

Campus Elverum

Ellen Kristine Kordal Husum

Kandidat nr. 109

Bacheloroppgave:
Sosial læring og allmenndanning i kroppsøving
Kroppsøvfaget i et samfunnsperspektiv

Social learning and education in Physical education

Faglærer i idrett og kroppsøving 2015

2018

Antall ord: 9917

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Jeg har nå klart «å ro i land» en bacheloroppgave etter tre fine år her på høgskolen i Innlandet, avdeling Elverum. Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang prosess som har bydd på alt fra frustrasjon og irritasjon til engasjement og glede. Det har uten tvil vært en lærerik prosess som har gitt meg et dypt innblikk i mitt valgte problemområde. Arbeidet med mitt problemområde i denne oppgaven har gitt meg et stort engasjement for temaet, og det er med en stor interesse at jeg ser nødvendigheten i å ta med meg dette videre inn i min profesjon som kroppsøvingslærer.

Jeg vil rette en stor takk til mine medstudenter for mange uformelle samtaler og hjelpsomme ord gjennom prosessen. Våre litt for lange matpauser og de mange latterne har gjort hverdagen litt mindre alvorlig og tung. Tre år her på denne skolen har vært en fantastisk opplevelse mye på grunn av alle dere.

Ikke minst vil jeg takke min veileder Knut Westlie. Han har bidratt med god faglig hjelp, et kritisk blikk og mange smil og positive ord når jeg har trengt det som mest. Våre mange diskusjoner og ditt enorme engasjement har lært meg mye, og ikke minst smittet over på meg. Min bacheloroppgave hadde ikke vært det samme uten din veiledning.

Elverum, 01.05.18

Ellen Kristine Kordal Husum

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG.....	6
1. INNLEDNING	7
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	7
1.2 FORMÅLET MED DEN NORSKE SKOLE.....	8
1.3 FORMÅLET I LÆREPLANEN FOR KROPPSØVING	9
2. PROBLEMOMRÅDE.....	10
2.1 PROBLEMSTILLING	10
2.2 PRESISERING AV PROBLEMSTILLING.....	10
3. TEORI.....	12
3.1 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	12
3.1.1 <i>Mennesker i et fellesskap</i>	13
3.1.2 <i>Det sosiale aspektet</i>	13
3.2 FENOMENOLOGI	14
3.2.1 <i>Individets livsverden</i>	15
4. METODE	17
4.1 LITTERATURSTUDIE SOM METODE.....	17
4.2 FREMGANGSMÅTE.....	18
4.3 INKLUSJONS OG EKSKLUSJONSKRITERIER.....	19
4.4 KILDEKRITIKK – VALIDITET OG RELIABILITET	19
4.5 SØKEPROSESSEN.....	20
5. RESULTAT.....	23

5.1	SAMMENDRAG AV “PHENOMENOLOGY AND PHYSICAL EDUCATION” AV STEVEN STOLZ (2013)	23
5.2	SAMMENDRAG AV “HABITS, SKILLS AND EMBODIED EXPERIENCES: A CONTRIBUTION TO PHILOSOPHY OF PHYSICAL EDUCATION” AV ØYVIND F. STANDAL OG KENNETH AGGERHOLM (2016).....	24
5.3	SAMMENDRAG AV “PHYSICAL LITERACY: PHILOSOPHICAL CONSIDERATIONS IN RELATION TO DEVELOPING A SENSE OF SELF, UNIVERSALITY AND PROPOSITIONAL KNOWLEDGE” AV MARGARET WHITEHEAD (2008).....	25
5.4	SAMMENDRAG AV “BEYOND GAMES AND SPORTS: A SOCIO-ECOLOGICAL APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION” AV JUSTEN O’CONNOR, LAURA ALFREY & PHILLIP PAYNE (2011).....	26
6.	DISKUSJON	28
6.1	SYN PÅ MENNESKETS LIVSVERDEN I BEVEGELSE.....	28
6.2	LÆRING I ET SAMSPILL.....	29
6.3	SOSIAL LÆRING I ET SAMFUNNSPERSPEKTIV.....	31
6.4	EN EKSTRA KURRIKULÆR EFFEKT.....	33
7.	KONKLUSJON	35
7.1	TIL VIDERE FORSKNING.....	36
	LITTERATURLISTE	37

Norsk sammendrag

Forfatter

Ellen Kristine Kordal Husum

Faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Høgskolen i Innlandet, 2018.

Problemstilling

Hvorfor er sosial læring i kroppsøving en viktig del av allmenndanningen i skolen?

Metode

Kvalitativ studie med utgangspunkt i vitenskapelig litteratur og forskning.

Resultat

I bevegelse, med kroppen som innfallsport for inntrykk, læring og relasjoner, stiller kroppsøving faget seg som unikt i en skolesammenheng. Kroppsøving faget byr på et kontinuerlig samspill med medelever og verden rundt, noe som påvirker både det interpersonlige og intrapersonlige i oss mennesker og gir med dette et stort læringsutbytte for individets sosiale kompetanse. At dette skjer er ingen tilfeldighet, vi vet at mennesket involverer seg i verden rundt seg og at dette vil føre til sosial læring.

Gjennom våre sosiale relasjoner og interaksjoner tilegner vi oss empati og utvikler kunnskaper, ferdigheter, demokratiske verdier og holdninger som gjør oss til fungerende mennesker i det samfunnet vi skal ta del i. Det er tydelig at det sosiale aspektet er et kraftfullt virkemiddel i danningen og formingen av samfunnsfungerende mennesker.

Nøkkelbegreper

Individets livsverden, sosiokulturell læringsteori, sosial læring, fenomenologi, allmenndanning, interpersonlig og intrapersonlig.

1. Innledning

I denne bacheloroppgaven har jeg strukturert innholdet på følgende måte: Jeg vil først ta for meg bakgrunnen for at jeg valgte å fordype meg i nettopp sosial læring som en viktig del av allmenndanningen i skolen. Deretter vil jeg presisere min problemstilling. Videre viser jeg til teori og metode som danner grunnlaget for resten av oppgaven. Jeg vil så presentere sammendragene av forskningsartiklene i resultatkapittelet. Avslutningsvis kommer diskusjonskapittelet der funnene i forskningsartiklene blir diskutert i lys av teorien. Og helt til slutt kommer konklusjonen.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

I min litteraturstudie har jeg fokusert på å velge et tema som interesserer meg innenfor min profesjon som kroppsøvingslærer. Gjennom arbeid med temaet legitimering, i tidligere fag og eksamensoppgaver, har jeg opparbeidet et stort engasjement rundt det at kroppsøving er langt mer enn helse, rekreasjon og avbrekk for elever i skolen. I formålet for læreplanen i kroppsøving står det at faget skal være «eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dersom faget ikler seg et formål om å bekjempe folkehelseproblemer og inaktivitet, kan det bidra til at faget mister sin legitimitet (Ommundsen, 2008, s.202). Debatten rundt fagets plass i skolen og legitimitet har pågått lenge, og pågår den dag i dag.

I en rapport fra Sosial- og helsedirektoratet (2003) fremstilles det som et problem at kroppsøvingen i skolen kun innebærer 1/10 intens fysisk aktivitet. Det kommer også forslag til hvordan man kan øke det de velger å kalle for «utbyttet» av kroppsøvingen, ved å tilrettelegge for timer med høyere intensitet og puls (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s.27). Samtidig viser Sæle (2017) til at faget preges av et prestasjonsorientert læringsklima, med fokus på idretts-spesifikk undervisning og gode tekniske øvingsbilder. Som en konsekvens av lite fokus på faget som lærings- og dannelsesfag, og økt fokus på fitness, helseproblemer og prestasjoner, blir fagets egenart i skolen svekket (Ommundsen, 2013, s.1). I den pågående debatten rundt hva kroppsøving er, legger Borgen, Hallås, Løndal, Moen og Gjølme (2017) vekt på kroppsøvingen som et læringsfag, ikke bare fysisk aktivitet for helsens skyld. «I kroppsøving skal elevene lære både om kroppen og med kroppen. Med andre ord, i

kroppsøving skal elevene være fysisk aktive, ikke kun for aktivitetens egen skyld, men for læring i ulike bevegelseskontekster» (Borgen, Hallås, Løndal, Moen & Gjølme, 2017).

Det er en rekke aspekter som kan legitimere kroppsøvingfaget, og man er nødt til å vise forståelse for at disse aspektene ikke utelukker hverandre. Jeg har en stor overbevisning om at kroppsøving i stor grad bør legitimeres som et dannelsesfag, men jeg er fortsatt enig i at kroppsøving kan bidra til en helsegevinst. Det er viktig for meg å vektlegge at jeg i denne oppgaven kun tar for meg en liten del av kroppsøvingfaget. Jeg vil videre i min oppgave fokusere på det sosiale aspektet innenfor kroppsøving som et allmenndannende fag.

1.2 Formålet med den norske skole

Ludviksen-utvalget skrev i 2015 «Fremtidens skole», NOU 8:2015, som et forarbeid til den nye læreplanen som er under arbeid. I denne rapporten står det skrevet at skolen har et samfunnsoppdrag, dette innebærer blant annet at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem til fungerende mennesker i det samfunnet de skal ta del i (Ludviksen et al., 2015, s. 19). Utvalget vektlegger at blant annet kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta bør være et satsningsområde i skolen de neste 20-30 årene (Ludviksen et al., 2015, s.18). Dette er punkter som også blir vektlagt i en melding til stortinget om fornyelse av kunnskapsløftet. Det står som et verdimesliggrunnlag for opplæringen at:

«[...] elevene skal delta i det sosiale fellesskapet som skolen er, preget av respekt for den enkelte, likeverd, likestilling, ytringsfrihet, solidaritet og toleranse. [...] De skal få kunnskap om demokrati og trening i demokratiske prosesser i praksis. (Regjeringen, 2018, s.6).

