

Yngvar Ommundsen

yngvar.ommundsen@nih.no

## Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppssøving

– et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen

*Elevenes personlighetsutvikling og allmenndannelse er viktige mål for skolen. Kognitive, sosiale, moralske, emosjonelle og fysisk-motoriske sider ved danning og utvikling er nedfelt i overordnede mål og læreplaner. Dette til tross, har den kognitive siden ved de unges utvikling og dannelse utvilsomt fått størst plass. Dette reflekteres i de fem nåværende grunnleggende ferdighetene som er nedfelt i planene for alle fagene i skolen. I denne artikkelen settes det fokus på kroppssøvingfaget og betydningen av fysisk-motorisk ferdighetslæring for elevenes personlighetsutvikling, allmenndannelse og varige bevegelseslyst.*

### Innledning

Skolen når alle barn og unge, og den har et viktig sosialisering- og læringsmandat som omfatter alle sider ved de unges læring og utvikling. Unge som skal mestre ulike situasjoner på skolen og i livet ellers optimalt, trenger velutviklet bevegelseskompetanse i form av fysisk-motoriske ferdigheter på lik linje med gode kognitive ferdigheter innen lesing, skriving og matematikk, så vel som sosiale ferdigheter. Koordinasjon og motoriske ferdighetsmønstre utvikles og etableres gjennom barne- og ungdomsårene. Utvikling av et velutviklet og optimalt fysisk-motorisk ferdighetsmønster kan på mange måter sammenlignes med utvikling av lese-, skrive- og matematikkferdigheter. Det krever innlæring gjennom systematisk øvelse med en elevsentrert pedagogisk praksis (Galahue & Oszmun 1997; von Tetzchner 2001) og et motorisk stimulerende fysisk miljø som ramme (Gibson 1979). God fysisk-motorisk ferdighet i vid forstand, utgjør en del av de unges allmenndannelse og er et viktig



Yngvar Ommundsen  
Professor ved Norges idretts-  
høgskole og professor II ved  
Universitetet i Agder, fakultet  
for helse og idrett  
yngvar.ommundsen@nih.no

fundament for deres helse, funksjon og kulturelle deltagelse i skole og samfunnsliv, i nåtid og som voksne (Ommundsen 2008a).

Skoleverket i Norge og Europa for øvrig har de senere år hatt et forsterket fokus på utvikling av lese-, skrive- og matematikkferdigheter (OECD 2007). PISA-undersøkelsene som viser at norske elever har sakkert akterut på kognitive ferdigheter i skolen, har bidratt til det (Kjærnsli 2007). Tegn på at elevenes fysiske-motoriske ferdigheter er svakere enn før, har fått mindre oppmerksomhet. For eksempel viser studier indikasjoner på at barn i grunnskolealder har dårligere motoriske ferdigheter enn tidligere, og førskolebarn scorer nå dårligere enn før på balanse- og kasteferdigheter – altså ferdigheter sterkt knyttet til grunnleggende koordinativ funksjon (Bös 2003; Roth mfl. 2010). Runhaar og medarbeidere (Runhaar mfl. 2010) sammenliknet nevromotorisk kompetanse blant 9–12 år gamle nederlandske skolebarn i henholdsvis 1980 og 2006. Når man tok høyde for økt BMI blant barna i 2006, fant man at de da scoret signifikant dårligere på de fleste nevromotoriske parameterne så som øye-hånd-koordinasjon, balanse, hurtighet, spenst og bevegelighet enn i 1980.

#### Marginalisering og endret legitimering av kroppsøvningsfaget

Parallelt med dette synes det som om at kroppsøvningsfaget som praksisfelt i skolen forvitret faglig-pedagogisk, og får en mer marginal status. Faget synes svekket som et lærings- og dannelsesfag, til fordel for et svakere og mer uklart pedagogisk legitimeringsgrunnlag (Nyberg & Larsson 2012). Dette til tross for at det i den formelle læreplanen for faget forfektes fysiske-motoriske læringsmål for elevene, om enn i noe generelle termer (Kunnskapsdepartementet 2011). For eksempel synes det belegg for at kroppsøvningsfaget i flere land nå sterkere legitimeres ut i fra en snever helsediskurs med vekt på pulsøkning og forebygging av overvekt, for å få økt status og legitimering i skolen og samfunnet for øvrig (Kirk 2006; Ommundsen 2008a; Tinning 2012). Andre har pekt på at faget er redusert til tilfeldig fysisk aktivitet med mål om rekreasjon og å ha det gøy i en stillesittende og fagbetont skolehverdag (Bulger & Housner 2009). Forskning på svensk kroppsøvningspraksis i grunnskolen tyder på en slik utvikling (Karlefors 2002). Andre har pekt på at kroppsøvningsfaget kan stå i fare for å bli «tatt av plakaten» helt og forsvinne ut av skoleverkets læreplan (Kirk 2010). Rekreasjonsaspektet ble for øvrig tidlig påpekt av Placek i den kroppsøvningspedagogiske litteraturen: «keeping students 'busy, happy, and good' represents the only criteria for a quality program in physical education» (Placek 1983:444), og det har fortsatt en sterk plass i elevenes og lærernes bevissthet når de blir bedt om å grunngi faget (Nyberg & Larsson 2012). Noen har også hevdet at kroppsøving «stjeler» viktig tid til læring innen fagområder som lesing, skriving og matematikk (Burton & Van Heest 2007). Andre, derimot, peker på at kroppsøvningsfaget ikke *formelt* er svekket i skolen, om man legger timetall og formelle læreplaner til grunn. Men kroppsøving og praktisk-estetiske fag i sin alminnelighet har etter Kunnskapsloftets innføring og resultater fra PISA-undersøkelsene måttet sloss langt mer enn før for å få den oppmerksomhet og plass de fortjener i et allmenndannende skoleverk (Nikolaisen Jordet 2010). Det er ellers liten

