi begynte med enkle ruller for så å gjøre det vanskeligere til over hinder. Vi ville tenke litt for å finne andre løsninger på hinderet eller løypa. Jeg er ikke så vant til å tenke i gymmen. Det var litt annerledes (Jente, 13 år).

Dialogen mellom medforskarane syner ulike meiningar om kva dei har tileigna seg av motoriske ferdigheiter gjennom undervisingsforløpet. Nokre seier dei har fått presisert ulike bevegelsesferdigheiter og no gjer det teknisk riktig. Andre vektlegg progresjon, der dei har hatt tid til å dele opp bevegelsen for så å sette den saman. Mens ein tredjepart ser ei overføringsverdi frå bevegelsesløysingar i parkour til andre idrettar og aktivitetar. Til dømes skildrar ei jente korleis ho vil nytte lærdommen frå intervensjonen, både kroppsleg forståing og motoriske ferdigheiter til snowboard- kjøring i alpinbakken.

Vidare hevdar medforskarane at tid er ein viktig faktor for å lære ulike motoriske ferdigheiter. I kroppsøvfingsfaget er det sjeldan nok tid til å praktisere øvingar for ei optimal og effektiv bevegelsesinnlæring. Samstundes presiserer dei at parkour er godt eigna til å utvikle ulike bevegelser. Til samanlikning er det annleis i fotball, som har strengare reglar og krev samarbeid innan laget.

Aktivitetsnivået og engasjementet gjennom intervensjonen har vore høgt. Medforskarane fekk «navigere med eget kompass» i eit hav av ulike bevegelsesmønstre og sjølv skape flyt i momentane. Gjennom hopp, rulling, landing, klatring og balanseøvingar, seier medforskarane å ha tileigna seg betre motorisk kompetanse. Dei har utvikla «presise bevegelser» og fått «god fart og smidigheit» i bevegelsane.

5.2.3 Elevar si interaksjon med miljøet

Medforskarane forstår dei ulike kontekstane i undervisningsøktene som ute og inne. Det kjem tydleg fram kva dei opplevde som ulikheiter inne og ute, der gruppa er samstemte om at det var meir utstyr inne. Det var mange interessante objekt som skapte ulike hinder og medverka til varierte bevegelsesmoglegheiter. Dei trekk fram både lause og faste objekt, der tau, tjukkas, trampoline, ribbevegg, benkar og mjuke puter vert oppfatta som hensiktsmessig utstyr i parkour. Derimot seier medforskarane at det var det mindre tilgjengeleg utstyr utandørs.

En jente seier om aktiviteten ute:

Parkour utendørs utfordra meg mest, for da måtte vi være mer kreative. Det var ikke utstyr, det var bare naturen med sine faste ting vi måtte bruke. Ute brukte vi de naturlige omgivelsene (jente, 14 år).

Her påpeikar ho at den utstyrsbanken dei tilsynelatande hadde inne, ikkje finns ute. Skogen i nærområdet til skulen, bestod av trær, stein, stubbar og ulendt terreng, og gjorde at medforskarane måtte vera kreative og sjå kva moglegheiter som fants i omgjevnaden. På same vis var det fastmonterte objekt i skulegarden og i sentrum, til dømes leikeapparat, lyktestolpar, benkar og bygg.

Vidare peikar medforskarane på affordansen «snø», som eit svært vesentleg moment ute. Det var mykje snø i den perioden intervensjonen føregjekk og medverka til at dei fekk erfaring med å bruke kroppen annleis. Snøen ga medforskarane ei oppleving av tryggleik, som førte til at dei utfordra seg i større grad. Det var ikkje vondt å falle i snøen og dermed kunne dei hoppe høgare eller «stupe» ned bratte bakkar. Dei kunne ikkje ha gjort dei same bevegelsane inne eller om sumaren når bakken er bar.

Vi stupte kråke inne, men tok salto ute! (jente, 14 år).

Medforskarane gjorde det same inne og ute, men seier opplevinga var annleis. Om aktiviteten gjekk føre seg ute eller innandørs, såg ut til å ha tyding for bevegelsesutføringane. Gjennom refleksjon om medforskarane forstår noko læring ved dette, er dei einige om at dei kunne gjera det vanskelegare ute fordi naturen ga moglegheit til det. Større områder og kupert terreng førte til meir aktivitet og eit høgare aktivitetsnivå. Tidlegare har dei aldri vore medvitne kring det, men det verkar til å eksistere ei felles erfaring og forståing av at intervensjonen, har ført til at dei tenkjer meir over kva fysiske miljø har av tyding for deira bevegelsesoppleving.

Med årsak i at intervensjonen fyrst gjennomførte to økter med undervisning inne, er det eit sentralt moment at medforskarane hadde noko bevegelseserfaring i parkour før dei skulle ut. Det gjorde at det var lettare å sjå kva dei kunne gjera ute. Ein gut fortel om eit døme om å gå ned ein bakke:

Før så gikk jeg bare ned en bakke. Nå har jeg kjempemange måter jeg kan utfordre meg og ha det morsomt på ned den bakken. Jeg har nok blitt litt kreativ, jeg ser så mange muligheter til bevegelse (gut, 13 år).

Sitatet over syner at for han har øktene i parkour gitt erfaring til å sjå nye moglegheiter i bevegelse. Gjennom å vera kreativ ved å prøve ut affordancer han oppfattar, opplever han auka motivasjon til bevegelse og til å bruke kroppen på nye måtar. I staden for å berre gå, er han stadig på utkikk etter nye og varierte måtar å utfordre kroppen på, gjennom å respondere på det fysiske miljøet.

Medforskarane har ulik oppleving av kor dei likte best å vera. Nokre seier dei føretrekte å vera inne grunna tilgang på utstyr. Ute var det vanskeleg å finne hinder, det var det lite å flytte på, spesielt i naturen. Dei seier vidare at det var betre i sentrum med benker, lyktestolpar og ein leikeplass som inviterte til parkour. Andre synest det var best ute, med årsak i at dei fekk utfordra seg på eit større område og tilsynelatande turte meir i snøen. Samstundes vektlegg dei at apparata inne er tiltenkt ei fast handling og bruk, eller ei konkret bevegelsesutføring. Ute derimot, er ikkje ting satt og ein kan vera meir kreativ. *En stein kan brukes til så mangt* (jente, 14 år).

Medforskarane er einige om at ulike fysiske miljø ga dei nye kroppslege erfaringar. Konteksten påverka korleis dei utførte bevegelsane, til dømes var det annleis å rulle inne enn ute.

5.2.4 Elevane si erfaring med utforskande tilnærming

Det kjem tydeleg fram blant medforskarane at parkour ikkje hadde vore like morosamt, dersom undervisninga ikkje nytta ei utforskande tilnærming. Dei syner til tidlegare erfaringar med fastsett løype, der dei er samstemte om at dei berre ville gjennomført oppdraget for å vera ferdig. Tidlegare erfaringar med parkour, har anten vore for lett eller for vanskeleg og ikkje tilpassa den enkelte elev. Dei vektlegg tydinga av å få halde på og tenke sjølv, og hevdar vidare at det gir rom for læring. Eit døme som syner ei positiv oppleving med denne metoden, vert illustrert i sitatet under:

Det er bedre å finne løsninger selv, som er tilpasset meg og mitt utgangspunkt, fremfor at læreren sier eller viser meg hvordan det skal gjøres. Da hermer jeg bare etter. Nå lærer jeg liksom litt mer, når jeg må finne ut av det selv (jente, 14 år).

Gjennom bruk av utforskning som metode eksisterer det ei felles oppleving om at samlege fekk moglegheit til sjølv å finne ulike bevegelsesløysingar tilpassa egne ferdigheiter og behov. Medforskarane påpeikar at dei fekk nok tid til å utvikle hensiktsmessige bevegelsesmønstre på utfordringane, og dermed fant ei passande gjennomføring.

Det beste med undervisningsforløpet var fridomen. Medforskarane fekk vera aktive med eget utgangspunkt og tilpasse øvingar til eget ynskje. Dei syns det var godt å få ansvar og ta del i

avgjerdene. Til samanlikning med «vanlege» timar i kroppsøving, der dei ofte får beskjed om gitt aktivitet, uttrykkjer dei eit håp om å fortsette med denne metoden. Dette intervensjonen har vore ny og annleis for medforskarane og med den grunn var det medrivande.

Det var så godt at det var fritt. Vi måtte ikke kaste kanonball, men fikk øve på det vi ønska for å bli bedre. Det var godt å få være seg selv i egen kropp og gjøre det jeg selv ville (gut, 13 år).

Her trekkar han fram korleis den metodisk tilnærming og val av aktivitet, kan ha verknad på meistringskjensle og motivasjon til å halde fram med bevegelse.

Gjennom interaksjon mellom medforskarane framkjem det at læraren er av stor tyding for verdsetting av faget. Ein lærar som forstår, inspirerer og rettleiar etter ynskje, slik at eleven kjenn seg sett, peikar seg ut som vesentleg. Vidare seier dei at det er essensielt at elevar ikkje berre får beskjedar, men uttrykker eit behov for god kommunikasjon. Dei er elevar i ungdomsåra, på veg til å vera vaksne, og meiner læraren skal vedkjenne det.

Å få anerkjenning for eget kroppsleg utgangspunkt og nivå hos eleven, er i stor grad styrt av lærar. Medforskarande hevdar eit vesentleg moment gjennom denne intervensjonen var at dei aldri vart pressa til å gjera noko dei ikkje ville, men heller turte å prøve nye ting gjennom inspirasjon frå lærar og medelevar. I og med at dei i stor grad fekk bestemme sjølv, stod dei relativt fritt til å øve ut frå eigne kroppslege forutsetningar. Ingen form for bevegelse var feil, men bevegelse er riktig på så mange vis.