Det kommer tydelig frem hva som vektlegges i opplæringslova (2018, §1-1) sin begrunnelse av formålet med opplæringen i den norske skole. Blant punktene som er nevnt står det blant annet at opplæringa skal bygge på grunnleggende verdier fra nasjonal- og internasjonal kulturarv og kristen og humanistisk arv og tradisjon (Opplæringslova, 2018, §1-1). Dette innebærer respekt for menneskeverdet og naturen, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Opplæringa skal også fremme demokrati, likestilling og mangfold. Ikke minst skal elevene utvikle seg til å mestre livene sine for å senere delta i arbeid og fellesskapet i samfunnet (Opplæringslova, 2018, §1-1). Den nye overordnede delen for verdier og prinsipper i grunnopplæringen følger opp med hva opplæringsloven sier, med punkter som

inkludering, sosial læring, medborgerskap, respekt, demokrati, medvirkning m.m. (Regjeringen.no, 2018).

1.3 Formålet i læreplanen for kroppsøving

Så tidlig som i §1-1a i forskriften til opplæringslova står det nevnt at alle elever har rett til fysisk aktivitet, med vekt på å oppleve glede, mestring og felleskap i skolehverdagen (Forskrift til opplæringslova, §1-1a, 2018). Utdanningsdirektoratet er en kunnskapsbase som innehar mange artikler, planer og rundskriv om hvordan og hvorfor opplæring skal foregå, som for eksempel at elevene etter 10. årstrinn skal kunne førstehjelp, at friluftsliv skal være en del av opplæringen og at elevene skal tilegne seg et bredt innblikk i helse og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette gjelder både overordnet for skolen som institusjon og for hvert enkelt fag, deriblant kroppsøving. Men allikevel er det mange spørsmål om hva kroppsøving skal være, og hva skal elevene lære? Innenfor læreplanen i kroppsøving er det gjennom fagets formål presentert, ved flere anledninger, viktigheten og de heldige konsekvensene faget ønsker å ha på elevens sosiale samhandling og læring. Blant annet nevnes det at mennesket skal sanse, oppleve, lære og skape, både alene og sammen med andre, og dette skal videre medvirke til opplevelse av glede, mestring og inspirasjon (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Også det sosiale aspektet ved kroppsøvingen blir fremhevet i læreplanen. «Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Begrepet fair play omfatter det å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter og situasjoner. Samhandling og det å gjøre/spille hverandre gode er sentrale elementer som faller innenfor begrepet (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

2. Problemområde

I dette kapittelet skal problemstillingen presenteres. Det har vært en tidkrevende prosess å komme frem til og avgrense temaet til et oversiktlig og konkret problemområde. Gjennom presisering av problemområdet skal jeg knytte forskningsspørsmålet opp mot relevant litteratur og undersøke dets relevans opp mot fagfeltet.

2.1 Problemstilling

Hvorfor er sosial læring i kroppsøving en viktig del av allmenndanningen i skolen?

2.2 Presisering av problemstilling

Problemstillingen ble valgt på bakgrunn av et ønske om å skrive om det omfattende temaet rundt legitimering i kroppsøvingsfaget. For å videre konkretisere temaet valgte jeg å fokusere på den sosiale læringen i kroppsøving som et allmenndannende fag. Den generelle delen av læreplanen sier at allmenndannelse i skolen handler om å gi eleven konkret kunnskap om mennesker og samfunn, for å bli en god samfunnsborger (Utdanningsdirktoratet, 2015c). Som tidligere nevnt er det flere som gir kroppsøvingsfaget legitimitet som et fag som skal motarbeide inaktivitet og som bærer av en helsediskurs (Ommundsen, 2008, s.194). Ved ensidig helsefokus kan man komme til å tape av syne fagets kjerneverdier og dannelsesfunksjon, og dermed føre til at faget marginaliseres, og i verste fall mister sin plass i skolen til fordel for å styrke de såkalte «kjernefagene» (Ommundsen, 2008, s.194; Ommundsen, 2013, s.5). Jeg mener dette gir problemområdet en tydelig vitenskapelig relevans for faget og dets plass i den norske skole.

Med bakgrunn i punktene ovenfor vil jeg, gjennom et fenomenologisk perspektiv, se på kroppen som et lærings- og erkjennelsesmedium gjennom bevegelser i sine omgivelser, spesielt i samhandling med andre. For å finne kroppsøvingsfagets plass i skolen, skiller den skotske filosofen og pedagogen Peter Arnold mellom tre dimensjoner: læring i, om og gjennom bevegelse (Arnold, 1980, s.14). Jeg retter fokuset mot dimensjonen «education in movement», altså læring i bevegelse. Han vektlegger denne dimensjonen ved kroppsøvingen som pedagogisk ønskelig pga. mulighetene som gis for å tillate individer å

lære mye om seg selv og den verden man lever i, i bevegelse (Arnold, 1980, s. 16). Og dette anser jeg som spesielt viktig når jeg skal ta for meg menneskets sosiale læring i bevegelse.

Nettopp relevansen av dette med læring som faller utenfor de gitte kompetansemålene, men allikevel skjer, vektlegger også Ludviksen-utvalget i NOU 2015:8, om fremtidens skole. I NOU 2015:8 står det at skolen skal legge vekt på de mål og kompetanser som ønskes for fremtiden, og at dette innebærer langt mer enn summen av de ulike kompetansemålene (Ludviksen et. al., 2015, s.19). For som nevnt tidligere er hensikten med skolen som institusjon vektet mot å skape gode og fungerende mennesker til og for samfunnet (Ludviksen et. al., 2015, s. 19). Hovedgrunnen til at jeg vil gå nærmere inn på den sosiale læringen i kroppsøvingen, og anser dette som viktig, er nettopp med bakgrunn i at den sosiale kompetansen er en elementær del av danning av det hele mennesket.

Utdanningsdirektoratet (2016) definerer sosial kompetanse som:

« [...] et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og som bidrar til å øke trivselen og fremme utvikling. Slik sett er sosial kompetanse en betingelse for aktiv deltakelse i sosiale fellesskap.»

Jeg skal i kommende teorikapittel gå nærmere inn på den sosiokulturelle læringsteorien sin plass i den norske skole, og dens relevans i min oppgave.

3. Teori

I dette kapitlet skal jeg legge frem teorien jeg har valgt ut som utgangspunkt til og senere kunne diskutere min problemstilling og resultat med. Jeg ønsker å fokusere på sosiokulturell læringsteori og fenomenologi, som en teoretisk bakgrunn for mine videre analyser.

3.1 Sosiokulturell læringsteori

Gjennom hva jeg allerede har presentert i temaavklaringen og problemstillingen min, er fokuset tydelig rettet inn mot det sosiale samspillet og relasjonene som bakgrunn for allmenndanning og sosial læring i kroppsøving. Ut ifra dette er det tydelig at det sosiokulturelle læringssynet ligger til grunn i tenkningen min. Den gjeldende læreplanen (LK06) er bygget opp på bakgrunn av sosiokulturelle prinsipper og læringsverdier (Utdanningsdirektoratet, 2016; Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.178).

Det som i hovedsak skiller de ulike læringsteoriene fra hverandre er forståelsen av *hva* kunnskap er, *hvor* kunnskapen kommer fra og *hvordan* mennesker skaffer seg kunnskap (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.177). En gjennomgående forståelse av den sosiokulturelle læringsteorien er at mennesker lærer når de arbeider med kunnskap i en sosial sammenheng, altså menneskelig aktivitet, dialog og interaksjon (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.178). Fra et sosiokulturelt perspektiv er det nettopp samspillet mellom individer og deres omverden som er interessant, vår interaksjon med omgivelsene gjør oss til mennesker og setter i gang læringsprosessene (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.184). Den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey er kjent for sin aktivitetspedagogikk, hvor han mener at barnet måtte være aktivt for å lære noe (Imsen, 2016, s.146). Dewey mente at man med en behavioristisk måte å se på læring (hvor eleven er passiv i sin læringsprosess) vil miste av syne nettopp det å forme mennesker, noe utdanning bør gjøre, og som tydelig er forankret i formålet for den norske skolen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.193; Opplæringslova, 2018, §1-1).

Både Lev Vygotskij og John Dewey, som er anerkjente pedagoger innenfor sosiokulturell læringssyn, betraktet utdanning i et samfunnsperspektiv (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.202). De var opptatt av at utdanning er en kulturell og samfunnsbyggende aktivitet som omfatter individers sosialisering og dannelse i vid forstand (Manger, Lillejord,

Nordahl & Helland, 2013, s.202). Samfunnsperspektivet på utdanning kommer også frem i NOU 2015:8 sin formulering av fremtidens kompetanse og skolens samfunnsoppdrag:

«Endringer i samfunnet skjer i et stadig høyere tempo, noe som stiller krav til at kunnskap fornyes kontinuerlig. Investering i menneskers kunnskap og kompetanse er det viktigste grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping, og det er av stor betydning for menneskers muligheter til å realisere seg selv».
(Ludviksen et al., 2015, s. 20).