tvil om at det er små krav til kroppsøvningsfaglig refleksjon og fordypning i lærerutdanningen (Mordal Moen 2011), og liten prosentandel med kroppsøvningsfaglig utdannelse på grunnskoletrinnet, hvor mange også er helt ufaglærte (Jacobsen 2011). Dette gir et lengre sprang fra den formelle lærerplan med klare fysisk-motoriske læringsmål til den praktiserte læreplan i skolene (Goodlad & Ammons 1979). Initiativet «Daglig fysisk aktivitet i skolen» (Utdanningsdirektoratet 2009) har også i stor grad vært fokusert på ulike tilfeldige fysiske aktiviteter, uten pedagogisk ramme for å gi elevene avkopling i en ellers teoretisk skolehverdag. Dette konseptet, sammen med pågående debatt i dagspresse om mer fysisk aktivitet i skolen for å ivareta elevenes helse, inviterer dessuten til begrepsforvirring, der fysisk aktivitet, gym og kroppsøving av politikere og andre anvendes som synonyme begreper. En ytterligere svekkelse av legitimeringen av kroppsøvningsfaget som et fag vil kunne bli konsekvensen, og bidra til at lærings- og dannelsesaspektene ved faget faller bort når man omtaler faget og i argumentasjonen for fagets formål og funksjon. I dag er fagets *hva*, i form av bidrag til elevenes læring og kunnskap og dermed allmenn-danning i skolen, uklart (Nyberg & Larsson 2012).

På denne bakgrunn blir det viktig med en styrket og mer tydelig legitimering og utøvelse av kroppsøvningsfaget som et allmenndannende læringsfag. En sentral side ved fagets *hva*, er bevegelseskompetanse i kraft av gode fysisk-motoriske ferdigheter. I det følgende blir det argumentert for at dette utgjør fagets faglige grunnstamme og at det bør være den primære legitimeringen for faget i skolen. Nyere forskning underbygger ellers at en kroppsøvningsundervisning med fysisk-motorisk ferdighet som sentreringspunkt, også er grunnlaget for økt fysisk aktivitet blant elevene, deres fysiske og mentale helse så vel som kognitive funksjoner og prestasjoner i skolen. Det gir ytterligere støtte til faget som et fysisk-motorisk dannelsesfag, men må i seg selv anses som en sekundær og instrumentell legitimering for faget.

### Fysisk-motorisk ferdighet som egenverdi og danning

Ifølge den tyske pedagogen Wolfgang Klafki, har kroppslig danning i form av fysisk-motorisk ferdighet sin egenverdi som kompetansefelt i skolen ved at det inngår i allmenn danning av enkeltmennesket (Klafki 2001). Den franske filosofen Merleau-Ponty forfekter liknende perspektiver i sine arbeider innenfor kroppsfilosofi og persepsjon (Romdenh-Romluc 2011). Ifølge Merleau-Ponty utgjør motoriske ferdigheter en praktisk form for kunnskap som er avgjørende for barnets interaksjon med sin omverden og i sin læring. Merleau-Ponty betrakter kroppen som et umiddelbart erfarings- og læringsmedium i barnas møte med omverden. Via variert motorisk stimulering og kroppslige erfaringer, utvikler barn og unge bevissthet om seg selv og sin egen kropp. Fysisk-motorisk ferdighet representerer slik en viktig dimensjon ved barn og unges personlighetsutvikling.

