



KUNNSKAPSLØFTE OG DEN SPONTANE

Om verdien av et attraktivt,

I slutten av juni d.å. vedtok Odelstinget en forskrift om "fysisk aktivitet" i grunnskolen. Det blir presisert at dette ikke er en del av kroppsøvningsfaget og at det ikke skal stilles krav til pedagogisk kompetanse. Ikke-faget er *obligatorisk*: Elevene skal oppleve glede, mestring, samhold og variasjon. Det skal videre tas hensyn til enkeltelevers interesser og forutsetninger, og det kreves at "Alle elever skal aktiviseres, aktiviteten skal være lystbetont og den skal gi elevene en mulighet til å være aktive uansett funksjonsevne eller andre forutsetninger." (Høringsnotat 2009), (min uth.). Store utfordringer sjøl for en lærer med fordypning i faget kroppsøving!

Vedtaket om ny forskrift skjer kun tre år etter innføring av Kunnskapsløftet 2006 (K-06). Et sentralt punkt i forskriften K-06, *Kroppsøving* står i en interessant kontrast til forskriften *Fysisk aktivitet*. I stedet for voksenorganisering og styring setter K-06 fokus på egenaktivisering og de miljømessige forutsetningene som må være til stede for at barn skal bevege seg av egen lyst.

Gjennom K-06 kom barnas egen bevegelsesadferd og dens betydning for barns helhetlige utvikling, endelig på den pedagogiske dagsorden. I denne artikkelen vil jeg legge fram og begrunne argumenter for hvordan vi med utgangspunkt i læreplanen kan forandre skolegården fra luftteigård til bevegelses-eldorado.

Slik jeg ser det innvarsler K-06 i fagplansammenheng et helt nytt lærings-syn. Det heter blant annet: "Hovedområdet aktivitet i ulike rørslemiljø omfatter utvikling og automatisering av naturlige, grunnleggende rørsler i ulike aktivitetstilgjengeligheter, både inne og ute".

Det overordna viktige i K-06 er Kunnskapsdepartementets (KD) markering av verdiene i den *spontane bevegelseskulturen* (spontan = egen drift). Konkret i denne sammenheng, og viktig kroppsøvningsfaglig sett, er erkjennelsen av at den sansemotoriske system utvikles i bevegelsesleik¹ gitt at barna har tilgang til *miljø som gir allsidig utfordring*. I planen heter det følgelig at skolen skal "meir

aktivt leggje til rette for og utvikle allsidige rørslemiljø", og at "Sentralt i faget står rørsleleik ..."

Fra å være loddemat for å få seksåringene inn i skolen (1996), er den frie leiken nå blitt en realitet, i alle fall i den forskrift planen er. Det har tatt mer enn ti år å komme til denne forståelsen, at bevegelsesleik er *miljøavhengig atferd*.

Gevinsten med det "nye" allsidige og utfordrende uterommet, er klar. Det er i et slikt miljø de grunnleggende bevegelsene/det sansemotoriske system utvikles og automatiseres. Den voksenorganiserte undervisningen i form av systematisk sansetrening, slik L-97 la opp til, er ute (Flemmen 2000). Nå skal skolene i stedet legge til rette for å koble på barnas egen turbo for utvikling, "elan vitale",

den *medfødte lærerlysten*. K-06 sitt skille mellom *spontan* og *organisert* aktivitet er ikke bare viktig; det er historisk. Følgende oversikt viser likheter og forskjeller på de to fenomenene.