Fokuset blir mer og mer rettet mot viktigheten av å bevare «det gode mennesket» som fungerer og vokser inn i det samfunnet vi vil skape sammen og dets normer (Ludviksen et al., 2015).

3.1.1 Mennesker i et fellesskap

Aristoteles skrev at mennesket er et *zoon politikon*, et sosialt og politisk vesen som er bestemt til å leve i fellesskap (Hohr, 2016a, s. 44). Slik som hodet ikke kan tenkes foruten eller uavhengig av kroppen, kan ikke individet tenkes foruten eller som noe uavhengig fra samfunnet og de ulike fellesskapene det tar del i (Hohr, 2016a, s.44). Merleau-Ponty mente at vi må oppdage den sosiale verden, ikke som et objekt, men en sum av objekter, som en permanent del og dimensjon av vår eksistens (Merleau-Ponty, 2002, s.421). Vi kan velge å vende oss bort fra fellesskapet og den sosiale verden vi blir født inn i, men vi vil fortsatt anses som å være en del av den (Merleau-Ponty, 2002, s. 421). I likhet med Merleau-Pontys synpunkter kan et miljøperspektiv aldri se bort fra at det er et selvstendig individ som utvikler seg, og et individperspektiv kan aldri lukke øynene for at miljøet spiller en viktig rolle i menneskets liv og utvikling (Imsen, 2014, s. 406). Det som kjennetegner et sosialiseringsteoretisk perspektiv, er i første rekke at man studerer hvordan påvirkningsprosesser fra samfunnets side bidrar til å forme det «usosialiserte» individet på en slik måte at det kan fungere innenfor samfunnets rammer (Imsen, 2014, s. 406). Dette skal jeg gå nærmere inn på når jeg i neste avsnitt ser nærmere på det sosiale aspektet i kroppsøvingen.

3.1.2 Det sosiale aspektet

Bailey (2009) sier at deltakelse i kroppsøving har potensialet til å utvikle positiv sosial atferd, som samarbeid og empati (Bailey et al., 2009, s.9). Det er viktig å huske at mennesket ikke bare blir et produkt av den sosiale deltakelsen i kroppsøvingen, men at prosessen hvor mennesket forandres og lærer i samhandling med andre, er vel så viktig (Bailey et al., 2009, s.10). Det sies at læring blir til der den blir brukt, og Imsen (2014) mener da at man må se på den som lærer og samspillet med omgivelsene, for å studere læring. Med den sosiale læringen

som en konsekvens av faget utvikles barn og unges muligheter til positiv samhandling med andre, som resulterer i en gevinst for individet selv, skolene og samfunnet (Bailey et al., 2009, s.9). Som nevnt tidligere står det tydelig nevnt i NOU 2015:8, at skolen har et samfunnsoppdrag, dette innebærer blant annet at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem til fungerende mennesker i det samfunnet de skal ta del i (Ludviksen et. al., 2015, s. 19). David Kirk (2013) argumenterer for kroppsøvingens muligheter til å utdanne og forme elevene, men som nevnt under innledningen til oppgaven, må man da gi kroppsøvingen legitimitet som et dannelsings- og læringsfag i skolen.

[...] physical education is such a large, rich and complex field of practice that it can legitimately aspire to achieve a wide range of educational outcomes for school-age children and youth. In order to do this, however, it needs to take particular and different forms in contrast to its current and traditional 'one-size-fits-all', sport technique-based, multi-activity form. (Kirk, 2013, s. 974).

Uten noen enighet rundt hvor stor innvirkningen er, er det fortsatt tro på at kroppsøving kan bidra til sosiale fordeler, for kroppen som en sentral del av alle individ sitt møte med verden, og kroppsbruk og kroppsbevegelse er sentralt for å utvikle erkjennelse om seg selv, sin omverden, og deriblant sine medmennesker (Bailey et al., 2009, s.10; Zoglowek, 2006, s.26). Merleau-Ponty mener det sosiale aspektet i vår livsverden er dypere enn noen uttrykkelig oppfatning av vår sameksistens med verden rundt oss (Merleau-Ponty, 2002, s. 421). Dette går jeg nærmere inn på i de neste avsnittene, hvor jeg skal ta for meg Merleau-Pontys forståelse av menneskets livsverden.

3.2 Fenomenologi

Siden jeg i min oppgave er interessert i *hvorfor* sosial læring er en del av det allmenndannende kroppsøvingfaget, vil det ikke være relevant for meg å engasjere meg i objektive eller subjektive opplevelser av kroppsøving som allmenndannende fag. Snarere vil jeg prøve å undersøke den generelle strukturen av hvorfor læring i bevegelse og sosial-allmenndannelse er en konsekvens av kroppsøvingen, rett og slett studere et fenomen og en virkelighet. Jeg vil, til tross for at interessen kommer fra egne erfaringer rundt temaet, ved å bruke fenomenologi, utvikle en generell og objektiv beskrivelse.

«Phenomenology is a philosophical movement based upon a self-critical methodology reflectively (reflexively or introspectively) examining and describing the lived evidence (the phenomena) with

provides a crucial link in our philosophical and scientific understanding of the world» (Standal, 2015, s.16).

Jeg har formulert problemstillingen slik at jeg som forsker forsøker å forstå meningen med den erfaringen eller det fenomenet jeg studerer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 172). Gjennom et fenomenologisk design må man analysere meningsinnholdet i de ulike tekstene ved å lese materialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.171). Nettopp dette har jeg fått utfordret meg på gjennom lesing og tolkning av Maurice Merleau-Pontys tekster om kroppens fenomenologi og individets livsverden.

3.2.1 Individets livsverden

Å se kroppens betydning for dannelsen av mennesket ble først mulig etter at fenomenologien tok et oppgjør med dualismen (en teori med et tydelig skille mellom kropp og sjel) og fastslo at det ikke finnes noen væren uten væren-i-verden (Nome, 2012; Standal 2015). Merleau-Ponty brakte Heideggers overnevnte grunnidé videre inn i sin tenkning og så på kroppens betydning for dannelsen av subjektet (Nome, 2012). Begrepet «livsverden» er sentralt i Merleau-Pontys eksistensialisme (Merleau-Ponty, 2002). I boken “Phenomenology of perception” (originalt: *Phénoménologie de la perception*) beskriver Merleau-Ponty livsverden som det som er mellom oss og alt våre kropper er en del av og involverer seg i, altså verden (Nome, 2012). Alltid dreier det seg om et samspill mellom kroppens bevegelser, dens sansing, emosjoner og refleksjoner overfor en fysisk og sosial virkelighet med sine muligheter og krav (Hohr, 2016b, s.102). Eksistensialistene hevder at vi som mennesker skaper oss selv gjennom våre relasjoner i utvikling med omgivelsene, og at alt som bidrar til å nære disse relasjonene, er viktige for menneskets vekst (Whitehead, 2014, s.86).

Kroppen vår oppleves aldri som et upåvirkelig objekt, men som et meningsfullt handlende subjekt som alltid er involvert i, og er en del av, sine omgivelser (Merleau-Ponty, 2002). Vår livsverden virker som formende på oss, samtidig som den lar seg forme av oss (Merleau-Ponty, 2002). Vi blir både berørt av alt rundt oss samtidig som vi kan berøre og påvirke omgivelsene - vi blir dannet, samtidig som vi er dannende (Merleau-Ponty, 2002). Zoglowek (2006) mener at man i kroppsøvingen oppnår utvikling og kroppslig dannelse via kroppens møte, håndtering og bearbeiding av inntrykk og mennesker/ting rundt seg. «Kroppen er en sentral del av alle individ sin oppfattelse og forståelse av verden. Kroppsbruk og kroppsbevegelse er sentralt for å utvikle erkjennelse om seg selv og sin omverden» (Zoglowek, 2006, s.14). Det er gjennom

kroppens involvering i verden, som aktiv deltager av miljøet vi er en del av, vi får øynene opp for verden gjennom vår kroppslige sameksistens med omgivelsene (Merleau-Ponty, 2004). Merleau-Ponty mener at verden vi lever i er full av fenomener som inviterer subjektet til handling og gir dermed oss mulighet til å oppleve vår subjektivitet (Merleau-Ponty, 2004). For eksempel vil et individ by på sosial interaksjon eller imitasjon av dets handlinger, en ball kan ligge på bakken klar for å bli sparket eller et tre kan klatres i, lenes mot, luktes på eller bare beundres. Situasjoner og samspill som dette er høyst nødvendig for å gi individet erfaringer sammen med sin livsverden. Barns tenkning og læring er forankret i erfaringen, det vil si kroppens samspill med situasjonene den til enhver tid er oppe i (Hohr, 2016b, 102). I sammenheng med individets livsverden og læring gjennom menneskets forståelse av den, kan det være aktuelt å se det i lys av implisitt læring. Giske (2015) forklarer implisitt læring som den læring som er umulig eller vanskelig å verbalisere. Implisitt kunnskap defineres altså som læring som skjer mens personen er opptatt med noe annet (arbeider med annen gitt kunnskap), og ikke kan rapportere om at han/hun har lært noe (Giske, 2015, s. 209). Som f.eks. at elever tilegner seg sosiale ferdigheter mens de jobber med en gitt oppgave, som innøvelse av en koreografi i gruppe. Dette er relevant for å belyse innlæring av sosial kompetanse i samspill med omverden senere i min oppgave.

4. Metode

Jeg vil gjennom dette kapittelet gjøre rede for min arbeidsprosess gjennom min kvalitative litteraturstudiet. Først vil jeg kort gjøre rede for litteraturstudie som metode, for så å gå videre inn på min egen arbeidsprosess og belyse at gjennomføringen er kvalifisert til en strategisk og valid litteraturstudie.