5.2.5 Elevane sin erfaring med «læring med kroppen»

I undervisningsforløpet brukte me mykje tid på å reflektere kring kropp og bevegelse, og kva ein kan lære, som har medført at medforskarane tenkjer meir over kva eigenverdi i bevegelse tyder for den enkelte. Samstundes forstod dei meir om kva kroppen kan og kva potensial som finns, om ein får nok tid og motivasjon til å halde fram med bevegelsane.

Resultatet tyder på at undervisningsforløpet har medverka til at medforskarane tenkjer nytt om kroppsøving. Denne intervensjonen har vist at kroppsøvingsfaget kan innehalde meir enn ballspel og uthaldstrening. Øktene i parkour har gitt medforskarane inspirasjon til aktivitet, der dei har tileigna seg læring om å nytte kroppslege bevegelsar på annleis måte. I den samband førekjem det ei interaksjon mellom medforskarane om læring av ulike kroppslege bevegelsar. Dei har erfara at eit hopp ikkje berre er eit hopp, og at klatring kan innehalde mange ulike og varierte bevegelsar. Grunna spørsmåla til refleksjon undervegs i undervisninga og etter øktene, har det fått medforskarane til å tenkje kva «læring med kroppen» kan tyde.

Medforskarane syns det er vanskeleg å setje ord på kroppsleg meistring, men syner til spesifikke øvingar og hinder gjort i undervisninga. Dei fekk til komplekse bevegelsesmønstre dei ikkje har gjort tidlegare, og hevdar det gir ei spesiell kjensle i kroppen. Samstundes har medforskarane lagt merke til ting ved kroppen i bevegelse.

Jeg har lært noe om kroppen min i bevegelse, men det er vanskelig å sette ord på. Hvis jeg gjør en bevegelse, så kjenner jeg i kroppen når det blir riktig, om du skjønner? Også blir det gøy, og da merker jeg ikke at jeg er sliten. Det gir masse energi, det er noen drivkrefter som holder meg i gang (gut, 14 år).

Medforskarane er meir medviten på kva kroppen klarar og korleis dei kan tileigne seg nye bevegelsesløysingar og bevegelseserfaringar. Dei hevdar å ha ei anna forståing om kroppen i bevegelse etter undervisningsforløpet, og syner til at dei tenkjer meir over kva dei gjer i aktiviteten parkour enn kanonball. Medforskarane har gjennom intervensjonen fått større kjennskap til ulike delar av kroppen og korleis dei kan nytte den i bevegelse. Det erfarte dei etter kvart som vekene gjekk, og ser no ei overføringsverdi til andre aktivitetar og idrettar.

Jeg lærte det som går på kroppslige erfaringer. Jeg forstår at jeg får til ting om jeg øver. Jeg fikk være kreativ på nye områder jeg aldri har tenkt før. Jeg fikk også erfaring i hva jeg ikke likte (Jente, 14 år).

Kroppsleg læring handlar og om å forstå kva ein ikkje likar. Det fekk denne jenta erfare då me var i skogen for gjera parkour.

Læring med kroppen har vore eit ukjent tema for samlege medforskarar. Gjennomføringa av dette undervisningsforløpet, saman med god kommunikasjon og refleksjon mellom lærar og elev, har medført ei annan forståing om kroppen i bevegelse. Medforskarane hevdar å betre forstå korleis hovud og kropp heng saman, og seier intervensjonen har opna ei ny verd for «å lære med kroppen».

6 Diskusjon

Forskingsspørsmålet i oppgåva søker kunnskap om korleis eit undervisningsforløp i praksis kan føre til auka medvit om «læring med kroppen». Vidare vil eg belyse korleis casen, med funn frå lærar- og elevperspektivet, kan medverke til å forstå «læring med kroppen». Det er med hovudvekt i korleis ein kan foreine den erfarte kropp til dei menneskelege kvalifikasjonane i teorien physical literacy (Whitehead, 2010) og LK20.

I denne studien syner resultata at utforskande undervisningsmetode peika seg spesielt ut. Saman med fridom tilseier funna at opne spørsmål og evna til refleksjon, medverkar til læring med kroppen. Samstundes var parkour som aktivitet i ulike kontekstar framståande. Dette vil eg utdjupa vidare.

6.1 Korleis kan læraren leggje til rette for «læring med kroppen» i kroppsøvingsfaget?

6.1.1 Utforskande undervising gir rom for læring

I lys av verdigrunnlaget i opplæringa, stadfestar Kunnskapsdepartementet (2017) at elevane skal utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane skal få erfaring med å sjå moglegheiter og omsetje idear til handling. Relatert til kva elevane skulle lære i intervensjonen, valde eg bruk av utforskande metode. Resultata syner at elevane såg utforskande undervisningsmetode som ein positiv måte å lære på. Med bakgrunn i at eg gjorde eit didaktisk val om å la elevane få fri utforsking i intervensjonen, fekk elevane tilstrekkeleg med tid til å utvikle seg gjennom sansing og refleksjon i praktisk aktivitet.

Jeg lærte å bruke kroppen på en annen måte. Det var som frihet med læring!
(Jente, 14 år).

Val av metodisk tilnærming kan ha verknad på motivasjon og meistringskjensle til å halde fram med bevegelse. I intervensjonen la eg til rette for at elevane skulle få god tid til å bli kjend med aktiviteten, og dermed tilstrekkeleg moglegheit til å utvikle ferdigheiter og bevegelsesmønstre. Det er i tråd med kva Robison (2018) hevdar er essensielt for ei god oppleving i aktivitet. Når elevane skal utforske kroppslege bevegelsar, vil det vera nærliggande å hevde at det ligg eit implisitt krav til tankeverksemd kring kva ein kan, ikkje kan, ynskjer og korleis ein kan gå fram i samband med motorisk læring. Med verbet utforske «i ryggen» kan læraren velgje å gi forrang til dei konkrete kroppslege vera- og bevegelsesmåtane elevane er og gjer (Engelsrud, 2021, s. 47). Elevane fekk

utfordringar tilpassa egne ferdigheiter og utforska ulike bevegelsesmønstre som spegla krav til omgjevnaden.

For at elevane skal føle at dei medverkar i eigen læring, er det viktig å utarbeide undervisningsmetodar slik at innhaldet og formidlinga fremmar eit meiningsfylt engasjement i aktiviteten. Vingdal (2014) påpeikar i den forbinding at læring i bevegelse kan medverke til motivasjon og gjera læringa meir konkret for elevane. Vedul- Kjelsås & Haga (2021, s. 71) seier læringsstrategiar i eit meistringsorientert klima samsvarar med ein læringsstil der ein kan ha fokus på medverknad, og legge til rette på ei slik måte at ein rettleiar for vidare engasjement og vilje til å øve. Erfaringa frå denne intervensjonen tilseier at elevmedverknad er hensiktsmessig i kroppsøvingsundervisning. Eg opprettheldt utviklinga av intervensjonen driven fram av elevane sine ynskjer og behov, som igjen bidrog til at elevane deltok aktivt i prosessen. Elevane måtte i stor grad tenke sjølv, og dei hevdar det medverkar til læring, framfor å berre gjennomføre oppgåver på instruks.

Sæhle (2017, s. 156) hevdar bruk av eksperimentell og induktiv metode i kroppsøvingsundervisning, kan gi rom for meir autentiske formar for læring. I intervensjonen nytta eg ei pedagogisk og didaktisk tilnærming, som medførte at elevane vert engasjert i eigen læring, derav var samlege elevar fullverdig involvert i eigen kroppsøvingserfaring. Dette er i tråd med Kirk (2013), som argumenterer for at ei undervisningspraksis som inspirerer til aktivitet, i motsetnad til å fokusere på spesifikke idrettsaktivitetar, har potensial til at elevane når mange hensiktsmessige læringsutbytte innanfor ei rekke domene, til dømes fysiske, sosiale, livsstilrelaterte, affektive og kognitive. Dette er ut frå kva eg forstår, i stor grad i samsvar med kva Whitehead (2010, s. 54) synleggjer som essensielt for kroppsleg forståing i kroppsøvingsfaget.

6.1.2 Parkour som alternativ bevegelsesaktivitet

Relatert til kompetansemåla i LK20, valde eg å nytte parkour som aktivitet i intervensjonen. Ein kan klassifisere parkour som alternativ bevegelsesaktivitet i LK20, kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kvikstad og Vinje (2019, s. 78) forklarar alternative bevegelsesaktivitetar som i stor grad er uorganisert og sjølvstyrt, og utøvast gjerne på nye stadar og i ny kontekst. Det inneber at aktiviteten førekjem på eleven sine egne premissar, og kan på mange måtar vera eit fristad for ungdom, der dei sjølv kan bestemme om, kva, og korleis dei skal trene. Det er i samsvar med mine erfaringar frå

intervensjonen, som syner at parkour inviterer til kreativ utforsking av bevegelsesferdigheiter og gir rom for leikprega øvingar.

Eit anna karakteristikum er det sterke individfokuset og den subjektive tilnærminga til eleven i aktivitet. Det er eleven si oppleving av meistring og den indre motivasjonen som er drivkrafta for stadig å øve på og forbetre motoriske ferdigheiter, samstundes som ein utviklar eige kroppsleg nærvær. Som intervensjonen understrekar inneber dette individfokuset å kunne utvikle seg sjølv og sitt bevegelsesrepertoar, for å utvikle og finne nye kombinasjonar i parkour. Det er ikkje noko ein klassifiserer som riktig eller feil, men gir individet moglegheit til å utvikle seg frå eigen føresetnad. Det gir fridom til å finne personlege innfallsvinklar til bevegelse og løyse ulike bevegelsesmønstre.