T, KROPPSØVINGSFAGET BEVEGELSESKULTUREN

mangfoldig og utfordrende uterom

To bevegelseskulturer – likheter og forskjeller	
Barnas bevegelseskultur er spontan = "egen drift"	Voksnes bevegelseskultur er organisert = "drevet av andre"
<p>Indre/ekte motivasjon: Naturgitt drivkraft etter opplevelser av egen mestring. Skjer i samhandling gjennom grunnleggende bevegelser.</p> <p>Formidlingen <i>horisontal</i>, - fra barn til barn som en "underjordisk strøm."</p> <p>I spontankulturen bestemmer barn</p> <ul style="list-style-type: none"> - hva de skal leike - hvor de skal leike - hvordan de skal leike - hvem de skal leike med <p>I spontankulturen lages reglene av barna sjøl, er en del av leiken og er tilpasset det aktuelle miljøet der og da.</p> <p>Når barn avslutter en leiksekvens spør de ofte: "Hva skal vi gjøre nå?"</p>	<p>Ytre/kunstig motivasjon: Ønske om å oppnå kvalifisering, ranking, premie, god karakter, eller tilfredsstillende voksnes forventninger.</p> <p>Formidlingen <i>vertikal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - fra noen som kan til noen som skal lære, - fra noen som leder til noen som blir ledet <p>De voksnes rolle i organisert kultur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tar initiativ - bestemmer innholdet - organiserer virksomheten - velger hvor en skal holde til - leder aktiviteten <p>I organisert kultur er reglene laget på forhånd og gjelder standardiserte arenaer.</p> <p>Konkurranser i idrett avsluttes med premieutdeling</p>
<p>Spenning, drivkraften i leik og idrett, en systematisk usikkerhet om utfallet Den spenningsfylte uforutsigbarheten oppnås gjennom størst mulig jevnbyrdighet</p>	
<p>I leik oppnås jevnbyrdighet i kapping ved at barna eliminerer store prestasjonsmessige forskjeller gjennom enighet om regler der bruk av handikapp er framtreddende.</p> <p>Store forskjeller i prestasjonsevne utlignes til jevnbyrdighet gjennom regler.</p> <p>I den spontane bevegelseskulturen innvirker den voksne på barnas aktivitet ved å "styre miljøet", (tilrettelegge/animere).</p> <p>Ekte leik er navnet på barnas egen bevegelseskultur, spontankulturen.</p> <p>Ekte leik er barnas måte å leve på.</p> <p>"Egen-drift-kultur"</p>	<p>I idrettskonkurranser oppnås jevnbyrdighet gjennom inndeling i klasser og divisjoner ut fra alder og prestasjonsnivå.</p> <p>Små forskjeller i prestasjoner gir store utslag i form av premiering og rangering.</p> <p>I den organiserte bevegelseskulturen innvirker den voksne på virksomheten ved å styre atferden, (instruere).</p> <p>Idrett, dans og friluftsliv er navnene på de voksnes bevegelseskultur, den organiserte kulturen.</p> <p>Idrett, dans og friluftsliv er fritidsaktiviteter</p> <p>"Drevet-av-andre-kultur"</p>

K-06 tar konsekvensen av at vesentlige sider ved menneskelivet foreligger ferdig kodet i genene; evner og egenskaper ligger der som predisposisjoner. De "skjulte ferdigheter" skal utløses gjennom miljøtilrettelegging. Dette representerer som nevnt en helt ny innfallsvinkel til kroppsøvingfaget i skolen. Bevegelsene læres ikke i tradisjonell forstand; de lokkes fram i miljø hvor det er behov for ferdigheter. Den utløsende kraften er trangten til *samhandling* gjennom *grunnleggende bevegelser*. Når barna er sammen med andre barn, slik det skjer i bevegelsesleik, drives de til å søke utfordringer. Dermed aktiveres de grunnleggende genetiske strukturene.

Det viktigste spørsmålet i denne sammenhengen blir derfor: Hva skal vi forstå med et stimulerende miljø? Ut fra min erfaring gjelder følgende hovedkriterier for utviklingsdrivende bevegelsesmiljøer: *Breddeperspektivet*. Mangfoldige bevegelsesmiljøer skal utfordre allsidigheten i barnas grunnmotorikk.

Dybdeperspektivet. Det skal være mye i miljøet som alle mestrer, samtidig som barna skal ha noe å strekke seg etter, noe de enda ikke mestrer eller tør.

Det sosiale perspektivet. Tilretteleggingen i bredde og dybde må danne et mangfold av bevegelsesutfordringer. Derved aktiveres de sosiale drivkreftene, hoveddrivkreftene i bevegelsesleiken.