4.1 Litteraturstudie som metode

Metode handler om å samle inn, analysere og tolke data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Å følge en bestemt metode betyr å følge en vei mot et mål og hvordan en kommer frem til ny kunnskap (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Jeg bruker litteraturstudie som metode for å studere min problemstilling, da altså i lys av valid forskning som er gjort på feltet tidligere. I mitt tilfelle handler metode mye om hvordan jeg kan finne relevante referanser og forskning rundt den sosiale læringen i kroppsøvingfaget, for senere å analysere, diskutere og konkludere ut ifra funnene.

Litteraturstudie er en del av hver eneste forskningsprosess, ved at man gjennomfører et litteratursøk om det valgte emnet (Axelsson, 2012). Litteraturstudie er en metode som bruker forskning og litteratur som allerede finnes innenfor valgt problemområde (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). I mitt tilfelle har jeg samlet inn teori, for deretter å finne relevant forskning innenfor ønsket problemområde, til videre å kunne knytte dette sammen i en diskusjon rundt problemstillingen.

Forsberg og Wengström (2016) har satt opp noen kriterier som de anbefaler å følge i en litteraturstudie:

- En presis problemstilling
- Definere søkekriterier
- Tydelige inklusjons- og eksklusjonskriterier
- Presentasjon av de valgte artiklene
- Presentasjon av alle ekskluderende artikler
- Gjennomføre en analyse og skrive en rapport hvor alle sentrale deler blir beskrevet.

Jeg har valgt å ikke presentere de ekskluderte artiklene fra søkeprosessen. Jeg velger å nedprioritere dette med tanke på det omfanget oppgaven innehar. I resultatkapittelet mitt vil jeg gå systematisk gjennom hver studie der jeg presenterer målet med studien, teoretisk forankring, forskningsspørsmål, metodebruk og eventuelle funn. Dette er for å få et helhetlig perspektiv, og for å kunne trekke frem det viktigste fra hver studie (Forsberg & Wengström, 2016).

I neste avsnitt skal jeg gå nærmere inn på hvordan jeg jobbet meg fra den generelle oppgaven om å gjøre en litteraturstudie, til utvelgelse av kvalifiserte artikler innenfor et bestemt og konkret problemområde.

4.2 Fremgangsmåte

Operasjonalisering er en betegnelse for prosessen fra det generelle til det konkrete (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.58). For meg handlet startfasen mye om nettopp dette. Det første kravet for en litteraturstudie er at man har en klar og tydelig problemstilling eller et forskningsspørsmål å gå ut ifra (Axelsson, 2012). Mitt første forskningsspørsmål var generelt og vidt, og søkene ble store og lite konkrete. Jeg innså at jeg måtte endre problemstillingen min, som var generell og omfattende, til å bli konkret og avgrensende. Jeg måtte lese meg opp rundt teorier, både norske og engelske, for å opparbeide meg nøkkelord og -begreper til videre søking og operasjonalisering. For å avklare hvilke nøkkelbegreper som skal brukes må vi gå i dialog med litteraturen på det aktuelle fagområdet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.56). For meg var løsningen å falle tilbake på litteraturen som var utgangspunktet for mitt valg av tema og problemområde, nettopp Ommundsen og Arnold.

Gjennom en dialog med litteraturen på området, og veileder, ble problemstillingen konkretisert, men allikevel holdt innenfor ønsket problemområde. Det er ikke uvanlig at den endelige problemstillingen vokser frem underveis i arbeidet, ettersom man av og til ser seg nødt til nettopp å smalne eller åpne innfallsvinkelen for å få nok materiale å jobbe med, eller om man bare vil fordype seg grundigere på et smalere felt (Axelsson, 2012). Etter min operasjonalisering av problemområdet og dypere innblikk i teorier og relevant kunnskap rundt dette, gikk søkeprosessen i riktig retning. Jeg kunne nå begynne med kritisk utvelgelse av artikler til anvendelse i min studie.

4.3 Inklusjons og eksklusjonskriterier

Det er viktig å velge ut kriterier for utvelgelsen av data, for at den skal kunne svare på problemstillingen (Axelsson, 2012, s. 204). Dette kalles for inklusjon- og eksklusjonskriterier. Jeg satte tidlig opp disse inklusjonskriteriene for å rettleie meg selv gjennom databasenes mange relevante og irrelevante forskningsartikler innenfor mitt problemområde.

Inklusjonskriterier:

- Artiklene må være fagfellevurderte.
- Artiklene bør inneholde det sosiale aspektet/menneskets livsverden i bevegelse.
- Artiklene må ha en overføringsverdi til kroppsøvingfaget.
- Artiklene må være på norsk, engelsk, dansk eller svensk.
- Artiklene bør være skrevet etter 2008.

Artikler ble i raskt ekskludert dersom de ikke var av relevans for problemområdet.

4.4 Kildekritikk – validitet og reliabilitet

Kildekritikk er en prosess for å kunne begrense utvalget av litteratur og finne relevant litteratur for å kunne besvare en problemstilling på best mulig måte. Validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) er to begreper som brukes i alle forskningsprosesser. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) mener at det i kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte, nemlig med begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overenstemmelse (s. 231). Innenfor kvalitative studier er det ikke snakk om et «enten eller» når det kommer til høy validitet og reliabilitet, men det foreligger et både- og kriterie (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 231).

Å vurdere pålitelighet (reliabilitet) innenfor kvalitative studier er lite hensiktsmessig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 231). Dette fordi det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsmetoder på samme måte som i kvantitative undersøkelser. Det vil være umulig for en annen forsker eller leser å duplisere min kvalitative litteraturstudie, siden ingen har akkurat samme erfaringsbakgrunn og tankesett som meg, og ingen kan derfor tolke samme materiale og problemstilling akkurat på min måte.

For å oppnå troverdighet (intern validitet) i min litteraturstudie måtte jeg tenke på om det hele tiden var en sammenheng mellom det fenomenet som undersøkes og de dataene som ble samlet. Troverdigheten i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad mine fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 232).

Overførbarheten (ekstern validitet) går ut på hvorvidt forskningen kan overføres til lignende fenomener (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 233). Jeg har med min studie forsøkt å skape et forenklet, men typisk bilde av virkeligheten i kroppsøving, som jeg mener er relevant og overførbar til lignende fenomen, som generell fysisk aktivitet, lagspill osv.

Bekreftbarheten (objektivitet) i min litteraturstudie avhenger av hvorvidt jeg har forholdt meg objektivt gjennom prosessen, uten å la funnene i oppgaven bli et resultat av mine subjektive holdninger, men la den valgte forskningen på området snakke for seg (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.234). I min oppgave har jeg bevisst lagt spesiell vekt på å forholde meg til valgt teori og utvalgte forskningsartikler for diskusjon og konklusjon, og med dette opprettholdt ønsket om å skape en studie basert på objektivitet.

4.5 Søkeprosessen

Temaet viste seg tidlig som et stort og komplekst felt ute i databasene, som i stor grad krevde gode og konkrete søk. Som nevnt tidligere startet jeg det hele med å gå tilbake til artikler av blant annet Ommundsen, her fikk jeg plukket opp relevante internasjonale begrep innenfor temaet danning i kroppsøving, og dette gav meg stor hjelp inn mot søkeprosessen. I hovedsak forholdt jeg meg til begrepet «Physical literacy», som er utviklet gjennom de siste tjue årene i England, og som nå anerkjennes verden over (Whitehead, 2014, s. 81). Begrepet er basert på monistiske prinsipper som anses å identifisere egenverdien av fysisk aktivitet (Whitehead, 2014, s.82). Begrepet ble nyttig for å få innblikk i de riktige forskningsartiklene på engelsk, når det var lite å finne på norsk. Dette gjaldt også begrep som «physical education», «phenomenology» og «socio-ecological».

Søk nr.	Søkemotor	Søkeord	Antall treff	Antall leste abstrakts	Antall artikler inkludert i studien
1.	Oria.no	Phenomenology AND Physical education	6 (hvorav to treff er på spansk)	3	1
2.	Oria.no	«Socio- ecological» AND «Physical education» NOT «health»	9	2	1

Gjennom første søk fikk jeg artikkelen «*Phenomenology and Physical Education*» som ble publisert i 2013 av Steven A. Stolz, i boken «*Educational Philosophy and Theory*». I søk nummer to benyttet jeg meg av et nytt begrep, nemlig «Socio-ecological», samtidig som jeg etter flere erfarte søk på området valgte å ekskludere ordet *health* fra søket, siden dette tidligere hadde ført med seg et stort kvantum av irrelevante artikler. Gjennom dette søket fikk jeg artikkelen «*Beyond games and sports: a socio-ecological approach to physical education*» som ble publisert i 2011 av Justen O'Connor, Laura Alfrey og Phillip Payne, i boken «*Sports, Education and Society*».

Jeg vil sammenligne resten av min søkeprosess med det man innenfor kvalitative utvelgelses kaller for *snøballmetoden*. Det går ut på å «rekruttere» informanter (les: forfattere) som viser seg å inneha mye kunnskap innenfor det valgte problemområdet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 119). Ved å lese bøker og artikler innenfor ønsket problemområde henviste disse meg videre til andre forfattere og informanter som kunne være aktuelt å undersøke og ta med i min litteraturstudie. Forsberg & Wengstöm (2016) nevner at det kan være relevant å se i litteraturlisten på interessante artikler innenfor problemområdet (s. 64). Her vil det være enkelt å finne andre forskningsartikler som berører samme emne. Nettopp dette var løsningen for meg.