Med Merleau-Ponty kan vi slik si at elevene erfarer og er i verden gjennom kroppslig bevegelse, og at de kan utvikle og foredle sin bevegelsesmessige kompetanse og ferdighet gjennom opplæring som stimulerer deres allmenne motorikk, og deres evne til å koordinere enkle og komplekse bevegelsesmønstre (Romdenh-Romluc 2011). Det innebærer at

de må utfordres gjennom varierte og grunnleggende (balansere, hoppe, rulle, klatre, løpe, kaste osv.) og mer aktivitetsspesifikke (svømme, skate, spille ball, danse, padle osv.) bevegelsesformer i tid og rom og ulike fysiske kontekster. Økologiske perspektiver på motorisk læring underbygger dessuten at elever ikke alene tilegner seg økt bevegelseskvalitet gjennom en modningsprosess. Bevegelseskompetanse i vid forstand er miljøavhengig, med utstyr, landskap som utfordrer ulike bevegelseskvaliteter samt pedagogisk tilbakemelding som viktige forutsetninger for motorisk læring (Gibson 1979; Whitehall 2003). Kun gjennom tilrettelagte meningsskapende læringsprosesser i et motorisk, fysisk og psykososialt læringsfremmende miljø, ivaretas elevenes motivasjon og utvikles elevenes kroppslige «grunnkapital», som gjør dem i stand til å bruke denne i hverdags- og fritidsliv på en god måte (mer om nytteverdi senere). La oss først se litt mer spesifikt på et didaktisk rasjonale for ovennevnte.

I sin drøfting av grunnleggende funksjoner for faget kroppsøving i skolen, anvender den skotske filosofen og pedagogen Peter Arnold (Arnold 1988, 1991) et analytisk skille mellom begrepene «Education in movement» (læring *i* bevegelse); «Education about movement» (læring *om* bevegelse; det vil si teoretisk læring) og «Education through movement» (læring *gjennom* bevegelse; det vil si instrumentell eller nyttebetont læring, der faget brukes som middel til læring av noe annet utover fagets eget område). Arnold underbygger at læring i bevegelse bør være kroppsøvingsfagets primære legitimering, selv om dimensjonene *i*, *om* og *gjennom* er gjensidig relatert. Ifølge Arnold utgjør bevegelseslæring, bevegelsesferdighet forstått som praktisk-kroppslig læring og bevissthet i vid forstand, fagets kjerne. Bevegelseslæring, og bevisstgjøring og selvrefleksjon som kan skapes ved bevegelsesutøvelse henimot slik læring, representerer fagets egenverdi og allmenndannende komponent (se også Brown 2013 for utdyping). Særlig Arnolds artikkel «The Pre-Eminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum» (Arnold 1991) betoner sterkt og velbegrunnet dette synspunktet. Arnold bruker i denne forbindelse begrepet *ferdighet* (på engelsk «skill»), og utdyper dette begrepet som en trenbar kapasitet, en kompetanse eller en teknikk. Fysisk-motorisk ferdighet som bevegelseskompetanse må imidlertid ikke forstås i snever forstand som kun spesifikke tradisjonsbundne idrettslige ferdigheter. Det er viktig at man anvender et vidt, og samtidig kulturelt og sosialt inkluderende begrep om slik kompetanse, som er meningsbærende og sensitivt overfor elevenes bevegelseserfaringer og deres kulturelle og sosiale karakteristika i møte med skolen (Evans 2004; Larsson & Quennerstedt 2012). Den didaktiske verdien av også å fremme bevisstgjøring og selvrefleksjon blant elevene under fysisk-motorisk aktivitet, er mindre påaktet i læreplaner som har inkorporert Arnolds tankegodt (Brown 2013). I den forbindelse foreligger det bekymringsfulle funn, som viser at utdanningen av norske kroppsøvingslærere i stor grad skolerer lærerstudentene innen tradisjonelle idretter og teknikker, samtidig som de i liten utstrekning settes i stand til å anvende arbeidsmåter som kan fremme kroppslig bevissthet og selvrefleksjon blant elevene i kroppsøvingundervisningen (Mordal Moen 2011).

Bevegelseskompetanse i form av fysisk-motorisk ferdighet diskuteres også i nyere læringsforskning, eksemplifisert via den amerikanske psykologen Howard Gardners tenk-

ning og hans teori om menneskets mange intelligenser. Han taler om blant annet en kroppslig/kinestetisk intelligens og en evne til å orientere og bevege seg i rommet; en såkalt visuell/romlig intelligens (Gardner 2006). Slike resonnementer med basis i pedagogikk og psykologi, underbygger at også kroppslig dannelse i form av fysisk-motorisk ferdighet kan ansees som en viktig dimensjon ved, og en integrert del av, elevenes allmenndannelse, og slik bør tillegges egenverdi. I engelskspråklig sammenheng har flere anvendt begrepet «Physical Literacy» eller «Movement Literacy» om kroppslig dannelse, et begrep som kan oversettes med fysisk-kroppslig kyndighet eller kompetanse (Mandigo mfl. 2009; Whitehead 2010; Kentel & Dobson 2007). Kjernepunktene i «Physical/Movement Literacy» utgjøres av fysisk-motoriske ferdigheter, inkludert mestringsfølelse, kognitiv kunnskap om bevegelse og motivasjon for bevegelsesaktivitet. Perspektiver på kroppslig-motorisk kompetanse som legitimering av kroppsoving og dets innhold, har nylig fått sterkere gjennomslag i kroppsovingfaglig forskning (Ennis 2011). Flere har dessuten pekt på at å fremme elevenes kroppslige-motoriske kapital er avgjørende for å realisere kroppsovingfagets mål om å bidra til livslang bevegelseslyst (Ennis 2011; McNamara mfl. 2011). Mer om dette senere.