Imidlertid er det viktig å påpeike at det er læraren sitt ansvar å ha alternative øvingar som elevane kan gjennomføre, anten for å forenkle eller auke grad av kompleksitet i aktiviteten. Som Whitehead (2019, s. 54) poengterer er kvar elev eit individuelt subjekt, dei er ulike og dermed er ulike bevegelsestilpassingar naudsynt. I intervensjonen brukte eg store delar av undervisninga til å opent synleggjera spørsmål om korleis dei kunne utvikle bevegelsen eller utfordre seg sjølv. I den forbinding seier Vedul- Kjelsås & Haga (2021, s. 70) at læraren si rolle med omsyn til læringsprosessen og den kroppslege øvinga er vesentleg. Som Ludvigsen- utvalet presiserer (NOU 15:8, s. 74) ligg det i læraren sitt profesjonelle handlingsrom å ta omsyn til elevane sin motivasjon og kjensle for å skape undervisning som fremjar læring.

I resultatata skildrar eg elevar med stor kreativitet, som nyttar ulike måtar å passere eit hinder, jobba aktivt med krafttilpassing og romorientering, og fokuserte på flyt, presisjon og balanse. Det er i samsvar med kva Whitehead legg i omgrepet Poise (2010, s. 13). Vidare stadfestar ho ikkje kva nivå eller rang ein har som innfallsvinkel. Det indikerer at det vil vera menneske sitt personlege utgangspunkt og kva moglegheiter som ligg i personen sin natur, som er i tråd med intensjonen i denne studien. Det er av signifikant tyding at elevane får erfare ulike bevegelsesmønstre, for vidare å kunne møte bestemte utfordringar i aktivitet (Murdown & Whitehead, 2019, s. 179). Ved å la eleven få varierte bevegelseserfaringar i ulike miljø, nytte forskjellig utstyr og samstundes gi tid til refleksjon i aktivitet, hevdar Whitehead (2010, s. 13) ein utviklar motorisk læring.

6.1.3 Læringsmålet for undervisningsforløpet

Vidare ser eg det aktuelt å belyse læringsmålet for undervisningsforløpet. Slik det kjem fram i resultatet, opplevde eg at samlege elevar jobba aktivt for målet i undervisningsøkta. Elevane hadde

fokus på kroppsleg medvit og vurderte gjennom tankar, samtalar og refleksjon, korleis kroppsleg kjensle det ga. I medhald til læringsmålet gjorde eg eit medvete val om å la elevane få utforske og oppleve same bevegelsesmønstre i ulike kontekstar. Hovudforskjellen i dei ulike øktene i intervensjonen, syner derfor ulike affordancer og korleis interaksjon med miljøet spelar inn på utføringa bevegelsen og kva ein vel å gjera. Med bakgrunn i at det var same læringsmål over fire veker, fekk samlege utvikla motoriske ferdigheiter. Å vera tydeleg på kva som er målet i ei læringsprosess, der elevane kan ha progresjon ut frå eigne føresetnader, syner seg å vera eit sentralt aspekt for motivasjon. Det er i samsvar med kva Whitehead (2019, s. 73) hevdar er eit suksesskriteriet for elevar si oppleving i aktivitet. Korleis ein som lærar skal vurdere læringsmålet, er ein anna diskusjon eg vel å ikkje nærma meg i denne studien.

6.1.4 Å lære i ulike kontekstar

Å lære i ulike kontekster kan gi autentisk og meningsfylt læring, i følge Fjørtoft (2016, s. 189). Intensjonen i undervisningsforløpet var å legge til rette for at elevane fekk meistre eit variert og utfordrande fysisk miljø, gjennom å anvende bevegelsar i ulike kontekstar. I aktiviteten parkour, vil landskapet representere læringskonteksten med varierte moglegheiter. Utandørs i terrenget vil formar som topografi (sletter, helningar og kupert) og vegetasjon (trær, busker, stokkar) utgjera affordances. På same vis vil det innandørs i ein turn/fleirbrukshall vera objekt som inviterer til og tilbyr aktivitet. Eleven sin respons er å ta i bruk affordances gjennom ei perspeksjon-aktivitetsrelatert respons, uttrykt gjennom ei bevegelsesløsning.

Eg nyttar omgrepet «kaos» i resultatata, for å synleggjera at elevane har ei anna relasjon til det fysiske miljøet enn eg som lærar. Dei aktualiserer affordances med årsak i individet sine forutsetningar, som kroppslege eigenskapar og fysiske og motoriske ferdigheiter (Kytta, 2004). For elevane i intervensjonen, leia desse bevegelseserfaringane i ulike kontekstar, til nye og betre bevegelsesmønstre. Samstundes opplevde elevane kva for verknad det fysiske miljøet har for gjennomføringa av bevegelsen og medverka til auka kroppsleg forståing. Merlaeau-Ponty (1964) hevdar i den forbinding at interaksjon med omgjevnaden er heilt grunnleggjande for menneske si læring og utvikling.

Kroppsøvningsundervisning i ulike kontekstar bidreg til større variasjon, som igjen kan ha verknad på motivasjonen. Medforskarane gjorde mange av dei same bevegelsane ute og inne i undervisningsforløpet, for å gjera dei medvetne på ulike kroppslege opplevingar. Til dømes fekk dei

erfaring i korleis ei rulle er inne på hardt underlag, i motsetnad til kva omsyn dei må ta ved å rulle ute i snøen.

6.1.4.1 Snø som ein spesiell affordances

Eit interessant moment som er verdt å belyse i denne samanhengen er affordansen snø. Som allereie syna var det mykje snø då elevane hadde kroppsøving utandørs. Snø er ein spesiell affordances som umiddelbart inviterer til aktivitet: bakse i snøen, lage gåsegang, ski i bakke, bygge snømann (Fjørtoft, 2016, s. 184). Korleis våre handlingsmoglegheiter i omgjevnaden er avhengig av eigenskapar ved miljøet og vår persepsjon og motorikk, står sentralt i teorien om affordances (Gibson, 1979). Ein kan forme snøen, men om den vert det, er avhengig av eleven si evne til å oppfatte moglegheita og ei kroppsleg anledning til å gripe den. I undervisningsforløpet framstod elevane trygge i snøen, grunna mjukt underlag og mindre risiko for skade. Det medverka til moglegheit for større utfordringar.

Kroppsøvingfaget si undervisning må finne stad i ulike kontekstar, som gir elevane moglegheit til å erfare dei ulike interaksjonane det fysiske miljøet kan gi. Gjennom læring og erfaring evnar elevane å kunne tilpasse ulike bevegelsar og løyse utfordringar i terrenget på ein hensiktsmessig måte, syner funn i intervensjonen. Samstundes skal lærarane vise elevane at Noreg med sin natur og dei fire årstidene, spelar ei rolle for kva aktivitet ein vel å gjera. Til dømes tilbyr affordansen snø rike moglegheiter for langrenn, topptur, slalåm, ake eller lage englar i snøen. Om sumaren vil ikkje dessa aktivitetane kunne gjennomførast, eller i bestefall gjerast barmarksvennleg. Ein kan gå på rulleski om sumaren, men truleg vil ein oppleve det annleis enn med snødekt underlag. Slike erfaringar gjer menneske til ein kvar tid. Essensen i det, er å vera klar over kva kunnskap og erfaringar ein får gjennom å vera i bevegelse og fysisk aktivitet i ulike kontekstar.

6.1.4.2 Utandørs i aktivitet

Til trass for at medforskarane hadde ulik oppfatning av kor dei fann det best å vera, syner resultata at dei hadde eit høgare aktivitetsnivå utandørs. Det var færre element ute, til dømes var det ingen springbrett, som medførte at elevane måtte skape egne moglegheiter for sats.

Det er antatt at utemiljø skapar aktivitet, men dette er avhengig av kor inspirerende og utfordrande omgjevnaden er, og korleis elevane oppfattar tilbodet. Fjørtoft (2016, s. 192) syner til ein studie av elevar i åttande trinn, der funna indikerer at sjølv om skulen sitt uteområde kan vera varierende, krev det ein anna motivasjon for å engasjere elevar på ungdomstrinnet. Ho hevdar vidare at ein kan imøtekoma denne aldersgruppa ved å legge større vekt på oppgåvebasert undervisningsmetode, med

bruk av ulike kontekstar. Dette bekreftar resultatene i intervusjonen, då elevane fekk utforske ulike bevegelsesløysingar i sentrum, skogen og idrettsbane med tilhøyrande objekt. Det ga engasjement og høgt aktivitetsnivå.

Nærområde til skulen og skulegarden hevdar Fjørtoft (2016, s. 93) kan vera ei utfordring, særleg for elevar på ungdomskulen. Funna frå casen indikerer eit motsvar på dette, då elevane viste rike moglegheiter i skulegarden dei utforska parkour på. I denne samanhengen er det verdt å nemne at den respektive skulen for casen, tilbyr eit inspirerande og varierende utemiljø, med ein svært tilrettelagt skulegard for aktivitet. Samstundes la skulegarden (med sine objekt) til rette for å forenkla utprøvingar av bevegelsar. Eit vesentleg poeng ved parkour er at hinder skal forserast med individuelle bevegelsesløysingar, noko elevane fekk erfare då dei gjennomførte same hinder, men tilsynelatande på svært forskjellige måtar.

6.1.5 «Breadth and balance er key»

Eit sentralt moment knytt til motorisk læring er å legge til rette for individuell tilpassa opplæring med omsyn til progresjon og meistring. Intervusjonen grunnar motorisk læring gjennom å nytte kroppen annleis, ved å teste og utforske nye bevegelsar med grunnlag i eksisterande kroppslege og motoriske ferdigheiter. Resultatet syner at det er ynskjeleg at kroppsøving skal involvere elevane i eit breitt spekter av bevegelsar, som tar plass i ulike kontekstar; til dømes inne, ute, aleine, saman med andre, i føreseielege og uføreseieleg situasjonar. Murdown & Whitehead (2019, s. 181) hevdar i den forbinding at «Breadth and balance are key». Elevane skal ikkje berre erfare eit omfang av ulike kontekstar for aktivitet, dei må og få tilstrekkeleg med tid til å reflektere over dei ulike opplevingane. Knytt til læring med kroppen var det i undervisningsforløpet lagt til grunn at eleven fekk tilstrekkeleg med tid til kjenne på den kroppslege tilbakemeldinga i utføringa av bevegelsen.