Jeg fikk tildelt artikkel nummer tre som jeg valgte å ta med videre i studiet mitt, «*Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education*» av Standal og Aggerholm, av min veileder. Gjennom denne artikkelen fikk jeg øynene opp for Standal og hans arbeid med fenomenologien i kroppsøvingen. Jeg søkte han opp på Oria, og fant boken «*Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*». Det var i denne boken, i en av litteraturlistene, jeg fant artikkel nummer fire. Denne er skrevet av Margaret Whitehead, i 2008, i boken «*Sport Ethics and Philosophy*» og artikkelen heter «*Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge*». Jeg fant den i fulltekst gjennom å søke den opp på Oria ved å bruke hele tittelen.

Alle artiklene jeg valgte å inkludere i min litteraturstudie er kvalitative metaanalyser, hvor forskerne ender opp med en metasyntese (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.106). «Metasyntese er en metode for å sammenstille kvalitativ forskning på et bestemt emne hvor forskerne sammenligner og analyserer tekstene fra individuelle studier og utvikler nye tolkninger» (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 106). Dette er for forskerne en systematisk metode for å vurdere og integrere funn fra primærkilder med kvalitativ tilnærming, basert på naturalistiske tilnærminger, som f.eks. fenomenologi (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.106).

5. Resultat

Jeg skal nå presentere mine fire utvalgte artikler til denne litteraturstudien. Som nevnt i metodekapittelet er alle mine inkluderte forskningsartikler kvalitative metasynteser, så jeg vil ikke gå noe nærmere inn på det for hvert resultat som presenteres. Jeg har valgt ut og presenterer her de funnene fra hver artikkel som er relevante for min oppgave.

5.1 Sammendrag av “Phenomenology and Physical Education” av Steven Stolz (2013)

Artikkelen tar for seg problemet med at kroppsøving ofte oppleves og fremstilles som et fag, som utelukker elevenes «hele-jeg» fra læringsprosessen. Stolz mener at faget forsømmer viktigheten av hvordan kroppen er en del av hvordan vi opplever oss selv, andre individer og andre ting i verden. Stolz henviser ofte til Merleau-Ponty, og hans perspektiver på fenomenologien rundt menneskers kroppslige dannelse. Blant annet nevnes dette med opplevelser man har som et levende menneske, og mulighetene faget gir elevene til å oppdage og lære. Kroppsøvingen bør behandles som en nødvendig og viktig del av skolegangen, hovedsakelig fordi mangfoldet av erfaringene og opplevelsene gir muligheter til å utforske alternative bevissthetsmåter. Dette mener han er muligheter som kanskje ikke er lagt til rette for andre steder i læreplanen eller i andre fag.

Det nevnes også at mange perspektiver og ønskede læringsutbytter ved kroppsøvingen, ikke kan bestemmes eller planlegges av lærer/læreplanen, men er viktige og ønskede bi-produkter som kommer naturlig gjennom å engasjere elever i og gjennom bevegelse i faget. Det Stolz her omtaler som bi-produkter, kan ses på som den implisitte læringen som er nevnt i teorien, hvor elevene lærer noe mer enn bare den gitte aktiviteten/oppgaven i seg selv. Stolz sier at man blant annet ikke kan tvinge frem sosiale og språklige interaksjoner mellom elevene, men det vil allikevel forekomme og læres når de er i bevegelse sammen og må tilpasse seg sitt miljø og objektene rundt. Det tas også opp hva det egentlig betyr å være/bli utdannet. Stolz argumenterer her gjennom O’Loughlins synspunkter på fagets egenart at eleven utvikler hele seg gjennom bevegelse, med vekt på å eksperimentere med mulighetene til å skape opplevelser og individuell tilpasning i ulike miljøer. Stolz mener at kroppslig dannelse bør i stor grad

vektlegges med bakgrunn i at bevegelseserfaringer «humaniserer» og gir en meningsfylt følelse av å være i verden og en del av den.

Stolz konkluderer, etter en litterær diskusjon med forskning på området, at fysisk aktivitet og kroppslig læring spiller en viktig rolle i elevers læring. Han mener at bevegelsesopplevelser i og gjennom fysisk aktivitet kan gi muligheter som er humaniserende, og som kan gi autentiske muligheter til konkret å styrke poenget om at en persons essensielle vesen, er mer enn bare individets rasjonalitet – men, man er en del av verden. Han argumenterer så med at om man gjennom skolen ønsker å utdanne hele mennesker, kan man ikke undertrykke kroppsøving som fag, for det er hele eleven som går på skolen, ikke bare hodet.

5.2 Sammendrag av “Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education” av Øyvind F. Standal og Kenneth Aggerholm (2016)

Formålet med denne artikkelen er å undersøke forholdet mellom ferdigheter og legemlig erfaring i kroppsøving fra et filosofisk perspektiv. Artikkelen tar for seg problemet som omhandler kroppsøving, og hvordan faget kan rettferdiggjøre sin pedagogiske verdi og plass i skolen. Standal og Aggerholm kritiserer kroppsøvingsfagets fokus på helseaspektet og innlæring av et sett «basic» teknikker i ulike idretter. De mener at dette er en slags «easy-street» gjennomføring av kroppsøvingsfaget.

Ved å ha som hensikt å introdusere eleven for et bredt spekter av idretter og å underholde dem gjennom dette, for så at eleven skal finne sin inngang til livslang bevegelsesglede, er ikke den riktige innfallsvinkelen mot livslang bevegelsesglede, mener Standal og Aggerholm. For å fremme ønsket om livslang bevegelsesglede, må man legge til rette for at eleven tilegner seg gode opplevelser med sine medelever og omgivelser. Gjennom å bruke Deweys teori om læring, viser Standal og Aggerholm til læring som en kontinuerlig prosess hvor subjektet påvirkes og påvirker objektene og miljøet rundt seg. Altså begrunnes det med at individet ikke opplever og lærer ved kun å bli påvirket selv som et passivt individ, men at læring skjer som et samspill mellom individet, miljøet og alt som oppleves og gjøres.

Standal & Aggerholm konkluderer med at prinsippet om samhandling innebærer at det i praksis skjer en transaksjon mellom en person og miljøet. Dette refereres til som et samspill

mellom objektive forhold som bidrar til miljøet. Dette innebærer at elever i kroppsøvingen ikke bør bli underlagt tankeløs boring eller blind gjentakelse av teknikker eller ferdigheter. De nevner som en kontrast til den «tankeløse boringen» at hovedoppgaven til læreren er å skape et godt læringsmiljø ved å manipulere de objektive faktorene, hvor jeg da velger å fokusere på det sosiale miljøet, for å legge til rette for at elevene skal kunne skape opplevelser, relasjoner og læring sammen med medelever.

5.3 Sammendrag av “Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge” av Margaret Whitehead (2008)

Whitehead bruker denne artikkelen til å gå igjennom og diskutere ulike sider ved begrepet «Physical Literacy». Artikkelen tar for seg mye, men jeg har forholdt meg til den delen av «physical literacy»-begrepet som er mest relevant for meg, nemlig det som går på det sosiokulturelle læringsynet. Jeg holder meg derfor innenfor det Whitehead sier om «selvet» og dets interaksjon med omverden. Hele artikkelen viser til Whiteheads monoistiske syn på mennesket, hvor mennesket *er* en kropp, som korresponderer med Merleau-Pontys syn på individets livsverden. Jeg har da lagt vekt på den ene definisjonen innenfor Whiteheads forklaring av en «Physical literate» person:

«A physically literate individual has a well-established sense of self as embodied in the world. This, together with an articulate interaction with the environment, engenders positive self-esteem and self-confidence. Furthermore, sensitivity to an awareness of our embodied capacities leads to fluent self-expression through non-verbal communication and to perceptive and empathetic interaction with others.» (Whitehead, s.291, 2008).

Artikkelen tar for seg at man utvikler sin personlighet og oppførsel ut ifra et samspill mellom mennesket og omverden. Det vektlegges også gjennom hele artikkelen at vi er «legemlige», og hjernen vår er avhengig av kroppen som innfallsport for inntrykk og læring. Whitehead viser til at kroppen vår gir oss muligheten til å være aktivt deltakende i verden gjennom å utforske, ta/føle, se, høre, tenke, forstå osv. Vi kan bare bli fullkomne mennesker gjennom å lære gjennom å være tilstede i verden, i et samspill med mennesker og ting rundt oss. Gjennom samhandling med verden rundt oss stimuleres og aktiveres de ulike sidene ved vårt individuelle potensiale, og jo mer varierte disse settingene er, jo mer fullkommen kan vi føle oss som menneske i verden.

Altså, som en konsekvens av det synet hvor vi dannes som selvstendige mennesker gjennom et samspill med våre omgivelser, vil alt vi gjør og alle vi samhandler med, spille en kontinuerlig og betydelig rolle i vår personlige forandring, tilpasning og læring. Det vises da videre til at sosial læring og læring generelt, er en evigvarende prosess som skjer gjennom livsløpet og gjennom de mange ulike menneskene og miljøene vi møter og er en del av.