I et slikt perspektiv er det til ettertanke at kroppsovingfaget i dagens skole er tillagt en rolle som redskapsfag for å ivareta de grunnleggende ferdighetene (lese skrive, regne osv.) som er gjennomgående i alle fag i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2011), mens en klargjøring av fagets allmenndannende egenverdi i liten grad løftes fram i det samme dokumentet. Eksempelvis skal kroppsovingfaget bidra til å legge til rette for at elevene utvikler regneferdigheter, ved «mellom anna å kunne måle lengder, tider og krefter. Å forstå tal er nødvendig når en skal planlegge og gjennomføre treningsarbeid». Et annet eksempel er IKT: «Å kunne bruke digitale verktøy i kroppsoving er viktig når en skal hente inn informasjon for å planlegge aktiviteter, dokumentere og rapportere». Læring om bevegelse («Education about movement») i form av teoretisk kunnskap, for eksempel kinesiologi/bevegelseslære, er selvsagt viktig for bedre å forstå prinsipper for fysisk-motorisk innlæring (Arnold 1988). Men det legitimerer ikke at man utelater den allmenndannende verdien av å utvikle bevegelseskompetanse i form av fysisk-motoriske ferdigheter («Education in movement») (Arnold 1988). God fysisk-motorisk ferdighet innebærer imidlertid ikke bare egenverdi og kroppslig allmenndanning for elevene. Slik kompetanse kan også ses i et nytteperspektiv. La oss se hva den representerer.

### Fysisk-motorisk ferdighet – nytteverdi

I det følgende vil jeg framheve betydningen av god motorikk som en del av de unges kulturelle og helsemessige kapital. Fysisk-motoriske ressurser utgjør en viktig forutsetning for å ta del i fysisk og sosialt fritidsliv som barn og ungdom (Ommundsen mfl. 2010), og som grunnlag for fysisk funksjon, selvhjelpenhet og velvære i eldre år (Solberg mfl. 2011). Nyere forskning innen kognitiv nevro-vitenskap, setter i sin tur økt fokus på betydningen av fysisk form og aktivitetsnivå for de unges kognitive funksjonsevne og skolefaglige prestasjoner innen teoretiske emner (Hillman mfl. 2011). Slik blir gode fysisk-mo-

toriske ferdigheter i vid forstand også et mulig viktig premiss for barns funksjon og prestasjonsevne i teoretiske skolefag som lesing, skriving og matematikk, ved at det stimulerer til økt fysisk aktivitet.

La oss se litt nærmere på dette. En betydelig andel av barn og ungdom i Norge oppfyller ikke anbefalingene vedrørende fysisk aktivitet, og gjennomsnittsvekten blant dem øker (Anderssen mfl. 2008; Frost Andersen mfl. 2005). De unges fysiske aktivitet reduseres dessuten fra 9 til 15 års alder (Anderssen mfl. 2008). Noe av dette skyldes trolig at mange barn og unge ikke har tilstrekkelig kapital i form av god fysisk-motorisk ferdighet til å opprettholde sin motivasjon for fysisk aktivitet, og til å forholde seg fysisk aktive med økt alder (Lopes mfl. 2012). Forskning viser at motoriske ferdigheter og god bevegelseskompetanse i vid forstand, er en viktig grunnlagskapital for fysisk aktivitet som barn og som i sin tur har betydning for aktivitetsmønster senere; først som ungdom og deretter som voksen (Barnett mfl. 2009; Lopes mfl. 2011, 2012; Lubans mfl. 2009; Stodden mfl. 2008). Motorisk utvikling og ferdighet i tidlig barnealder predikerer deltagelse i fysisk aktivitet og idrett i ungdomstid (Ridgeway mfl. 2009), og stabil deltagelse i organisert idrett/sport gjennom barne- og ungdomstid gir sterkt forhøyede odds for at man er fysisk aktiv inn i voksenlivet (Telema mfl. 2006). Det er ellers bred støtte for at god motorisk kompetanse er viktig for utvikling av god fysisk form, samtidig som god motorikk kan bidra til å forebygge overvekt blant barn gjennom å legge grunnlaget for økt fysisk aktivitet (Lubans mfl. 2009; Lopes mfl. 2012). Fysiske og mentale helsegevinster av fysisk aktivitet for barn og unge, inkludert betydningen av god motorikk for sosial inklusjon blant jevnaldrende, er dessuten godt dokumentert (Strong mfl. 2005; Ommundsen 2008b; Lubans mfl. 2009; Ommundsen mfl. 2010; Ahn & Fedewa 2011; Biddle & Asare 2011). Hva så med kognitive gevinster?