Det handler ikke bare om hvor god jeg er, men også at jeg må tenke. Ikke bare fysiske ferdigheter om å være best, men at jeg forstår hvordan det fungerer (Gut, 14 år).

Guten indikerer her at han forstår korleis han kan setje motorisk prestasjon i samband med refleksjon, for i større grad kunne forstå korleis kroppen fungerer. Det er i samsvar med Whitehead (2010, s. 24), som poengterer at kroppsøving ikkje berre handlar om kroppslege ferdigheiter, men og å forstå mange og ulike aspekt rundt menneske sitt potensial i fysisk aktivitet. I undervisning vil det derfor vera av tyding å observere elevane si framtoning og gjera modifikasjonar for å tilpasse ulike behov hos elevane. I samband med læring i kroppsøvingstimar, er det i undervisningskontekst

referert til «refleksjon i action», som nettopp er refleksjon undervegs i økta (Zwozdiak-Myers, 2012, 2015). Som intervensjonen syner, kan ein gjennom praktiserande refleksjon, adressere fokuset til eleven, om utfall av læringa står i samsvar til målet for timen og kva for aspekt av rettleiing som syner seg å vera hensiktsmessig.

6.1.6 Kritisk til eige sjølvbilete

Under kjerneelementet Bevegelse og kroppsleg læring står det: *Elevene utforsker egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Med andre ord skal kroppsøving medverke til at elevane reflekterer kring eige sjølvbilete og stiller seg kritisk til slik media framstiller kropp. I lys av intervensjonen syner resultatane at meistring heng tett saman med sjølvkjensle, både i kroppsøvingsfaget og elles.

Frå eit kroppsøvingslærarperspektiv ser eg det som tydingsfullt å presisere utsegna frå medforskarane. Den tilsynelatande «tradisjonelle» kroppsøvingstimen, der elevane står på rad og rekke til dømes i hinderløyper eller stafett, og må prestere kroppsleg framfor sine medelevar, byggjer ikkje opp under ei god sjølvkjensle. Mogleg har det samanheng med kva Kirk (2010) argumenterer for, då han problematiserer samfunnet sin sosiale konstruksjon av kroppen. Det definerer korleis ein kropp skal sjå ut, der media i stor grad sett likskapsteikn mellom ein veltrena og ein perfekt kropp. Elevar i skulen er påverka av eit slikt kroppsideal, og fører til at mange etablerer utrygge og negative kroppsbilete. Å forstå kropp som eit kulturelt og medieskapt fenomen vil vera eit avgjerande perspektiv for å forstå kvifor vår tid, og ikkje minst dei unge, favoriserer det perfekte kroppsutsjåande. Å kontrastere dette mediterte kroppsdisplayet opp mot den erfarte og levde kropp, som kroppsfenomenologien representerer, vil kunne hjelpe elevane til å få eit meir realistisk forhold til eigen kropp og korleis den verkar i aktivitet.

Sæhle (2017, s. 156) meiner ei kroppsfenomenologisk tilnærming til faget der eleven si levande kroppserfaring står sentralt. I lys av undervisningsforløpet var det lagt til grunn ein intensjon om å sjå eleven som lærande subjekt, der eg forsøkte å rettleie den erfarte kropp. Whitehead (2010, s. 14) vektlegg meir ansvar hos elevar på ungdomstrinnet, og hevdar dei treng kunnskap om at god sjølvkjensle byggjer på opplevingar som tek utgangspunkt i kroppslege erfaringar. Whitehead (2014, s. 87) påpeikar vidare at sjølvtilitt ikkje er noko ein kan lære vekk, men må framhevast i læringssituasjonar der elevane er fysisk aktive. Som lærar ga eg elevane anledning til å erfare eige individuelle potensial i undervisning, gjennom å stille høge, men realistiske krav. Eit sentralt poeng

er at eleven kjenner seg trygg i situasjonen, i forvissing om at oppgåva si utfordring vil vera oppnåeleg. Eg anerkjente den enkelte elev sin innsats og framgang, uavhengige av kor liten den var. Skal ein lukkast i målet om bevegelsesglede, vil eg derfor presisere kva verknad kroppsøvingslæraren si undervisningstilnærming kan ha for opplevinga til elevane, spesielt retta mot faktorane sjølvkjensle, meistring og motivasjon.

6.1.7 Reflekterande medspelar i bevegelsesaktivitetar

I lys av funna er det hensiktsmessig å legge til rette for aktivitetar i kroppsøvingsundervisninga, der elevane kan teste og utfordre seg sjølv etter kva som passer den enkelte. Som Whitehead (2019, s. 54) seier er kvar elev eit individuelt subjekt som gjer at ulike bevegelsestilpassningar er naudsynt. Kvar enkelt elev kan oppleve progresjon ut frå dei potensiale hen har, om læraren legg til rette på ein god og inspirerande måte. Ommundsen (2016, s. 145) seier dette ikkje berre handlar om at eleven skal beherske visse motoriske ferdigheiter, men og skal være ein reflekterande medspelar i læringsarbeidet. På den måten vert læreran si rettleiing av den kroppslege læringa svært sentral i kroppsøving. Ein må som lærar akseptere og respektere ulikheiter, og som Whitehead (2019, s. 56) påpeikar- sjå eleven for meir «enn kropp i aktivitet».

I lys av rolla som lærar i denne studien, har eg forsøkt å sette meg inn i korleis eg får elevane til å reflektere over prosessen. For som Vedul-Kjelsås og Haga (2021, s. 70) inspirerer til, må ein som lærar vera nysgjerrig på korleis ein fremmar elevane si lyst til å verte kjend med eigen kropp, og dermed skape kroppslege erfaringar. Læraren sin tilrettelegging kan påverke korleis eleven opplev situasjonen og seg sjølv i den aktuelle bevegelsesaktiviteten. Med utgangspunkt i fenomenologien er kroppen ei subjektiv, erfart storleik, og som lærar må ein møte elevane som lærande «subjekt». Som resultata syner er kroppen som heilskapleg, svært sentral for elevane si læring, korleis dei opplever og erfarer han.

Medforskarane la vekt på tydinga av at læraren kommuniserer med elevane i kroppsøvingsundervisning, framfor å berre gje instruks eller beskjedar. Elevar treng lærarar som legg til rette for eit inkluderande klasse miljø som fokuserer på den erfarte kropp, slik den trer fram hos elevane i undervisninga. Det må vera rom til å prøve og feile, og elevane må få tid til å erfare kva bevegelsesløysing som er ein hensiktsmessig reaksjon. For å kunne kartlegge og vite korleis elevane opplever seg sjølve i faget, ut frå sin kropp og sine prestasjonar, vil det vera viktig at læraren kommuniserer fram fleire av dei mange prosessane som verkar når ein er fysisk aktiv. I lys av forskingsspørsmålet anbefalast det at kroppsøvingslærarar set fokus på å skape

lærings situasjonar, der elevane får tid og vert oppmuntra til å oppdage, reflektere og diskutere korleis bevegelsesutøving gir kjennskap og utviklar kroppsleg medvit. Kunnskap og forståing oppstår som følge av slike erfaringar, syner resultatane frå intervensjonen i denne studien.

6.2 Kva erfaringar har elevar på ungdomstrinnet med «læring med kroppen»?

6.2.1 Motivasjon er hjørnesteinen for bevegelsesglede

Kunnskapsdepartementet (2017) stadfestar at elevane skal få tilrettelagt motiverande undervisning, som gir meistring for den enkelte elev. Medforskarane seier i intervjuet at intervensjonen har synt kva tyding motivasjon har for læring i bevegelse og for bevegelsesglede gjennom livet. Det er i samsvar med Brattenborg & Engebretsen (2015, s. 106), som hevdar motivasjon er nykjelen til gode læringsprosessar i aktivitet. Ved manglande motivasjon forsvinn vilje til å øve, og moglegheita til meistringskjensle vil minske.

Viss læreren da, har satt opp noen øvelser vi skal gjøre i turn, stupe kråke for eksempel. Som jeg kan utenat, siden jeg har gått på turn i mange år. Så gidder jeg ikke å prøve. Det er kjedelig. Også gjør jeg ingenting den timen jeg da (gut, 14 år).

Elevane treng derfor utfordringar dei kan strekkje seg etter. Dersom undervisninga vert lagt opp med tilsynelatande enkle mål for at læraren skal sikre seg at alle meistar, er det fare for at elevane «kjedar» seg. Det kan medføre eit nærvær med mål om å gjennomføre, framfor å øve og utfordre seg sjølv i ein gitt bevegelsesaktivitet. Resultata frå intervensjonen viser at det er av tyding å tilpasse aktiviteten med nok utfordring, for å synleggjera kva potensial som finns for den enkelte. Det er i tråd med Whitehead (2010, s.166), som argumenterer for elevar i kroppsøvingfaget er komplekse menneske, der utvikling og progresjon ikkje er lineær (Whitehead, 2010, s. 166). For å få til dette krev det ein kompetent lærar med eit breitt spekter av kunnskap og erfaring, som kan leggje til rette og gi elevane rike moglegheiter ved å regulere og tilpasse aktiviteten i samsvar med elevane sine behov. Murdoch & Whitehead (2019, s. 175) meiner ein kan motivere elevane til å ta ansvar og initiativ til å vera fysisk aktiv utover skulen, ved å gje elevane oppleving av framgang og lykkast i eit spekter av meningsfylte aktivitetar.

6.2.2 Kva er gøy?

For å aktualisere kompleksiteten av fenomenet bevegelsesglede, slik det kjem fram i læreplanen, vil eg vidare drøfte kva medforskarane sa dei erfarte i intervensjonen med glede i bevegelse. Moen et

al. (2020) delar omgrepet bevegelsesglede inn i noko som rommar ei kjensle før, i og etter bevegelse. Medforskarane klassifiserer «å ha det gøy» som bevegelsesglede, altså forklarar dei “bevegelsesgøy” som bevegelsesglede, på lik linje som Moen et.al bekreftar frå tidlegare forskning. Medforskarane forklarar ikkje “bevegelsesgøy” som noko dei erfarer før aktivitet, men vektlegg i og etter kroppsøvingstimen.