5.4 Sammendrag av “Beyond games and sports: a socio-ecological approach to physical education” av Justen O’Connor, Laura Alfrey & Phillip Payne (2011)

O’Connor, Alfrey og Payne ønsker i denne artikkelen å fremheve diskusjonen og verdien av et eventuelt sosial-økologisk ¹rammeverk i læreplanen for kroppsøving ville bidratt med. Jeg vil legge til at denne artikkelen er skrevet med bakgrunn i den australske læreplanen, men jeg inkluderer den fordi det finnes en overføringsverdi til norske forhold. De mener at med en endring av rammeverket, i en sosial konstruktivistisk retning, vil kroppsøving sånn mange kjenner det i dag, med prestasjonsfokus og helse som diskurs, få en høyre verdi som lærings- og dannelsesfag i skolen og samfunnet generelt.

O’Connor et al. mener at man gjennom en sosial-økologisk forståelse vil få frem den implisitte læringen og «det skjulte pensumet» ved kroppsøvingens læreplan. Her nevnes det blant annet politikk, sosiallæring, kultur og miljø som ønskede bi-produkter ved undervisningen, som styrker mulighetene for bærekraftig kroppsøving for skolen, og livslang bevegelsesglede for elevene. Gjennom en variert undervisning og et bredt spekter av aktiviteter, vil elevene få en bredere erfaring gjennom ulike kontekster i lek, bevegelse og fysisk aktivitet i forskjellige læringsmiljøer, alene og sammen med andre.

Ved å møte kroppsøvingfaget med et ønske om sosial læring vil vi lettere forstå sammenhengen og viktigheten av de mange personene, felleskapene og miljøene som påvirker vår oppførsel og sosialisering. Kontekstualisering av en persons bevegelsesopplevelser blir automatisk komplisert og flersidet, da en persons bevegelsesopplevelser og muligheter er

¹ Sosial økologi: Mennesket (grupper av mennesker) i samspill med sine nære og mer distale omgivelser. Det mest kjente tilfellet her er Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Imsen, 2014).

formet av ikke bare mellommenneskelige påvirkninger (biologisk og psykologisk), men av deres mellommenneskelige forhold (herunder sosiale klima, normer og kultur), deres umiddelbare og mer distale miljøer (innstillinger og egenskaper for å leve) og etter politikk (regler for atferd).

6. Diskusjon

I dette kapittelet skal funnene jeg har gjort på bakgrunn av problemstillingen, diskuteres i lys av de valgte teoretiske perspektivene, som er basert på sosiokulturell læringsteori og fenomenologi. Sammen skal dette hjelpe meg med å komme frem til en konklusjon som kan svare på problemstillingen. Jeg velger først å ta for meg hvordan mennesket opplever sin livsverden i bevegelse, før jeg tar med meg dette videre når jeg diskuterer hvordan mennesket lærer i et samspill med omverden. Til slutt ser jeg på hvorfor den sosiale læringen i kroppsøving er relevant sett i et samfunnsperspektiv, og ser på sosial læring som en del av «den skjulte læreplanen» i kroppsøving.

6.1 Syn på menneskets livsverden i bevegelse

Merleau-Ponty beskriver livsverden som det som er mellom oss og alt våre kropper er en del av og involverer seg i, altså verden (Nome, 2012). Vi opplever vår livsverden når vi er i et samspill med kroppens bevegelser, dens sansing, emosjoner og refleksjoner ovenfor en fysisk og sosial virkelighet med sine muligheter og krav (Hohr, 2016b, s.102). Stoltz (2013) henvender seg også til Merleau-Pontys forståelse og hans livsverden-begrep. Stolz (2013) sier at utbyttene av opplevelser i bevegelse ikke bare er begrenset til den tradisjonelle forståelsen av selve aktiviteten og at mennesket er «fysisk», men en bredere forståelse er ettertraktet, hvor menneskets sinn er integrert i kroppen, inkludert da kognitive og affektive domener. En slik tilnærming er viktig for kroppsøvingfaget hvor hver elev bør bli behandlet som et helt vesen, hvor de fysiske- og mentale egenskapene ses på som komplementære (Stolz, 2013, s.950).

Whitehead (2008) argumenterer gjennom eksistensialistene og fenomenologene Satre og Merleau-Pony, mot dualismen, som mener at kroppen har liten egenverdi utenom det å være bærer av hjernen og intellektet vårt (s. 283). Selv argumenterer hun for at: «*We do not have a body, we are embodied*» (Whitehead, 2008, s.283). Hun argumenterer med dette at vi som mennesker er legemlige, at hjernen vår er avhengig av kroppen som innfallsport for læring og inntrykk. Whitehead (2008) viser videre til at kroppen er menneskets mulighet til å aktivt delta i verden gjennom å utforske, ta/føle, se, høre, tenke, forstå og rett og slett erfare. Dette ser jeg i klar sammenheng med blant annet Zogloweck (2006) sine synspunkter på at kroppsbruk og kroppsbevegelse er sentralt for å utvikle erkjennelse om seg selv og sin omverden. Arnold (1980) vektlegger som nevnt tidligere *læring i bevegelse* som pedagogisk ønskelig i

kroppsøving pga. mulighetene som gis til å tillate individer å lære mye om seg selv og den verden man lever i, i bevegelse (Arnold, 1980, s. 16). Stolz (2013) trekker dette videre mot at nettopp dette gjør kroppsøving unikt på bakgrunn av alle erfaringene og opplevelsene som tilbys gjennom utforskning av de mange alternative bevissthetsmåtene. Nettopp dette vil inkludere elevens «hele-jeg» i læringsprosessen. Ut ifra disse synspunktene på menneskets «væren i verden» vil jeg ta med meg dette videre inn i diskusjonen om hvordan mennesket lærer og sosialiseres i et samspill med verden.

6.2 Læring i et samspill

Kroppen vår oppleves aldri som et upåvirkelig objekt, men som et meningsfullt handlende subjekt som alltid er involvert i, og er en del av, sine omgivelser (Merleau-Ponty, 2002). Eksistensialistene hevder at vi som mennesker skaper oss selv gjennom våre relasjoner i utvikling med omgivelsene, og at alt som bidrar til å nære disse relasjonene, er viktige for menneskets vekst (Whitehead, 2014, s.86). Innenfor mitt problemområde har det vært spesielt interessant å vinkle dette videre inn mot menneskets sosiale verden. Både Hohn (2016b) og Merleau-Ponty (2002) knytter sammen individets livsverden og individet i et felleskap. De mener at slik som hodet ikke kan tenkes foruten kroppen, kan ikke individet tenkes som noe uavhengig fra samfunnet. Vi mennesker kan velge å vende oss bort fra felleskapet og den sosiale verden vi blir født inn i, men vi vil fortsatt anses som å være en del av den (Merleau-Ponty, 2002; Hohn, 2016b).

Et barns væremåte utvikles ikke utelukkende fra individets intrapersonlige konflikter og tanker; altså, individet utvikler seg ikke selvstendig uten påvirkning fra omgivelsene (Whitehead, 2008, s. 285). Whitehead (2008) argumenterer her for at barns oppførsel og væremåte påvirkes og utvikles gjennom kontinuerlige interaksjoner mellom barnet og verden rundt. O'Connor, Alfrey og Payne (2011) viser også til det komplekse samspillet mellom de mange personlige, sosiale og miljømessige faktorene som påvirker individets atferd. Standal & Aggerholm (2016) sier seg enig, og mener at et menneske lærer og påvirkes gjennom opplevelser. I likhet med Merleau-Ponty (2002) viser alle til at vår livsverden virker som formende på oss, samtidig som den lar seg forme av oss. Opplevelser skapes ikke som en enveispåvirkning fra individet til miljøet (intellektualisme) eller fra miljøet til individet (behaviorismen) (Standal & Aggerholm, 2016, s.275). Opplevelser skjer i et samspill med

verden, hvor vi som individ både påvirker og blir påvirket (Merleau-Ponty, 2002). Dette skal jeg koble videre inn mot hvordan man ser på individet i et felleskap.

Det som kjennetegner et sosialiseringsteoretisk perspektiv, er i første rekke at en studerer hvordan påvirkningsprosesser fra samfunnets side bidrar til å forme det «usosialiserte» individet på en slik måte at det kan fungere innenfor samfunnets rammer (Imsen, 2014, s. 406). Whitehead (2008) sier at vi kan bare bli fullkomne mennesker gjennom å lære gjennom å være tilstede i verden, i et samspill med mennesker og ting rundt oss. Gjennom samhandling med verden rundt oss stimuleres og aktiveres de ulike sidene ved vårt individuelle potensiale, og jo mer varierte disse settingene er, jo mer fullkommen kan man føle seg som menneske i verden (Whitehead, 2008). O'Connor et al. (2011) sier seg enig og viser til at man gjennom en variert undervisning og et bredt spekter av aktiviteter vil elevene få en bredere erfaring gjennom ulike kontekster i lek, bevegelse og fysisk aktivitet i forskjellige læringsmiljøer alene og sammen med andre. Dette kan ses i sammenheng med det jeg diskuterte i «syn på menneskets livsverden i bevegelse», hvor Stolz (2013) vektlegger at kroppsøving er unikt på bakgrunn av alle erfaringene og opplevelsene som tilbys gjennom utforskning av de mange alternative bevissthetsmåtene, og at nettopp dette vil inkludere elevens «hele-jeg» i læringsprosessen. Jeg leser ut ifra dette at læreren bør drive en variert kroppsøvningsundervisning, som byr på all type samhandling av varierte kontekster og læringsmiljø. Dette vil hele tiden utfordre eleven i nye sosiale settinger og omgivelser og bidra til en mer fullkommen danning av mennesket. Dette samsvarer med hva Standal og Aggerholm (2016) sier om irrelevansen av å øve teknikker og prestasjoner, når det viktigste er å gi påfyll til individets erfaringsverden.