#### Fysisk-motorisk ferdighet og kognitiv funksjon og skoleprestasjoner

Betydningen av fysisk-motorisk ferdighet som en viktig del av inngangsbilletten til kunnskapssamfunnet synes lite påaktet. Tar vi utgangspunkt i at fysisk-motorisk ferdighet danner en viktig basis for de unges fysiske aktivitet bør dette aspektet få økt oppmerksomhet i skolesamfunnet, i lys av ny forskning som viser at økt fysisk aktivitet kan være viktig for elevers kognitive funksjon og læring i skolen. Nyere perspektiver innen nevropsykologisk forskning bidrar til å underbygge et slikt synspunkt (Hillman mfl. 2008), og i et eksempel på nyere empirisk forskning på området oppsummerer Tomporowski og medarbeidere det slik i en oversiktsartikkel:

The present review of research findings suggests that systematic exercise programs may actually enhance the development of specific types of mental processing known to be important for meeting challenges encountered both in academics and throughout the lifespan (Tomporowski mfl. 2008:127).

En nylig oversiktsartikkel fra det såkalte Bunkeflo-prosjektet (Ericsson & Carlsson 2012) er også interessant. I en prospektiv, kontrollert intervensjonsstudie fulgte man svenske elever fra begynnelsen til slutten av grunnskoletrinnet. Intervensjonsgruppen fikk kroppsøving 5 ganger pr. uke, og motorisk svakt fungerende elever fikk 1 time ekstra pr. uke med vekt på motorisk trening fra 1. til 9. skoleår. Kontrollgruppen fikk ordinær kroppsøvingundervisning etter læreplanen to ganger pr. uke. I niende klasse scoret intervensjonsgruppen signifikant bedre på motorisk ferdighet, guttene i intervensjonsgruppen oppnådde bedre karakterer i teoretiske fag, og man fant sammenheng mellom bedre skoleprestasjoner og bedre motoriske ferdigheter.

Resultater fra en nylig publisert metodisk avansert meta-analyse av betydningen av fysisk aktivitet og fysisk form for kognitive funksjoner hos barn (Fedewa & Ahn 2011), gir også næring til verdien av fysisk aktivitet for kognitiv funksjon. Med forbehold om at sammenstillingen og analysen av studiene som inngår i meta-analysen omfatter en rekke tverrsnittstudier, noe som gjør kausalitetsaspektet usikkert, konkluderer Fedewa og Ahn med at det kan være en betydelig gevinst for barn og unges kognitive funksjoner og skoleprestasjoner (særlig lesing og matematikk) at man i skolesammenheng fokuserer på økt fysisk aktivitet. Både fysisk aktivitet med et aerobt fysisk tilsnitt og aktiviteter med et perseptuelt-motorisk fokus viser seg særlige effektive. Basert på sine funn konkluderer Fedewa og Ahn dessuten med at barn med nedsatt kognitiv funksjon, og barn med nedsatt fysisk-motorisk funksjon, har vel så god effekt av slik fysisk aktivitet som normalt motorisk fungerende barn og unge. I en annen nylig publisert oversiktsartikkel er andre forfattere riktignok noe mer avventende, og de maner til forsiktighet vedrørende konklusjoner grunnet mangel på studier med tilstrekkelig høy kvalitet; det vil si kontrollerte studier og studier med langtidsdesign (Singh mfl. 2012).

Kan vi så konkludere at barn blir smartere av å være fysisk aktive? Dette er et komplisert spørsmål, uten at svarene forskningslitteraturen gir på noen måte er avklarte. Ett perspektiv er at fysisk aktive barn har bedre kognitiv kontroll og øker sin konsentrasjonsevne og oppmerksomhet i innlærings situasjoner (Singh mfl. 2012). Kognitiv nevro-vitenskapelig forskning støtter et slikt syn, og denne type forskning er i stadig utvikling (Hillman mfl. 2008; 2011). Andre peker på mer indirekte mekanismer, som at fysisk-motorisk mestring gjennom deltagelse i fysisk aktivitet gir et forsterket fysisk selvbilde, som i sin tur påvirker de unges selvverdsetting og læringsberedskap også innen andre skolefag (Fox 1999; Haugen, Säfvenbom & Ommundsen 2011). Fysiologiske mekanismer som økt blod og oksyngjennomstrømning til hjernen ved fysisk aktivitet har også vært trukket fram (Singh mfl. 2012). Annen forskning viser for øvrig at elevenes skoleprestasjoner ikke svekkes via systematiske utprøvinger der man øker timetallet i kroppsøving eller fysisk aktivitet i skoleuka, selv om dette går noe på bekostning av timetallet i andre fag. (Trudeau & Shepard 2008; Keely & Fox 2009). Argumentasjonen om at økt vekt på kroppsøving vil virke som en «tidstyv» (Burton & VanHeest 2007) og ta verdifull tid fra opplæringen i de såkalte «kjernefagene», svekkes dermed.