Det var morsomt fordi vi fikk være frie og prøve nye ting i kroppsøving. Nye kroppslige bevegelser. Det beste med parkour var mestringsfølelsen og friheten! (Jente, 13 år).

Jenta over forbinder bevegelsesglede med fridom og utforsking i intervensjonen. I kraft å ha kjent på meistring og glede i aktivitet, kan jenta sitt utsegn indikere at aktiviteten og bevegelsane i denne perioden, har medverka til styrka sjølvkjensla.

Medforskarane hevdar det beste med intervensjonen i kroppsøvingfaget var fridomen. Dei fekk i stor grad medverke til eiga læring, og fekk rom til å utforske eige kroppslig potensial. Resultata frå intervjuet syner ei felles einigheit blant medforskarane at undervisningsforløpet var gøy. Med omsyn til glede i bevegelse, herskar det nok lite tvil om at det er viktig å la elevane ha det gøy i kroppsøvingstimen. Men spørsmålet som da oppstår og som ein bør diskutere, stikk nok litt djupare. Kva er gøy? Det er umogleg å gi eit fasitsvar på dette spørsmålet, for som Standal (2019) poengterer er bevegelsesglede noko som er subjektivt meningsdannande. *Glede er noko ein kjenner i eigen kropp, og det å finne i glede i aktivitet er noko ein må lære* (Standal, 2019). Det er med andre ord svært ulike oppfatningar av kva som er gøy, med ulike preferansar for den enkelte.

Det å ha det gøy kan ha samband med kva medforskarane legg i fridom. I intervensjonen fekk elevane moglegheit til å utforske kroppslige oppgåver relativt fritt, i ein elles krevjande skulekvardag. Om det er tilfelle, underbygger det Ommundsen (2013) sin argumentasjon om at skulen legitimerer kroppsøvingfaget med eit avbrekk frå skulepulten ved å gi elevane fri. Dersom faget argumenterer for å vera fritid, kan ein få ei utvikling og ein realitet som Kirk (2010, s. 122) fryktar kan vera avslutninga for kroppsøvingfaget.

Derimot står det i kontrast til kva medforskarane vidare forklarar fridomen i undervisningsforløpet med. Fridomen ga dei anledning til å vera kreative, øve med utgangspunkt i eigne kroppslige føresetnader og tileigne seg motoriske ferdigheiter gjennom ulike bevegelsesutfordringar. Gjennom spørsmål og refleksjon hevdar medforskarane å ha fått større kjennskap og forståing til læring med kroppen. Med det summert er kanskje vegen til bevegelsesglede i kroppsøvingfaget som eit læringsfag, nettopp å gje elevane større fridom til å jobbe med utforskande oppgåver og la elevane få auka medverknad i sin eigen bevegelseslæring?

6.2.3 Fridom er vegen til læring

Det kjem tydleg fram i resultatata at parkour ikkje hadde vore like morosamt, dersom undervisninga ikkje nytta ei utforskande tilnærming. Medforskarane syner til tidlegare erfaringar med fastsett løype av lærar, der dei er samstemte om at dei berre gjennomfører oppgåva for å vera ferdig. Tidlegare erfaringar med parkour, har anten vore for lett eller for vanskeleg og ikkje tilpassa den enkelte elev sine behov. Det vil derfor vera nærliggjande å hevde at hovudfokuset i kroppsøvingsfaget er å gjennomføre idretten eller aktiviteten. Som Nyberg (2020) og Laxdal (2020) seier, har undervisninga i kroppsøving ei tendens til å fokusere på kva eleven skal gjera, framfor kva elevane skal lære og kvifor.

For å gjennomføre læring med kroppen i praksis, treng elevane ei tilstrekkeleg forståing for kva relevans som fører oppgåva framover. Resultata frå denne studien syner at medforskarane aldri var tvilsame til målet for økta i undervisningsforløpet. Derimot uttrykkjer eine gruppa at dei til tider gjekk tom for idear til kva dei skulle gjera. Opplevinga gjennom perioden tilseier at det gjekk lettare etterkvart, då dei fekk erfaring med å arbeide på den måten. Dermed er det nærliggjande å hevde at dersom elevar i tidleg barnskuletrinn får erfaring med utforskande undervisning, er det sannsynleg at dei vil få ei større evne til å sjå og fatte moglegheiter, og dermed ha eit større repertoar av potensielle kroppsbevegelsar og evna til å anvende desse i ulike kontekstar.

Artikkelen «Når tradisjon møter ambisjon» (Moen et al. 2018) syner at konkurranseidrett og ballspel dominerer i kroppsøvingsundervisninga samstundes som moderne aktivitetar får mindre plass. Hovudsakeleg nyttar læraren instruksjonsmetode med ein deduktiv tilnærming, medan utforskande læring og tid til refleksjon ikkje vert prioritert. I samsvar seier Whitehead (2019, s. 182) aktivitetar som til dømes klatring, skating, ski, dans og pilates, ikkje får plass i kroppsøvingsfaget internasjonalt. Medforskarane hevdar at undervisningsforløpet har gitt dei erfaring med at kroppsøvingsfaget kan innehalde meir enn kondisjonstrening og ballspel, og uttrykker at dei i «vanleg» kroppsøvingsundervisning gjennomfører aktivitet på «instruks». Bekreftar utsegna til medforskarane at kroppsøvingsfaget består av eit lite utval bevegelsesaktivitetar og mykje idrettsspesifikk trening?

Dette er uheldig av to årsaker; for det fyrste vil ein hovudsakeleg nytte motoriske ferdigheiter og bruk av ulike bevegelsesmønstre i favoriserte aktivitetar som er utilstrekkeleg i eit langtidsperspektiv, samstundes som ein ikkje etablerer moglegheiter for fri interaksjon med miljøet. For det andre gir det lite gevinst for elevane å få ei tilstrekkeleg erfaring i å realisere deira

potensiale i ulike aktivitetar. Det vil ikkje medverke til å nå målsetninga om livslang bevegelsesglede, for som synt er det noko som er individuelt anleggjande.

6.2.4 Motoriske ferdigheiter som byggjeklossar for kroppsleg kompetanse

Læring av bevegelsar er sjølve prosessen som fører til endring i motorisk utvikling, i følge Fjørtoft (2016, s. 181). Læring er ikkje ein prosess me kan observere direkte, men som fører til auka motoriske ferdigheiter. Ein definerer ofte læring som endring av åtferd. Ommundsen (2013) hevdar at dei fysiske-motoriske ferdigheitene utgjer ein praktisk form for kunnskap, som er svært viktig for elevane si interaksjon med omverda og eiga læring. Han meiner motoriske ferdigheiter er noko elevane må ha som fundament for å kunne utvikle meistringskjensle innanfor kroppsøvingsfaget, og ein kan derfor betrakte motoriske ferdigheiter som den kroppslege kompetansen sine byggjeklossar.

Kroppsmedvit handlar om å erfare kroppsbevegelsar, kroppshaldningar og sanse emosjonelle aspekt, som inkluderer kjensle og haldning til eigen kropp. Med bakgrunn i at medforskarane i denne studien var relativt frie til å løyse gitt bevegelsesoppgåve, fekk dei i stor grad moglegheit til å øve på motoriske ferdigheiter. Erfaringa frå denne intervensjonen syner at det er svært viktig at eleven får moglegheit til å delta i allsidig og variert bevegelsesaktivitet, som imøtekjem eit breitt bevegelsesrepertoar. Ved å leggje til rette for undervisning, som hadde til hensikt å fremje motorisk læring og utvikling, gjennom utforskande oppgåver, utfordrande situasjonar, øvingar og praktisk anvending i parkour, resulterte det at elevane vert rettleia med tryggleik i utføringa av dei ulike bevegelsesformane intervensjonen bestod av.

6.2.4.1 *Eit hopp er ikkje berre eit hopp*

Resultata frå studien viser at tid er ei vesentleg faktor ved innlæring av motoriske ferdigheiter. For elevar i kroppsøving er det derfor hensiktsmessig å setje av nok tid til øving, for å meistre ulike bevegelsesmønstre på ei smidig og effektiv måte. Tid er og av tyding i møte med kroppsleg læring og kroppsmedvit (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Resultantane indikerer at elevane treng rom til å reflektere over kva dei kjenner og erfarer i eigen kropp ved utføring av ulike bevegelsar. Gjennom dette, hevdar medforskarane ein i større grad oppnår kvalitet ved motorisk læring.

For å utvikle motoriske ferdigheiter syner Whitehead (2019, s. 177, 178) til ulike kroppslege kapasitetar ein bør trene. Ho vektlegg grunnleggjande øvingar som løp, hopp, kast, hoppe, rulle etc. for å utvikle auka motorisk kompetanse, og kategoriserer det vidare inn i enkel, kombinert og komplekse. I mange førekomstar vert progressiv meistring av motorisk kapasitet sett på som bevegelsesmønstre.

Medforskarane hevdar å ha erfart at eit hopp ikkje berre er eit hopp. Til dømes ved «å hoppe» vil eleven ha utvikla enkle kapasitetar som eksplosiv kraft, balanse, kjernestabilitet, og plassering av kroppen i rommet. For å hoppe meir effektivt, vil kombinerte kapasitetar vera viktig som presisjon og likevekt, og vidare dei komplekse kapasitetane ved å meistre gravitasjonen, og kontrollere akselerasjon. Dette vil kunne lede til ein meir effektiv framsyning på eit krevjande nivå. Som medforskarane seier fekk dei i undervisningsforløpet tid og moglegheit til å nettopp å utforske dei nemnte kategoriane på eiga hand, og derfor opplevde ei progresjon i bevegelsen. Frå eit enkelt hopp utvikla dei den grunnleggjande ferdigheten til å bli ein meir kompleks bevegelse, ved å tilføre fart og rulle ved landing over ulike hinder. Truleg kan dei ha gjort noko liknande tidlegare, men grunna spørsmål til refleksjon i undervisningsforløpet, vart dei medvetne kring bevegelseskompleksiteten og dermed læring med kroppen.