Miljø tilrettelagt etter disse grunnkriteriene, innbyr til mer enn bare samhandling. Miljøet framelsker diskusjon om hvordan samhandlingen skal skje, diskusjon om reglene. Bevegelsesleik er slik et sosialt fenomen, en sosialmotorisk atferd. Begrepet viser til den erkjennelse at i bevegelsesleik utgjør motorikken og det sosiale en uadskillelig enhet. De er samtidige fenomen.



jungelleiken går det på hvor høgt en vil klatre i tau og trær, hvor store sving de vil ha i lianene osv. Tar vi bort risiko «sikker» vi barn og unge bort fra leikemiljøet. Det er ingen sak å lage til det som i dag vanligvis oppfattes som trygge leikemiljø, men barna leiker sjelden på utfordringsfattige leikeplasser.

Livsutfoldelse gjennom bevegelsesleik er et spill mellom ærgjerrighet, ambisjoner og nysgjerrighet på den ene siden, og usikkerhet om virkelig ferdighet og dyktighet på den andre. I slike situasjoner, befinner barna seg "alltid over deres gjennomsnittsalder, over deres daglige atferd, og foran deres aktuelle utviklingsnivå. Det er som om barna prøver å hoppe over seg selv i leiken der de søker etter sitt mestringspotensial", (Bacha?).

I denne leiken vil det alltid være et sosialt rangordningssystem. Det fører til at barna etter hvert lærer seg å akseptere at noen er flinke på ett område, noen på et annet, et sosialt trekk som bidrar til gruppesamhold. I innledningen til selve handlingen vil alle prøve å posisjonere seg ut fra kunnskaper og ferdigheter. Slike forhold kommer til uttrykk i kapping, det overlogiske fenomenet som holder liv i leiken.² Mellom kapping og gruppesamhold er det tilsynelatende en motsetning. Det vi imidlertid må akseptere er at både kamp og kapping har en grunnleggende betydning for barns helhetlige utvikling, herunder utvikling av identiteten (Pellegrini 1988).

Kapping gir spenning, en systematisk usikkerhet om utfallet. Resultatet må med andre ord ikke være gitt på forhånd. For å oppnå en slik situasjon forhandler barna om reglene, noe som ofte fører til at de må gi hverandre forskjellige regler. I praksis skjer forhandlingene ved at de flinke gir seg selv handikapp. Å oppnå jevnbyrdighet på tvers av både alder, kjønn og ferdighet er i seg selv en unik prosess, unik også fordi den resulterer i at alle yter sitt ytterste. Spenningen driver barna til grenseland for mestring. Der skjer læring ved at barna hele tiden flytter på grensene.

Et annet attraktivt grenseland for mestring er knyttet til å utfordre den uforklarlige, mektige og uforsonlige tyngdekrafta. Ved å utfordre den oppnår barna gravitasjonstrygghet. Den er så viktig for vår psykiske helse at naturen har utstyrt oss med sterk motivasjon til å utforske og mestre denne. (Boyesen 1998) Å bevege seg i grenseland åpner naturlig nok for at det kan gå galt. Barn må imidlertid oppleve hva som er farlig. Tilretteleggingen må derfor være kunnskapsbasert slik at utfordringer gir akseptabel risiko. Det er ved å oppleve farlige situasjoner barna selv lærer å takle risiko. Et risikofritt leikemiljø vil ikke fungere. Et aktivitetsdrivende miljø krever at barna må eksponeres for kalkulert risiko. Vurdering av risiko er samtidig en vurdering av sikkerhet. I tilretteleggingen skilles det mellom *objektiv sikkerhet* og *subjektiv sikkerhet*.

- Med **objektiv sikkerhet** menes at utstyr og konstruksjoner i leikemiljøene holder sikkerhetskravene. Underlaget må være støtabsorberende. Tau, bolter og andre festeordninger må holde.
- Med **subjektiv sikkerhet** menes barns og unges vurderinger av de situasjonene de kommer opp i i leiken.