## Implikasjoner for faget kroppsøving

Det er viktig for skolen å styrke kvaliteten i kroppsøvingundervisningen henimot systematisk stimulans av elevenes fysiske-motoriske ferdigheter og kroppslige bevissthet i bred forstand. Slik sørger skolen for at kroppsøvingfaget kan bidra til å opprettholde et viktig aspekt ved elevenes allmenndanning og læring i skolen. Det bør være et mål for utdanningsmyndighetene å arbeide for at fysiske-motoriske ferdighetsmål og arbeid med styrking av elevenes kroppslige bevissthet og selv-refleksjon får en enda sterkere posisjon som grunnleggende læringsmål innen faget kroppsøving på hele grunnskoletrinnet, fra første til tiende klassetrinn. Det vil selvsagt være en fordel å oppnå styrket timetall for faget for å ivareta slike mål. Langtidsstudien i Bunkeflo-prosjektet viste jo at ved kroppsøving 5 dager pr. uke, forsterkes elevenes motoriske ferdigheter langt mer enn hva som er tilfelle om elevene kun har to timer pr. uke (Ericsson & Karlsson 2012). Men det er samtidig også viktig å ha fokus på hvordan lærere i skolehverdagen forvalter de timene faget i dag besitter. Selv om reell undervisningstid ikke er direkte sammenliknbart mellom kroppsøvingfaget og andre fag, har kroppsøvingfaget i dag et timetall på 706 timer for hele den 10-årige grunnskolen, som faktisk gjør faget i antall timer til det 3. største faget i skolen, etter norsk og matematikk. Sagt annerledes: Man kan ikke forvente å få støtte for en timetallsøkning, før man dokumenterer i pedagogisk praksis at man forvalter timene slik at de bidrar til understøtte mål om fysisk-motorisk læring, kroppslig bevissthet og dannelse. Alle som på ulike nivåer er ansvarlig for kroppsøvingfagets posisjon og funksjon i skolen må motstå press om å redusere faget til et snevert helseorientert fag med fokus på pulsøkning, og unngå at praktisering av faget tar form av en tilfeldig, rekreasjonspreget fysisk aktivitet uten læringsinnhold og mål. Om faget reduseres fra fag til aktivitet, kan man komme til å tape av syne fagets grunnleggende allmenndannende funksjon, og det vil kunne gi vann på mølla til grupperinger som ønsker faget ut av skolen for å styrke de såkalte «kjernefagene». Økt arbeid med elevenes fysiske-motoriske kompetanse, bevissthet og selvrefleksjon i faget kroppsøving, vil dessuten underlettes ved at man sørger for økt lærerkompetanse innen faget og at denne styrkes inn mot fysisk-motorisk læring og utvikling. At lærerkompetanse er en viktig forutsetning, underbygges av intervensjonsstudier som viser at elevenes motoriske ferdigheter styrkes om man intensiverer innlæring av motoriske ferdigheter ved hjelp av lærere med spesifikk utdanning på feltet (Ericsson 2011). Det må også sørges for at skolene får mulighet til å anvende godt pedagogisk materiell, og at man sikrer faget gode fysiske-romlige rammebetingelser.

## Konklusjon

Motorisk læring og ferdighet tuftet på arbeidsmåter som samtidig utvikler kroppsbevissthet og selvrefleksjon, utgjør et viktig aspekt ved de unges allmenndanning og personlig-  
hetsutvikling i skolen. Å lære med kropp og hode må ses på som to sider av samme sak. Dette understrekes av flere teoretikere og empirisk orienterte forskere innen pedagogikk, filosofi og læringsforskning. Kroppslig dannelse, uttrykt som kroppslig bevissthet, selvrefleksjon og evne til å beherske fysiske-motoriske aktiviteter i vid forstand, har egenverdi



som del av elevenes allmenndanning. Teoretiske perspektiver på dette feltet representerer et solid legitimeringsgrunnlag for faget kroppsøving i skolen, og et slikt legitimeringsgrunnlag må ikke tapes av syne. Derfor har det vært et hovedpoeng i denne artikkelen å understreke behovet for å opprettholde og styrke fysisk-motoriske læringsmål for faget i den praktiske undervisningen, samtidig som man anvender arbeidsmåter som fremmer kroppsbevissthet og selvrefleksjon. Det må også sørges for at man har rammebetingelser for faget som gjør det mulig å realisere slike læringsmål og arbeidsmåter.

Understrekingen av faget kroppsøving som et allmenndannende fag med egenverdi, utelukker imidlertid ikke verdien av å betone den betydning elevenes fysisk-motoriske kompetanse i kroppsøving har som ledd i en instrumentell og mer kulturell, nyttebetont legitimering av faget. Fysisk-motorisk kompetanse utgjør en viktig del av inngangsbilletten til å ta del i ulike former for bevegelseskulturer i samfunnet, og bidrar slik også til bedret fysisk og mental helse. Nyere forskning innen kognitiv nevro-vitenskap gir dessuten et ytterligere instrumentelt legitimeringsgrunnlag, ved at fysisk utfoldelse med god motorikk som basis, er potensielt gunstig for de unges kognitive funksjon og skoleprestasjoner.