6.2.5 Å lære i ulike kontekstar

Gibson (1979) hevdar det er ein klar samanheng med korleis ein oppfattar omgjevande på og korleis ein vel å nytte dei. I den forbinding seier Whitehead (2010, s. 44) at korleis eit individ oppfattar konteksten, med eit spekter av kjensle og relevante rammar (storleik, vekt, overflate, fart), vert imidlertid fyrst sett som meningsfulle når ein resonnera med kroppsleg kompetanse. Elevane må lesa og forstå utfordringar i det fysiske miljøet og kva omgjevningen presenterer for dei, for så å svare med ein høvande bevegelsesrespons. Det er viktig å vera merksam på at elevane si evne til å oppfatte miljøet og svare med ei praktisk motorisk respons, er eit resultat av deira tidlegare erfaringar og opplevingar.

Resultata frå intervusjonen viser at medforskarane oppfattar element i konteksten som funksjonar for aktivitet. I undervisningsforløpet såg dei moglegheiter som klatre, hoppe, rulle, slenge og falle, og nytta konteksten sine moglegheiter for ulike bevegelsesfunksjonar i parkour. Elevane fekk moglegheit til fri utforsking av dei ulike objekta og funksjonar i landskapet. Det rike fysiske miljøet er eit godt døme på kva omgjevningen inviterer til. I motsetnad ville ei planlagt og låst hinderløype, ikkje opna for å aktualisere alle affordances elevane såg tilgjengeleg. Det er samstundes nærliggjande å hevde at elevane ikkje vert medveten om kva potensial som finns i dei ulike kontekstane, dersom dei ikkje får oppleve ulike fysiske miljø.

Medforskarane var samstemte om at det var meir utstyr inne. Som ei mogleg argumentasjon kan ein grunne det med orsak i at elevane i større grad har erfaring med å ha kroppsøving innandørs, og dei derfor er meir vane til å oppfatte kva affordances som finns der. Dei «lause» objekta i turnhallen, tolkar elevane har til hensikt i konkrete bevegelsesutføringar. Til dømes balanserer dei på ein benk.

Det kan verke som elevane i større grad har erfaring med aktualiserte affordances inne, og som dermed kan gje ei forklaring på den tilgjengelege utstyrsbanken dei hevdar å ha inne.

Derimot seier medforskarane at dei måtte vera meir kreative ute for å finne bevegelsesmoglegheiter i parkour, med årsak i mindre utstyr og «lause objekt». Kreativitet verkar til å vera i samanheng med kontekst for medforskarane, og ei i samsvar med kva Whitehead (2010, s. 44) legg i omgrepet fantasi. Vidare hevdar dei å vera inspirert av medelevar, både til å prøve nye øvingar, utfordre bevegelsesløysingar og prøve nye bevegelsar på element. I kraft av å aktualisere affordances verker kroppslege eigenskapar, motoriske ferdigheiter, erfaring og motivasjon inn på kva handlingsmoglegheiter subjektet oppfattar og vel å gjera (Heft, 1989).

Jeg har begynt å gjøre parkour hjemme. Plutselig ser jeg så mye morsomt jeg kan gjøre i hagen, som jeg aldri før har tenkt på. Nå vil jeg prøve nye triks hjemme og sånn. Det er kult! (Gut, 13 år).

Sitatet over syner ein medforskar som verkeleg har fått auga opp for å gjera parkour utover skulen. For det fyrste har han fått motivasjon til å vera i aktivitet heime og utfordrar sine motoriske ferdigheiter med å prøve nye triks og dermed utvikle bevegelseskompetansen. For det andre oppfattar han nye moglegheiter rundt seg, altså affordances, som han no utforskar parkour på. For det tredje nyttar han omgrepa morosamt og kult, som dermed gjer det nærliggjande å hevde at han opplever bevegelsesglede ved å vera i aktivitet på fritida.

6.2.6 Det manglar eit språk for læring med kroppen.

Medforskarane seier i intervjuet dei no har ei forståing og kjensle kring læring med kroppen. Derimot er vanskeleg å forklare, og dei manglar ord for å presentere kroppslege erfaringar frå intervensjonen. Maureen Connolly (1995, s. 26), seier det ikkje eksisterer eit språk for elevane sine «indre» kroppslege erfaringar. I lys av at medforskarane i denne studien er elevar i åttande trinn, kan ein anta at dei har etablert eit relativt godt språkforråd. Likevel opplever medforskarane at det er utfordrande å forklare korleis dei autentisk erfarer kroppen i bevegelse. Det tatt i betraktning, vil det vera nærliggjande å anta at språkleg kompetanse og ord på kroppslege kjensle kan vera mogleg å lære. Gjennom auka fokus på reflekterande læringsprosessar og eit intrigert samverke mellom kropp og medvit i tidleg barndom, kan ein truleg utvikle ord og omgrep. Der tankar og refleksjon vert konstruert på basis av det kroppslege nærværet og kroppen sitt virke i bevegelse, kan elevane etter kvart tileigne seg erfaring med å kjenne igjen og setje ord på kroppsleg medvit.

6.3 Korleis kan eit undervisningsforløp medverke til auka medvit om “læring med kroppen”?

For å få auka medvit om «læring med kroppen», spesifiserer medforskarane at moglegheita til refleksjon er eit vesentleg aspekt. Gjennom opne spørsmål og god kommunikasjon mellom lærar og elev, seier dei å ha tileigna seg ei anna forståing om kroppen i bevegelse. Eg har valt å støtte meg til Merleau-Ponty (1964) sin definisjon av kroppsleg læring. Han relaterer ei grunnleggjande forståing av eleven som eit kroppsleg subjekt, der kroppsleg læring tar utgangspunkt i bevegelse som eksistensielt, subjektivt anleggjande. Med det inneberer kroppsleg læring at elevane involverer seg i eigen læring, og får ei påminning om kva subjektet sitt kroppsmedvit og kroppsleg utgangspunkt tyder for den enkelte.

I intervensjonen fekk elevane prøve nye bevegelsesutfordringar, som medforskarane hevdar har medverka til auka kroppsmedvit og større kjennskap til seg sjølv. For å synleggjera kva eg innleiingsvis trekte fram i kompetansedefinisjonen til Kunnskapsdepartementet (2017), kan ein med dette argumentere for kvifor refleksjon og forståing er heilt essensielt i kroppsøvfingsfaget. I kroppsleg læring er kroppen i bevegelse kunnskapsobjektet, og elevane vert kroppsleg danna gjennom å erfare med eigen kropp (Åring & Sandell, 2019, s. 147).

6.3.1 Læring tolka som fagspesifikk og isolert

Kvifor er det vesentleg å reflektere over tydinga av læring? Glimre (2020, s. 77) hevdar det å forstå kva læring er, har ei direkte konsekvens for kva som skjer i møte med elevane og korleis ein inntek rolla som kroppsøvfingslærar. Det er eit epistemologisk spørsmål som ligg til grunn. Korleis forstår me egentleg kunnskap? Glimre (2020, s. 78) seier vidare at ein lærar som tolkar læring som fagspesifikk og isolert, der kroppsøving «omhandlar kropp», vil leggje undervisninga til rette på andre måtar enn dei som forstår læring på eit meir heilskapleg og samanvevd vis. I eit konstruktivistisk perspektiv, der ein stadig skapar ny røyndom, vil kroppen sine erkjenningar, opplevingar og medvit vera eit viktig bidrag.

Du var grei som lærer. For meg hadde det mye å si, uten at jeg kan sette ord på det. Det er bedre å ha en lærer som ser og støtter oss, enn en som ikke er så interessert. Gymlæreren har mye å si om timen blir bra. Gym er egentlig mitt favorittfag, men læreren kan ødelegge det ved at jeg blir pressa til ting jeg ikke vil eller klarer å gjøre (gut, 14 år).

Denne guten påpeikar at gleda og den positive opplevinga i kroppsøvfingsfaget kan forsvinne, dersom læraren dominerer undervisninga og tydeleggjer eit prestasjonsfokus i aktivitet. For å sette

det litt på spissen, kan ein som kroppsøvingslærer frårøve bevegelsesglede og dertil bevegelseslæring ved å konstatere elevane som kroppslege objekt i aktivitet.

Medforskarane hevdar refleksjon opna opp for ein ny måte å forstå læring i kroppsøvingsfaget på, då ingen av medforskarane hadde erfaring med det frå tidlegare kroppsøvingsundervisning. Det samsvarar med Strede sin studie (2018, s. 61), som fant at ingen kroppsøvingslærarar tok i bruk refleksjon i kroppsøvingstimen. Det indikerer at tid til refleksjon og forståing kring dei menneskelege kvalitetane, ikkje vert prioritert i kroppsøvingsfaget. Som mogleg grunn kan det ha samsvar med korleis kroppsøvingslærarar i dag forstår faget. Som Kirk (2010, s. 138) siktar til, har ei langvarig tradisjon kring fagleg og didaktisk tilnærming, medført at det er slik ein praktiserer faget. Hordvik & Aaring (2021, s. 191) seier nasjonal og internasjonal forskning framhevar at kroppsøvingsfaget er basert på gamle tradisjonar, kva angår både innhald og undervisningsmetodar, og syner til forskning der det derfor er foreslått ei større transformasjon av kroppsøvingsfaget (Kirk, 2010).