I skileiken kan subjektiv sikkerhet gå på størrelsen på den hoppbakken en velger, og på hvor stor fart en vil ha på hoppet. I

Barns ofte urealistiske selvbilde gjør at det selvsagt kan oppstå konflikter. I kampens hete hender det naturlig nok at aktørene overskrider visse grenser, grenser som de ikke visste var der. Resultatet kan både gi håndgemeng og uvennskap. Grensene må imidlertid erfares for å læres, selv om det koster. Den aktive handling i bevegelsesleik er basert på enighet. Barna må derfor gjennom den harde prosessen bort fra "bare jeg" til "leikens vi". Gjennom det lærer de seg ikke minst kompromissets vanskelige kunst. Konflikter er derfor, paradoksalt uttrykt, ønskelige, for i bevegelsesleiken skjer de innenfor vennskapets rammer.

Kapping og regelutvikling i bevegelsesleik styrker derfor vennsband og danner nye. Hver finner sin plass i det sosiale hierarkiet. Å ta hensyn til ulikheter er selvsagt. Enighet om reglene innebærer at det blir lyttet og tatt omsyn til andres synspunkter. Leik utvikler dermed lojalitet, og er en *grunnskole i demokrati*. Barn som deltar i slik leik blir ofte godt likt og framstår som gode problemløser i sosiale situasjoner (Aldis 1975).

Den kamp og kapping som barna har i bevegelsesleiken er "ikke-kamp". Det er kamp med åpne hender, ikke med knyttnever og spark. Kapping og kamp-leiker er som idrettens konkurranser,

2) Kapping brukes i denne artikkelen om den jevnbyrdige utfoldelsen i *heterogene* grupper. Konkurransen brukes om jevnbyrdig utfoldelse i *homogene* grupper slik vi finner den i idretten for å kåre den beste.





ritualer på kamp, (Lorenz 1973). Et grunnleggende og dermed viktig trekk ved kommunikasjonen i demokrati-grunnskolen er en kompleks utveksling av ikke-verbale signaler. Tolkningen er viktig og direkte avgjørende for at leiken ikke skal gå over til å bli ikke-leik og til ufruktbar krangling. Både gjennom samhandlingen og i diskusjonen om regler, lærer barna å gjenkjenne hverandres signal. De utvikler evne til å tolke hvorvidt signalene er til å stole på, om de er falske, kan benektes, forsterkes, korrigeres og så videre. Ikke-kampen fortøner seg kanskje som tøff for en tilskuer, en som er utenfor, men den skjer som regel med smil og er blottet for aggresjon. Denne kommunikasjon gjennom kroppen er så grunnleggende for oss mennesker at Bateson (2005) hevder denne leiken i sin ytterste konsekvens er livsnødvendig.

Når skolegårdene i dag i utstrakt grad, framstår som mobbearenaer og arenaer for utvikling av kriminalitet, er det ikke elevene det er noen feil ved, men i stedet miljøet. Miljøet tilfredsstiller ikke de krav grunnskolen i demokrati stiller. Følgen blir oppdemt leiketrang, noe psykolog Åse Gruda Skar uttrykker "er dynamitt!" Olweus (2003) konkluderer ut fra sin forskning, at det skjer **mye** mobbing i skolegården, (min uth.). Det er min overbevisning at årsaken ligger i manglende tilrettelegging av et miljø som den utviklingsdrivende aktivitetstrangen er skapt for. Mobbing er slik jeg ser det, uttrykk for aktivitetstrang på vranga. Den fører til at elever får ødelagt skolegang, og blir påførte psykiske skader for livet. Ansvar er på skolemyndighetene både sentralt og lokalt. Forskriften K-06 sin betoning av spontan lek, og føringen i forskriften om til-

rettelegging av allsidig stimulerende miljø gir håp om endring.