I lys av det siste punktet spesielt er det et paradoks dersom man marginaliserer kroppsøvingfaget til fordel for økt timetall i «kjernefagene», så som norsk og matematikk. Marginaliseringen kan skje på flere måter. For det første, ved en timetallsreduksjon i faget. For det andre, ved at man reduserer fagets intensjon til å ivareta et snevert helsefokus, eller ved at man lar det forvitte til ren rekreasjonsaktivitet i en teoritung skolehverdag. Paradokset har to aspekter i seg. For det første, at man da tar bort verdifull tid til læring i kroppsøvingfaget – læring som faktisk også gagnar elvenes helse og læring i lesing, skriving og matematikk ved at elevene får et bedre grunnlag for å bli mer fysisk aktive. For det andre, ved at man tar bort verdifull tid til læring i et fag som representerer viktige, men til dels lite påaktede aspekter ved elevenes allmenndanning.

## Litteratur

- Ahn, Soyeon & Alicia L. Fedewa (2011). A Meta-Analysis of the Relationship Between Children's Physical Activity and Mental Health. *Journal of Pediatric Psychology*, 36, 4, 385–397.
- Anderssen, Sigmund A. mfl. (2008) *Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Arnold, Peter (1988). *Education, Movement and the Curriculum*. Lewes, East Sussex: Falmer Press.
- Arnold, Peter (1991). The Pre-Eminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43, 1, 66–77.
- Barnett, Lisa M. mfl. (2009). Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity. *Journal of Adolescent Health*, 44, 3, 252–259.
- Biddle, Stuart J.H. & Mavis Asare (2011). Physical Activity and Mental Health in Children and Adolescents. A Review of Reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 11, 886–895.
- Brown, Trent D. (2013). A Vision Lost? (Re)articulating an Arnoldian Conception of Education 'in' Movement in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 18, 21–37.
- Bulger, Sean M. & Lynn D. Housner (2009). Relocating From Easy Street: Strategies for Moving Physical Education Forward. *Quest*, 61, 4, 442–469.
- Burton, Laura J. & Jaci L. VanHeest (2007). The Importance of Physical Activity in Closing the Achievement Gap. *Quest*, 59, 2, 212–218.

- Bös, Klaus (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. I Werner Schmidt, Ilse Hartmann-Tews & Wolf-Dietrich Brettschneider (red.). *Erster Deutscher Kinder- und Jugend-sportbericht*. Schorndorf: Hoffmann.
- Ennis, Catherine D. (2011). Physical Education Curriculum Priorities. Evidence for Education and Skillfulness. *Quest*, 63, 1, 5–18.
- Ericsson, Ingjerd (2011). Effects of Increased Physical Activity on Motor Skills and Marks in Physical Education: An Intervention Study in School Years 1 Through 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 3, 313–329.
- Ericsson, Ingjerd & Martin K. Karlsson (2012). Motor Skills and School Performance in Children with Daily Physical Education in School – A 9-Year Intervention Study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. DOI: 10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x
- Evans, John (2004). Making a Difference: Education and ‘Ability’ in Physical Education. *European Physical Education Review*, 10, 95–108.
- Fedewa, Alicia L. & Soyeon Ahn (2011). The Effects of Physical Activity and Physical Fitness on Children’s Achievement and Cognitive Outcomes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 3, 521–535.
- Fox, Ken R. (1999). The Influence of Physical Activity on Mental Well-Being. *Public Health Nutrition*, 2, 411–418.
- Frost Andersen, Lene mfl. (2005). Overweight and Obesity Among Norwegian Schoolchildren: Changes from 1993 to 2000. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33, 2, 99–106.
- Gallahue, David L. & John C. Ozmun (1997). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents and Adults*. Boston: McGraw-Hill.
- Gardner, Howard (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. NY: Basic Books.
- Gibson, James J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goodlad, John I. & Margaret P. Ammons (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Haugen, Tommy, Reidar Säfvenbom & Yngvar Ommundsen (2011). Physical Activity and Global Self-Worth: The Role of Physical Self-Esteem Indices and Gender. *Mental Health and Physical Activity*, 4, 49–56.
- Hillman, Charles H., Kirk I. Erickson & Arthur F. Kramer (2008). Be Smart, Exercise Your Heart: Exercise Effects on Brain and Cognition. *Science and Society*, 9, 1, 58–65.
- Hillman, Charles H., Keita Kamijo & Mark Scudder (2011). A Review of Chronic and Acute Physical Activity Participation on Neuroelectric Measures of Brain Health and Cognition During Childhood. *Preventive Medicine*, 52, 21–28.
- Jacobsen, Arne M. (2011). *Trivsel hos kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen: hvor godt trives kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* Doktorgradsavhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Karlefors, Inger (2002) *Att samverka eller..? Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. Doktorgradsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Keely, Thomas J.H. & Kenneth R. Fox (2009). The Impact of Physical Activity and Fitness on Academic Achievement and Cognitive Performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2, 2, 198–214.
- Kentel, Jeanne Adele & Teresa M. Dobson (2007). Beyond Myopic Visions of Education: Revisiting Movement Literacy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 145–162.
- Kirk, David (2006). The ‘Obesity Crisis’ and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 11, 121–135.
- Kirk, David (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kjærnsli, Marit (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, Wolfgang (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Kunnskapsløftet*. Lastet ned 28. februar 2012 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?quicksearch=kunnskapsloftet>
- Larsson, Håkan & Mikael Quennerstedt (2012). Understanding Movement: A Sociocultural Approach to Exploring Moving Humans. *Quest*, 64, 283–298.