Standal & Aggerholm (2016) ser på interaksjonen mellom de objektive faktorene og «jeg»-et som individets behov, ønske og formål (s. 275). De viser videre til at det bør være et fokus på å legge til rette for et godt utgangspunkt for ulike opplevelser i det miljøet kroppsøvingen tar plass, et godt sosial-setup for å skape gode opplevelser i samspill med omverden (Standal & Aggerholm, 2016, s. 275). O'Connor, Alfrey & Payne (2011) skriver at kroppsøvingen er unik i en skolesammenheng, siden faget i stor grad omfatter det komplekse samspillet mellom individets livsverden (intrapersonlig), det mellommenneskelige (interpersonlig) og miljøet rundt (s. 373). Og det er nettopp gjennom kroppens involvering i verden, som aktiv deltager av miljøet vi er en del av, vi får øynene opp for verden gjennom vår kroppslige sameksistens med omgivelsene (Merleau-Ponty, 2004). Stolz (2013) viser gjennom Merleau-Ponty til at det å benekte vår læring gjennom bevegelse er å miste av syne det viktigste av ikke-teoretisk

kunnskap (s.953). Dette tolker jeg som at Merleau-Ponty og Stolz snakker om å dannes som et helt og sosialt menneske som fungerer i det samfunnet vi skal ta del i. Dette skal jeg gå nærmere inn på i neste avsnitt.

6.3 Sosial læring i et samfunnsperspektiv

Merleau-Ponty tar i sin fenomenologi for seg individet og dets livsverden. Pedagogene Vygotsky og Dewey ser på individet i et fellesskap. Et av flere fellestrekk og overføringsverdier er at mennesket anses som noe uatskillelig fra samfunnet og verden rundt seg, og både påvirkes og lærer som et resultat av dets plass i verden. Vygotsky og Dewey m.fl. ser på de pedagogiske fordelene av at mennesket er et sosialt vesen født inn i et samfunn og bruker dette som grunnlag for den sosiokulturelle læringsteoriens tanke om læring i et samspill. Med dette vil jeg vise relevansen av de to tidligere overskriftene og hvordan de henger sammen. Dette vil jeg gjøre gjennom synspunkter på hvordan et menneske lærer i bevegelse i verden, og hvordan man da gjennom samspill, tilegner seg sosial kunnskap til å fungere som et dannet menneske i samfunnet.

I kroppsøvingstimen er man kontinuerlig i bevegelse i ulike miljø og omringet av ulike medelever og situasjoner. Man er altså hele tiden del av en sosial situasjon, hvor det forventes at man skal vise fair play, inkludere, aktivt bidra i leker eller konkurranser og oppføre deg i tråd med gruppens normer og regler. Å delta i kroppsøving blir som å ta del i et mini-samfunn hvor man hele tiden medregnes som den del av felleskapet, og det forventes at man skal ta del i det, samtidig som man medvirker til det. Situasjoner og samspill som dette anses som høyst nødvendig for å gi individet erfaringer sammen med sin livsverden. Barns tenkning og læring er forankret i erfaringen, det vil si kroppens samspill med situasjonene den til enhver tid er oppe i (Hohr, 2016b, s.102). Det mini-samfunnet man møter som et sosialt vesen i kroppsøvingen, kan direkte ses i relevans til barns sosiale kompetanse i skolen generelt. Erfaringene fra disse mini-samfunnene vil senere kunne hjelpe individet i å mestre flere sosiale og varierte situasjoner. Allerede i ung alder forventes det at vi skal mestre å være en del av storsamfunnet og de ulike sosiale situasjoner vi møter på der.

Standal & Aggerholm (2016) mener at læring som et menneske i bevegelse, kan gi elevene mulighet til å lære om seg selv som et kroppsliggjort menneske, og at denne type læring er verdifull i en utdanningssetting (s.270). John Dewey er kjent for sin aktivitetspedagogikk, som her samsvarer mye med Standal & Aggerholm (2016) sine synspunkter på læring. Dewey

mente at barnet må være aktivt for å lære noe (Imsen, s.146, 2016). Som nevnt skapes ikke opplevelser og læring gjennom en enveispåvirkning fra individet til miljøet (intellektualisme) eller fra miljøet til individet (behaviorismen) (Standal & Aggerholm, 2016, s.275). Med en behavioristisk måte å se på læring vil man miste av syne nettopp det å forme mennesker, noe utdanning bør gjøre (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.193). Som en kontrast til behaviorismen står aktivitetspedagogikken og den sosiokulturelle læringsteorien. Dewey ønsket å endre den pedagogiske praksisen for at den skulle stemme overens med nyere kunnskap om hvordan mennesket lærer, og ha fokus på medborgerskap og demokratiske prosesser i samfunnet (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.198). Både Lev Vygotsky og John Dewey, betraktet utdanning i et samfunnsperspektiv (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.202). De var opptatt av at utdanning er en kulturell og samfunnsbyggende aktivitet som omfatter individers sosialisering og dannelse i vid forstand (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.202). Det samme vektlegger O'Connor, Alfrey og Payne (2011) gjennom å argumentere for hvordan en sosial økologisk tilnærming til kroppsøvingfaget vil kunne bidra til at elevens læring i faget vil være til nytte for eleven selv, lokalmiljøet og samfunnet.

Som nevnt under diskusjonen om «læring i et samspill» ser man i et sosialiseringsteoretisk perspektiv på hvordan påvirkningsprosesser fra samfunnets side bidrar til å forme det «usosialiserte» individet på en slik måte at det kan fungere innenfor samfunnets rammer (Imsen, 2014, s. 406). Jeg ser det som svært relevant å knytte problemstillingen min opp mot den sosiokulturelle læringsteorien, som bygger på en gjennomgående forståelse av at mennesker lærer når man arbeider med kunnskap i en sosial sammenheng, altså menneskelig aktivitet, dialog og interaksjon (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.178). Fra et sosiokulturelt perspektiv er det nettopp samspillet mellom individer og deres omverden som er interessant, vår interaksjon med omgivelsene gjør oss til mennesker og setter i gang læringsprosessene (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s.184).

Stolz (2013) sier at bevegelsesopplevelser *i og gjennom bevegelse* kan være humaniserende, og kan gi autentiske muligheter til konkret å styrke poenget om at en persons essensielle vesen er mer enn bare hans eller hennes rasjonalitet - han eller hun er en del av verden (s. 959). Whitehead (2008) skriver i en av sine definisjoner på en «Physical literate» person, at man må kunne vise en evne til å samhandle med miljøet rundt seg, og at dette vil føre til kommunikasjon, samt empatisk samhandling med andre mennesker (s. 288). Bailey et al. (2009) argumenterer for at det finnes stor enighet i at kroppsøving fremmer sosial læring (s.

11). Allikevel vises det usikkerhet om hvorvidt denne sosiale læringen kan planlegges eller om det oppstår som en ren tilfeldighet (Bailey et al., 2009, s. 11). Ut ifra hva mine utvalgte teorier og forskningsartikler har å si om dette, så er ingen ting en tilfeldighet.

Vi vet at mennesket er et sosialt vesen, som er skapt for, og ikke minst selv vil, leve i et felleskap med omverden (Merleau-Ponty, 2002, s. 421; Standal & Aggerholm, 2016, s.275). Det faller altså naturlig for et menneske å samhandle og sosialisere seg med medmennesker. Vi vet at mennesket lar seg påvirke og forme av samfunnet rundt oss, så gjennom kroppsøving vil kroppen, i møte med omverden, være i en kontinuerlig læringsprosess (Merleau-Ponty, 2002). Det samme perspektivet fremholder Bailey et al. (2009), som hevder at den sosiale læringen kan være vanskelig å planlegge, men at den oppstår som en tilfeldighet, er noe jeg gjennom argumentene ovenfor ikke kan si meg enig i. Vi vet at mennesket, som et sosialt vesen vil ta del i det felleskapet som omgir oss, og av den grunn vil den sosiale læringen forekomme.

Med den sosiale læringen som en konsekvens av faget utvikles barn og unges muligheter til positiv samhandling med andre, som resulterer i en gevinst for individet selv, skolene og samfunnet (Bailey et al., 2009, s.9). Som nevnt i teorien står det i NOU 2015:8 «Fremtidens skole», at skolen har et samfunnsoppdrag, dette innebærer blant annet at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør de til fungerende mennesker i det samfunnet de skal ta del i (Ludviksen et. al., 2015, s. 19).

6.4 En ekstra kurrikulær effekt

Både Stolz (2013) og O'Connor et al. (2011) nevner og argumenterer for det de kaller «det skjulte pensumet» (the hidden curriculum). De mener at de ønskede bi-produktene i kroppsøving ikke kan bli planlagt, men kommer naturlig gjennom at elever engasjerer seg og lærer i, gjennom og om bevegelse. Med ønskede bi-produkter, altså implisitt læring, nevnes det blant annet moment som danning, utvikling av sosialkompetanse i samspillet, følge fellesskapets normer, verbal- og nonverbal kommunikasjon osv. O'Connor et al. (2011) legger ekstra vekt på at dette i større grad vil forekomme om rammeverket til læreplanen får en mer sosial-økologisk tilnærming og gjennom dette vil skape et bærekraftig kroppsøvingsfag (s.366). Jeg vil videre koble dette sammen med Kirk (2013) sitt sitat angående kroppsøvingens potensiale til å gi elever et vidt spekter av læringsutbytter (s. 974). Han mener, i likhet med

O'Connor et al. (2011), at faget må endres fra sånn som vi kjenner det i dag, for å få frem fullt utbytte av undervisningen.