Lærarutdanninga er eit heilt sentralt poeng. Truleg vil det ha positiv verknad dersom lærarutdannarar har fokus på «den lærande kropp», for å romme eit meir heilskapleg og meningsfullt kroppsøvingsfag. Arntsen (2022, s. 76) syner forskning på lærarstudentar i kroppsøvingsfaget, som hevdar utdanninga var dominert av ei dualistisk oppfatning av kroppsleg læring. Vidare vert den praktiske undervisninga på lærarutdanninga beskriven som relativt lik kroppsøvingsundervisninga på grunnskulen. Denne parabelen tilseier at kroppsøvingslærarane må ta eit oppgjær med faget sitt tradisjonelle og instrumentale praksis, og la elevane få erfaring med å lære med kroppen i ein holistisk tilnærming. Som intervensjonen i studien syner, er det naudsynt at elevane forstår kva verdi bevegelse gir, og korleis dei kan anvende kroppen ved ulike bevegelsesutfordringar. Det vil kunne medverke til læring om kroppen i aktivitet, og synleggjera at bevegelse er viktig både i og for livet.

6.3.2 Eit heilskapleg læringssyn

På lik linje som at Mads Skauge (2019) seier at kroppsøvingsfaget sitt formål ikkje handlar om aktiviteten i seg sjølv, hevdar Ommundsen (2013) og Standal (2019) at kroppsøvingsfaget har kroppsleg læring som sitt hovudanleggjande. Å lære med kroppen i bevegelse handlar ikkje berre om å prestere i ulik idrett, springe fort eller kaste langt. Hensikta med intervensjonen var å gi elevane ei forståing om kvifor og korleis dei kan lære med kroppen. Aaring og Sandell (2019, s. 147) påpeikar i den samband at kroppsleg læring inneber at eleven skal utvikle kroppsmedvit og

sjølvrefleksjon gjennom deltaking i ulike bevegelsesaktivitetar. Det kan vera med på å utvikle eleven si evne til å kjenne etter, oppleve motgang, utvikle ferdigheiter, og finne glede og mening med bevegelse.

Ut frå resultata i denne studien kan verke som eleven sine subjektive erfaringar og meningsdanning ikkje har vore eit fokusområde i «tradisjonelle» kroppsøvingstimar, noko Standal (2019) ser som ein viktig del av kroppsleg læring. I lys av tidlegare forskning setter ein trivsel og aktivitet framfor læring i kroppsøvingsfaget (Aasland & Engelsrud, 2017). Ved einsformig fokus på bevegelse, kan ein leggje opp til at profesjonsutøvarar fortsett å utøve kroppsøving som eit gøy aktivitetsfag, eller praksisen Quennerstedt (2013) referer til som «happy, busy and good», utan vidare læringsinnhald. Dette er ingen argumentasjon for å ikkje ha det gøy og/eller halde eit høgt aktivitetsnivå i kroppsøving, men det er viktig å påpeike at i kroppsleg læring ligg det andre moment som er belyst i denne studien.

Whitehead (2010, s. 172) hevdar målet om livslang bevegelsesglede handlar om å sjå born og unge i utvikling i eit heilskapleg læringssyn. I lys av intervensjonen synleggjer resultata i diskusjonen at dei menneskelege kvalitetane i physical literacy inngår i eit sirkulært samspel. Kroppsøvingsfaget kan leggje til rette for at elevane får meningsfulle opplevingar i aktivitet, og gror respekt for verdien av motivasjon, sjølvtilit, motorisk kompetanse, kunnskap og forståing. Gjennom å etablere ein sikker og robust grunnmur for elevane, seier Whitehead (2019, s. 34) dei lærar, og dermed kan ta ansvar og vera engasjert i fysisk aktivitet vidare i livet. Det er i tråd med funna i denne studien, som syner at utvikling av kroppsmedvit og kroppsforståing er heilt sentralt for elevar si læring i kroppsøvingsfaget. For som Sæhle (2017, s. 140) seier, skal vi ta på alvor kroppsøvingsfaget sitt formål, må me få ei dreining frå ei objektiv til ei subjektiv kroppsforståing.

7 Avslutning

Denne studien har ambisjonar om å få kunnskap om korleis eit undervisningsforløp i kroppsøvingspraksis kan føre til auka medvit om «læring med kroppen». I lys av LK20 og physical literacy, vektla eg dei respektive aspekta Whitehead (2010) teiknar som menneskelege kvalifikasjonar for læring i aktivitet og bevegelsesglede gjennom livet. Ein gjennomført case med intervensjon og fokusgruppeintervju, danna grunnlag for korleis lærar- og elevperspektivet erfarer læring med kroppen.

7.1.1 Konklusjon på problemstilling

Som ei konklusjon på problemstillinga syner undervisningsforløpet at ein må forstå elevar som kroppslege subjekt, der dei lærar med heile kroppen. For å få auka medvit om læring med kroppen, anbefalast det at kroppsøvlingslæraren gir elevane fridom innanfor klare rammer i undervisninga. Ei utforskande tilnærming kan medverke til utvikling av kroppsleg læring. Elevane bør få bevegelseserfaringar med eit breitt, allsidig og variert spekter av leik og aktivitet, i ulike kontekstar. Kroppsøvlingslærarane må la elevane «vera» og gi rom for «kaos», og inkludere eleven som ein aktiv medspelar i undervisninga. Gjennom læringssituasjonar, der elevar vert oppmuntra til å oppdage, utfordre og diskutere eige kroppsleg nærvær og får tilstrekkeleg med tid til å reflektere over bevegelsesopplevingar, oppstår kunnskap og forståing som følge av slike erfaringar.

Elevane bør få fridom til å lære og utvikle motorisk kompetanse, der dei kan oppleve meistring frå eigen føresetnad. Ved å synleggjera den erfarte kropp i kroppsøvlingsfaget, kan ein i større grad romme målet om livslang bevegelsesglede.

Som eg innleiingsvis trakk fram, har Kirk (2010, s. 122) presentert tre scenario for kroppsøvlingsfaget i framtida. I lys av gjennomført case vil eg si at undervisningsforløpet på mange måtar rekognoserer ein potensiell undervisningspraksis for ungdomstrinnet i kroppsøvlingsfaget si framtid. Om det ikkje er ei radikal endring av faget, er det imidlertid eit fokus på læring i ein tydingsfull heilskap.

LK20 kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019) opnar for kroppsleg læring, der nettopp subjektet si kroppslege erfaring står i sentrum (Sæle & Hallås, 2020, s. 76). Casen syner ein potensiell måte å anvende «læring med kroppen» i praksis, for fagleg tyngde i kroppsøvlingsfaget. Ei fagleg tyngde vil vera av stor tyding når kroppsøving skal skape varig læring for elevar i framtida, og kan dermed medverke til å legitimere faget sin plass i skulen. For vidare hensiktsmessig bruk i

kroppsøvingsfaget, vonar eg det kan inspirere til, utfordre og utvikle faget si noverande eksistensielle gjennomføring.

7.1.2 Veggen vidare

«Uten kroppen ingen læring», fastslår Engelsrud (2021, s. 45). Ein slik grunnleggjande ontologisk forventning, om korleis kvar og ein lærar, og kva ein lærar, er eit empirisk spørsmål og må undersøkast igjen og igjen. I denne studien har eg belyst ein mogleg måte å gjennomføre eit undervisningsforløp i kroppsøvingsfaget, med fokus på å lære med kroppen. For å vidare kome inn på kva ein lærar, må ein fortsette å undersøke konkret, og forstå på fleire nivå. Som Engelsrud (2021, s. 45) hevdar, vil normer, ideologi og politikk, personlege og interpersonlege erfaringar, sansing og persepsjon, samstundes inngå i konstitueringen av den kroppslege innlæringa. Eg nytta parkour som reiskap for alternative bevegelsesaktivitetar i LK20. Det er interessant å sjå korleis elevar erfarer læring med kroppen i andre aktivitetar eller idrettar, som til dømes friluftsliv eller symjing, samt å sjå korleis lærar og elevar forstår læring med kroppen i framtida.

8 Bibliografi

- Aaring, F.V. & Sandell, B. M. (2019). *På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvingsfagets styringsdokumenter*. I E.E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 133- 153). Cappelen Damm AS, Oslo.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017, 10. oktober). "Det er lett å se hvem av dere som har god innsats". *Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole. Reasarchgate. https://www.researchgate.net/profile/Erik-Aasland/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsoving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole/links/5da9681f4585155e27f64e22/Konstitueringen-av-kroppsoving-En-diskursteoretisk-studie-av-undervisningspraksiser-i-videregaende-skole.pdf
- Aasland, E. (2019). *Kan kroppsøving forsvinne som skolefag?* I E.E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 190- 201). Cappelen Damm AS.
- Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020). *Et fornyet kroppsøvingsfag – noen fagdidaktiske betraktninger*. *Bedre skole*, 32(1), 36-40. [BedreSkole-0120.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.
- Arntsen, M.A. (2022, 06. mai). *Kroppslig læring i kroppsøvingsfaget; mer enn motorisk læring! - En kvalitativ studie av fremtidens kroppsøvingslæreres forståelse av kroppslig læring i kroppsøvingsfaget*. [Masteroppgåve]. Høgskulen på Vestlandet.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C.P. (2021). *Forskningsdesign- hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?* I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Blikstad- Balas, M. (2022, 5. desember). *Literacy*. Store norske leksikon. Henta 07.05.2023: [literacy – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)