I stedet for å tilrettelegge én håndballbane, én basketballbane, ett bordtennisbord osv. noe vi har lange tradisjoner for, bør vi tilrettelegge **miljø for** turn, **miljø for** friidrett, **miljø for** bordtennis, **miljø for** basketball, **miljø for** fotball osv. For banespill løses miljøtenkningen best ved å dele inn banene på tvers, og differensiere typen mål, og muligheten til å skåre. Regelen bør være at ordinært spill på standardbaner mot to mål ikke skal forekomme i skoletiden. Miljø med høy funksjonsverdi kjenne-tegnes ved at de fungerer hver for seg som sosiale enheter.

Et allsidig stimulerende utemiljø som utfordrer aktivitetstrangen slik biologien i oss tilsier, vil også endre læringsklimaet.



En forskningsrapport (Haug 2006) viser til tilfeller der bare 30% av tida i en undervisningstime gikk med til fag. Uløste konflikter, konflikter som starter i friminuttene og som ofte blir tatt opp i starten på etterfølgende undervisningstime, er ett forhold som nevnes i rapporten. En tidsstudie utført av Senter for økonomiske forskning as, viser at gjennomsnittlig 50 minutter av skoledagen brukes til konfliktløsning. (Tessem 2009). Konflikter i skolemiljøet er der og

vil alltid være der. Vår oppgave som pedagoger, er å lede konfliktene inn i et utviklende og konstruktivt spor. Det vil skje ved å tilrettelegge allsidig stimulerende bevegelsesmiljø, miljø som *stimulerer til samhandling mellom elever av begge kjønn, i forskjellige aldre og forskjellig mestringsnivå*. Det foreligger i dag dokumentasjon på at miljø tilrettelagt etter de retningslinjer denne artikkelen skisserer, oppfyller denne målsettingen. (Schmidt, L. 2004)

Schmidt dokumenterer i tillegg at så å si alle barn var i aktivitet samtidig, noe som i seg selv er ganske enestående.

Derfor: La oss satse på å gjøre skolemiljøet spennende og attraktivt. Da slipper voksne (med eller uten relevant fagutdanning) å stille elevene opp på linje for å instruere de i "fysisk aktivitet"!

LITTERATURLISTE

- Aldis, O. (1975): *Play Fighting*. Academic Press, New York
- Bacha, J.: *Play and Affect in Language Learning*. Kanda University of International Studies, Japan. <http://genkienglish.net/playand affect.htm>
- Bateson, G. (2005): *Mentale systemers økologi*. Akademisk forlag. København
- Boyesen, M. (1998) "*Den truende trygghet*". Doktoravhandling. Senter for adferdsforskning Stavanger.
- Flemmen, A. (2000): *Idrettsutdanning og vitenskapssyn*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2-3.
- Haug, P. m.fl. (2006): "*Begynnaropplering og tilpassa undervisning*", Høgskulen i Volda.
- Lorenz, K. (1973): *Spejlels baksida*, Norstedt & Söner, Stockholm 1974
- Original tittel: *Die Rückseite des Spiegels*. PiperCo. Verlag, München
- Olweus, D. (2003): *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre?* Gyldendal Norsk Forlag as. Oslo
- Pellegrini, A.D. Perlmutter J.C. (1988): *Rough-and-Tumble Play on the Elementary School Playground*. Young Children. January.
- Schmidt, L. (2004): *Skolegården, jungel eller luftegård?* NIBR-rapport nr.1
- Tessem, L.B. *Uro tar én skoletime*. Aftenposten 19.06.09 s.13

OPPGRADERING AV MEDLEMSREGISTERET 2010

Vi ser at vi mangler info om **telefon** eller **e-post** til mange av våre medlemmer.

For å kunne yte en bedre medlemservice ønsker vi å komme á jour i oppgraderingen av medlemsregisteret vårt. Gå derfor inn på vår hjemmeside **www.lff.no** og benytt det skjemaet du finner der angående disse opplysningene.

Tilbakemelding innen: **11. januar 2010**.

GOD NYTT ÅR!

Ønsker Sekretariatet
LANDSLAGET FYSISK FOSTRING I SKOLEN