O'Connor, Alfrey og Payne (2011) skriver sin artikkel med utgangspunkt i den australske læreplanen for kroppsøving. Uten å studere deres læreplan noe nærmere, lar jeg meg uansett se en overføringsverdi fra hva O'Connor et al. skriver, til den norske skole. Den gjeldende læreplanen (LK06) er bygget opp på bakgrunn av sosiokulturelle prinsipper og læringsverdier (Utdanningsdirektoratet, 2016; Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, s.178, 2013). Samtidig skriver Ludviksen-utvalget i sin NOU om «Fremtidens skole» fra 2015 at: «Opplæring som bidrar til at elevene utvikler faglig, sosial og emosjonell kompetanse i et samspill, må bygge systematisk på interaksjon og samhandling mellom lærere og elever og mellom elevene». Det er ingen tvil om at læreplanen og utarbeidelsen av «Fremtidens skole» viser til ønsket vektlegging på sosiale verdier, og ønsker å samsvare med en sosiokulturell læringsteori.

De overordnede styringsdokumentene for den norske skole og at formålet i kroppsøvingen bygger på, verdier rundt det «å være» og lære i samhandling med andre. Det spesielle er at selv om den generelle delen av læreplanen har et ønske om *allmenndannelse*, og formålet til kroppsøvingsfaget skriver frem mål om *livslang bevegelsesglede* og *allmenndannelse*, viser kompetansemålene i kroppsøvingen til konkrete mål med fokus på ferdigheter og teoretisk kunnskap. Standal og Aggerholm (2016), som skriver med utgangspunkt i den norske læreplanen for kroppsøving, kritiserer kroppsøvingsfagets fokus på helseaspektet og innlæring av et sett «basic» teknikker i ulike idretter. De mener at dette er en slags «easy-street» gjennomføring av kroppsøvingsfaget. O'Connor et al. (2011) mener at kroppsøving sånn mange kjenner det i dag, med prestasjonsfokus og helsediskurs, ville fått høyere verdi som et lærings- og dannelsesfag i skolen.

7. Konklusjon

I dette kapittelet skal jeg utforme en konklusjon, som skal gi svar på problemstillingen: Hvorfor er sosial læring i kroppsøving en viktig del av allmenndanningen i skolen?

Jeg har i denne oppgaven valgt å støtte meg på fenomenologi og sosiokulturell læringsteori. Gjennom diskusjon har det vist seg en tydelig samstemmighet mellom artiklene og den valgte teorien. Det er gjennom disse synspunktene jeg skriver frem den sosiale læringen i kroppsøvingsfaget. Gjennom å ha diskutert de ulike artiklenes syn på den sosiale læringen og mennesker i et felleskap, har jeg kommet frem til en konklusjon.

Som nevnt tidligere har jeg i min oppgave ikke skrevet om hele virkeligheten. Jeg har kun valgt ett perspektiv av mange vedrørende hvordan et menneske lærer, nemlig det sosiokulturelle perspektivet. Jeg valgte å fordype meg i læringen som skjer i et samspill på bakgrunn av kroppsøvingsfagets muligheter, der man i varierte situasjoner og miljø kan tillate individet kontinuerlig og variert samhandling med sine omgivelser. Ut ifra dette samspillet formes menneskene, om de vil eller ikke, av de objektene som omgir oss til enhver tid. Kroppen som en sentral del av alle individ sitt møte med verden, og kroppsbruk og kroppsbevegelse, er sentralt for å utvikle erkjennelse om seg selv, sin omverden, og deriblant sine medmennesker (Bailey et al., 2009, s.10; Zoglowek, 2006, s.26).

I bevegelse, med kroppen som innfallspunkt for inntrykk, læring og relasjoner, stiller kroppsøvingsfaget seg som unikt i en skolesammenheng. Faget byr på at elevene hele tiden kan være aktive i sin egen læringsprosess med sine medelever, noe som er særs aktuelt når fokuset er på den sosiale læringen. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått øynene opp for i hvor stor grad vår omverden virker på vår egen forståelse av vår livsverden, vår læring og dannelse. Det er tydelig at det sosiale aspektet er et kraftfullt virkemiddel i danningen og formingen av samfunnsfungerende mennesker. Kroppsøvingsfaget byr på et kontinuerlig samspill med medelever og verden rundt, noe som påvirker både det interpersonlige og intrapersonlige i oss mennesker, og gir med dette et stort læringsutbytte for individets sosiale kompetanse. At dette skjer er ingen tilfeldighet, vi vet at mennesket involverer seg i verden rundt seg og at dette vil føre til sosial læring.

Gjennom våre sosiale relasjoner og interaksjoner tilegner vi oss empati og utvikler kunnskaper, ferdigheter, demokratiske verdier og holdninger som gjør oss til fungerende

mennesker i det samfunnet vi skal ta del i. Og som Dewey og Vygotskji underbygget i sitt ønske med den sosiokulturelle læringsteorien, så er skolen en samfunnsbyggende institusjon (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, s.202, 2013). Alt i alt så er kanskje det viktigste gjennom mange års utdanning nettopp å utvikle seg og lære å bli et godt og fungerende menneske, og det kan man ikke lære i passive prosesser uten samhandling med samfunnet og verden rundt oss.

7.1 Til videre forskning

I denne oppgaven i har jeg brukt spørreordet «hvorfor» i min problemstilling, men hva om man bruker denne oppgaven og funnene til å spørre seg «hvordan»? Til videre forskning innenfor samme tema ville det være interessant å se på hvordan man kan legge til rette for sosial læring og allmenndanning i kroppsøvingen i skolen.

Litteraturliste

Arnold, P. J. (1980). *Movement, physical education and the curriculum*. Physical Education Review, 3(1), s.14-17.

Axelsson, Å. (2012). *Litteraturstudie*. I Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B. (Red.). *I Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (s.203-220). Lund: Studentlitteratur

Bailey, R., Armour, K., Krik, D., Jess, M., Pickup, M., Stanford, R. & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). *The educational benefits claimed for physical education and school sport an academic review*. Hentet den 17.01.18, fra: <http://doi.org/10.1080/02671520701809817>

Borgen, J.S., Hallås, B.O., Løndal, K., Moen, K.M. & Gjørme, E.G. (2017). *Kroppsøving blir redusert til «fysisk aktivitet» – debatten uteblir*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsøving-er-mer-enn-fysisk-aktivitet/>

Forsberg, C. & Wengstöm, Y. (2016). *Att göra systematiska litteraturstudier: Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. Stockholm: Natur & kultur.

Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724. (2018). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Giske, R. (2015). *Ballteknikk, samhandling og sportsånd: Læring i og gjennom lagspill*. Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J.E. (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 200-224). Oslo: Universitetsforlaget.

Hohr, H. (2016a). *Oppdragelse – noen grunnleggende mønstre*. Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 33-41). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Hohr, H. (2016b). *Erfaring som menneskets måte å være på*. Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 98 – 104). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.Utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (5.Utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.Utg). Abstrakt forlag: Oslo.

Kirk, D. (2013). *Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>

Ludviksen et al. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltningen.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. (2.Utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.

Merleau-Ponty, M. (2004). *The World of Perception*. London: Routledge.

Nome, D.Ø. (2012). *Kroppen som dannelsesarena*. Hentet fra:

https://www.idunn.no/file/pdf/54681161/kroppen_som_dannelsesarena.pdf

O'Connor, J., Alfrey, L. & Payne, P. (2011). *Beyond games and sports: a socio-ecological approach to physical education*. Hentet fra: <http://doi.org/10.1080/13573322.2011.608940>

Ommundsen, Y. (2008). *Kroppsøving: Danning eller helse?* I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og felleskap* (s.193 – 208). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Ommundsen, Y. (2013). *Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevens allmenndanning og læring i skolen*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 97(2), 155-166.

Hentet den 23.04.18, fra:

https://www.idunn.no/npt/2013/02/fysiskmotorisk_ferdighet_gjennom_kroppsving_et_viktig_b

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2018). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Regjeringen.no. (2018). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Hentet den 19.03.2018, fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Sosial- og helsedirektoratet (2003). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Hentet den 23.04.18,

fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/716/Fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen-IS-1156.pdf>

Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. New York: Routledge, Taylor And Francis Group.

Standal, Ø.F. & Aggerholm, K. (2016). *Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education*. Hentet fra:

<http://doi.org/10.1080/17511321.2016.1220972>

Stoltz, S.A. (2013). *Phenomenology and Physical Education*. Hentet fra:

<http://doi.org/10.1080/00131857.2013.785355>

Sæle, O.O. (2017). *Kroppsøving som danningsfag*. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-som-danningsfag/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplanen i kroppsøving: Føremål*. Hentet den 13.02.18,

fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplanen i kroppsøving: Hovedområde*. Hentet den

16.02.18, fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Generelle delen av læreplanen: Det allmenndanna*

mennesket. Hentet den 23.04.2018, på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-allmenndanna-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever: Interaksjoner og sosiallæring*.

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Interaksjoner-og-sosial-laring/>

Whitehead, M. (2008). *Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/17511320701676916>

Whitehead, M. (2014). *Physical Literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren*. Vingdal, I.M (Red.), Fysisk aktiv læring (s.81-94). Oslo: Gyldendal akademisk.

Zoglowek, H. (2006). *Kroppsøving: Kroppsdannelse, hva ellers?* Kroppsøving, 4, s. 12-16.