- Borgen, J.S. & Engelsrud, G. (2015, 05. mai). *Hva skjer i kroppsøvingsfaget?* Bedre skole, 02/2015. Utdanningsforskning.no. <https://idrottsforum.org/forumbloggen/kroppsoving-er-noe-mer-enn-fysisk-aktivitet-om-kroppsoving-i-fremtidsskolen/>
- Borgen, J.S. & Engelsrud, G. (2020). *Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20)*. Acta Didactica Norden. <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, J.S., Galaeen, E.G., Hallås, B.O., Løndal, I.K., Moen, K.M. (2018). Kroppsøving er mer enn «fysisk aktivitet». Bedre skole, 04/17, Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kroppsoving-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Brattengborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. (3. utgave). Cappelen Damm AS.
- Christensen M. (2021). *Kroppslig læring i kroppsøving*. [Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole]. Brage delarkiv. <https://nih.brage.unit.no/nihxmlui/bitstream/handle/11250/2766333/Christensen%20M%20v2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Connolly, M. (1995). *Phenomenology, physical education and special populations*. Human Studies, 18, 25–40. Springer Link. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01322838>
- Dahl, T. (2021). *Hjernen er ikke alene- all læring er kroppslig*. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A.G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring perspektiver og praksiser*. (s.31-43). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. desember) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/humsam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Engebretsen, B. (2016). *Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving*. I E.E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93-114). Cappelen Damm.
- Engelsrud, G. (2019, 25. juni). *Er det rom for elevens kroppslige læring i fremtidens kroppsøvingsfag?* Utdanningsnytt.no. <http://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-kroppsoving-laeplaner/er-det-rom-for-elevens-kroppslige-laering-i-fremtidenskroppsøvingsfag/204645>

- Engelsrud, G.H. (2021). *Å flyte rundt i kroppslig eksistens- læringens grunn?* I T.P Østersen, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A.G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring perspektiver og praksiser* (s. 44-57). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, I. (2016). *Læring i kontekst: omgivelsenes betydning for læring av bevegelser*. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 180-196). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gibson, J.J. (1979). «*The Theory of Affordances*». *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Glimre, S.K. (30.12.2020). *Kroppslig læring og de tverrfaglige temaene. Et utgangspunkt i dybdelæring*. [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2721096>
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utgåve). Fagbokforlaget.
- Haydn-Davies, D. (2010). *Physical literacy and learning and teaching approaches*. I M. Whitehead (Red.), *Physical Literacy Throughout the lifecourse* (s. 165-174). Routledge.
- Heft, H. (1988). *Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description*. *Children's Environments Quarterly*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/284394521_Affordances_of_children%27s_environments_A_functional_approach_to_environmental_description
- Hordvik, M. & Aaring, V. (2021). *Modellbasert praksis- én visjon for fagfornyelsen i kroppsøving*. I E.E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (s. 191-222). Cappelen Damm AS.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. University of Strathclyde Glasgow, Routledge. <https://pureportal.strath.ac.uk/en/publications/physical-education-futures>
- Kirk, D. (2013). *Educational value and model-based practice in physical education*. *Educational Philosophy and Theory*, 45 (9), (s. 973-986). ResearchGate. DOI:[10.1080/00131857.2013.785352](https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352)

- Koekoek, J., Pot, N., Walinga W. & van Hilvoorde, I. (2019). *Perspectives on physical literacy in continental Europe*. I M. Whitehead (Red.), *Physical literacy across the world* (s.143-156). Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del- prinsipper for læring, utvikling og dannning. Kompetanse i fagene*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [2.2 Kompetanse i fagene \(udir.no\)](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del- opplæringens verdigrunnlag, demokrati og medvirkning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [1.6 Demokrati og medvirkning \(udir.no\)](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del- opplæringens verdigrunnlag. Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang \(udir.no\)](#)
- Kvikstad, I. & Vinje, E.E. (2019). *Yoga, skateborad og rumpeldunk- alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingfaget?* I E.E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 73-95). Cappelen Damm AS.
- Kyttä, M. (2004). *The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child- friendly environments*. Journal of environmental Psychology. ResearchGate.
<https://www.researchgate.net/publication/223763689> [The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria of a child friendly environment](#)

- Laxdal, A. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective*. [Doktoravhandling, Universitet i Stavanger]. DOI:<https://doi.org/10.31265/usps.56>
- Lyngstad, I. (2017, 01. september). *Fenomenologisk forståelse av elevens bevegelsesaktivitet et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppsøvingundervisningen*. Journal for Research in Arts and Sports Education. DOI:[10.23865/jased.v1.665](https://doi.org/10.23865/jased.v1.665)
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception*. Northwestern University Press. <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/The-primacy-of-perception-by-Maurice-Merleau-Ponty..pdf>
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018, 02. februar). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Publikasjoner i Høgskolen i innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). (2022, 1. januar). *Personverstjenester*. NSD. <https://www.nsd.no/index.html>
- NOU 15:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2015: 8 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nou20158)
- Nyberg, E. (2020). *Flinke elever blir favorisert av gymlæreren*. Nyhetsartikkel fra forskning.no: <https://forskning.no/kroppsoving-partner-pedagogikk/flinke-elever-blir-favorisert-av-gymlaereren/1695499>
- Nyeng F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Vigmostad & Bjørke AS. Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). *Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen*. Volum pedagogisk tidsskrift 97(2), 155–166. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02->

- Ommundsen, Y. (2016). *Danning I kroppsøving: Motorisk læring som kjernen i faget*. I I. Kvikstad, (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139-166). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Osnes, H. (2021). *Kroppslig litterasitet*. Vigmostad & Bjørke AS, Fagbokforlaget.
- Penny, D. & Jess, M. (2010 13.oktober). *Physical Education and Physically Active Lives: A Lifelong Approach to Curriculum Development*. *Sport, Education and Society*, 9, 2 (269-287). Taylor & Francies Group. <https://doi.org/10.1080/1357332042000233985>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.
- Quennerstedt, A. (2013). *Children's Rights Research Moving into the Future – Challenges on the Way Forward*. ResearchGate. DOI:[10.1163/15718182-02102006](https://doi.org/10.1163/15718182-02102006)
- Ringdal K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utgave). Vigmostad & Bjørke AS. Fagbokforlaget.
- Robinson, D.B. (2018, 01. juli). *Physical Literacy (Mis)understandings: What do Leading Physical Education Teachers Know About Physical Literacy?* *Journal of Teaching in Physical Education* 37(3):1-11. ResearchGate. DOI:[10.1123/jtpe.2018-0135](https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0135)
- Ryen A. (2012). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. (4. utgave). Vigmostad & Bjørke AS. Fagbokforlaget.
- Skauge, M. (2019, 11. januar). *Kroppsøving er noe mer enn fysisk aktivitet: Om kroppsøving I fremtidsskolen», ulike synspunkt på verdier i kroppsøving sfaget*. Forumbloggen. <https://idrottsforum.org/forumbloggen/kroppsoving-er-noe-mer-enn-fysisk-aktivitet-om-kroppsoving-i-fremtidsskolen/>
- Stredet, S.E. (2018, 06. desember). *Physical literacy - en retning for det norske kroppsøving sfaget?* [Mastergradsavhandling, Universitet i Stavanger]. Delarkiv for universitet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2559164>
- Standal, Ø. F. & Moe, V.F. (2013, 11. april). *Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature Since 1995*. *Quest*,

- Standal, Ø. (2015, 01. juli). *Hva er egentlig inkluderende kroppsøving?* Norges idrettshøgskole.
<https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyheter/2015/juli/hva-er-egentlig-inkluderende-kroppsoving/>
- Standal, Ø.F. (2017). *Bevegelseslitteracy og kroppslig dannelse*. <http://re-move.dk/wp-content/uploads/2019/05/Pr%C3%A6sentation-af-%C3%98yvind-Standal-2017.pdf>
- Standal, F.Ø. (2019, 10. november). *Kva kroppslig læring egentleg er*. *Utdanningsnytt.no*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppslig-laering-egentleg-er/219295>
- Svenkerud, S.W. (2021). *Intervjuer i klasseromsforskning*. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Sæle, O.O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøving*. Vigmostad & Bjørke AS, Fagbokforlaget.
- Sæle, O.O. & Hallås, B.O. (2020). *KROPPSØVING i femåring lærerutdanning. Skolefag profesjonsutvikling forskning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Teksum, T.N., Amundsen M., Moen, K.M., Westlie K. & Bjørke L. (2020, 27. februar). *Det finnes ulike veier til glede i kroppsøving*. *Kroppsøvingbloggen, forskning.no*. [Det finnes ulike veier til glede i kroppsøving \(forskning.no\)](https://www.forskning.no/2020/02/27/det-finnes-ulike-veier-til-glede-i-kroppsoving/)
- Tjora A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tutland, H.O. (2018, 3. oktober). En kvalitativ studie om hvordan skoleledere legitimerer kroppsøvingfaget i skolen. [Masteroppgave, Oslo Met storbyuniversitet]. ODA: open digital archive: <https://hdl.handle.net/10642/6235>
- Vedul- Kjelsås, V. & Haga, M. (2021). *Kroppslig læring som motorisk kompetanse*. I T.P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A.G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring perspektiver og praksiser*. (s.65- 73). Universitetsforlaget.

- Vingdal, I.M. (Red) (2014). *Fysisk aktiv læring*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?* Fastsatt som forskrift.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Hva er kjerneelementer? \(udir.no\)](https://udir.no)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytte i kroppsøving?* Fastsatt som forskrift for
Kunnskapsløftet 2020. [Hva er nytt i kroppsøving? \(udir.no\)](https://udir.no)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i Kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Læreplan i kroppsøving \(udir.no\)](https://udir.no)
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy Throughout the lifecourse*. Routledge.
- Whitehead, M. (2014). *Physical Literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren*. I I.M. Vingdal & J.E. Birch (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Gyldendal akademisk.
- Whitehead, M. (2019). *Physical literacy across the world. Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport*. Routledge.
- Zwozdiak- Myers, P.N. (2012). *The Teacher's Reflective Practice Handbook Becoming an Extended Professional through Capturing Evidence-Informed Practice*. Routledge.
- Øgreid, A.K. (2021). *Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign*. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 209-237). Universitetsforlaget.
- Østerlie, O. (2020, 03. september). *Parkour i kroppsøving*. KRØ.NO. <https://krø.no/parkour-i-kroppsoving/>
- Østern, T.P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørum, A.G. (2021). *Kroppslig læring, perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