- Lubans, David R. mfl. (2009). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents. Review of Associated Health Benefits. *Sports Medicine*, 40, 12, 1019–1035.
- Lopes, Vitor P. mfl. (2011). Motor Coordination as Predictor of Physical Activity in Childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21, 5, 663–669.
- Lopes, Vitor P. mfl. (2012). Motor Coordination, Physical Activity and Fitness as Predictors of Longitudinal Change in Adiposity During Childhood. *European Journal of Sport Sciences*. Lastet ned 28. februar 2012 fra: <http://dx.doi.org/10.1080/17461391.2011.566368>
- MacNamara, Aine mfl. (2011). Promoting Lifelong Physical Activity and High Level Performance: Realising an Achievable Aim for Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 3, 265–278.
- Mandigo, James mfl. (2009). PHE Canada (2009). *Position Paper on Physical Literacy*. Brock University.
- Mordal Moen, Kjersti (2011). «Shaking or stirring?» A Case-Study of Physical Education Teacher Education in Norway. Doktorgradsavhandling. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Nikolaissen Jordet, Arne N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Nyberg, Gunn & Håkan Larsson (2012). Exploring 'what' to Learn in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: 10.1080/17408989.2012.726982.
- OECD (2007). *Education at a Glance 2007*. OECD Indicators.
- Ommundsen, Yngvar (2008a). Kroppsøving: danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I Per Arneberg & Lars Gunnar Briseid (red.). *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Yngvar (2008b). Fysisk aktivitet og psykososial helse. I Øyvind Kvello (red.). *Oppvekst. Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ommundsen, Yngvar, Kari Aasen Gundersen & Per-Egil Mjaavatn (2010). 4th Graders' Social Functioning with Peers – A Prospective Study on the Role of Children's 1st Grade Physical Activity, Weight Status and Motor Proficiency. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 3, 377–394.
- Placek, John H. (1983). Conceptions of Success in Teaching: Busy, Happy and Good? I Thomas Tempelin & Janice K. Olson (red.). *Teaching in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ridgeway, Cecilia L. mfl. (2009). Infant Motor Development Predicts Sports Participation at Age 14 Years: Northern Finland Birth Cohort of 1966. *PLoS ONE*, 4, 8, 1–7.
- Romdenh-Romluc, Komarine (2011). *Merleau-Ponty and Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Roth, Kristina mfl. (2010). Is There a Secular Decline in Motor Skills in Preschool Children? *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20, 4, 670–678.
- Runhaar, Jos mfl. (2010). Motor Fitness in Dutch Youth. Differences Over a 26-Year Period (1980–2006). *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13, 3, 323–328.
- Singh, Amika mfl. (2012). Physical Activity and Performance at School: A Systematic Review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 166, 49–55.
- Solberg, Paul Andre mfl. (2012). Effects of Different Types of Exercise on Muscle Mass, Strength, Function and Well-Being in Elderly. *European Journal of Sports Science*. DOI: 10.1080/17461391.2011.617391
- Stodden, David F. mfl. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60, 3, 290–306.
- Strong, William mfl. (2005). Evidenced Based Physical Activity for School-Aged Youth. *Pediatrics*, 146, 6, 732–737.
- Telema, Risto mfl. (2006). Participation in Organized Youth Sport as a Predictor of Adult Physical Activity: A 21-Year Longitudinal Study. *Pediatric Exercise Science*, 17, 1, 76–88.
- Tinning, Richard (2012). The Idea of Physical Education: A Memetic Perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17, 115–126.
- Tomporowski, Phillip D. mfl. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Education Psychology Review*, 20, 111–131.

- Trudeau, Francois & Roy J. Shephard (2008). Physical Education, School Physical Activity, School Sports and Academic Performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 2008, 5:10. DOI: 10.1186/1479-5868-5-10
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Daglig fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Lastet ned 28. februar 2012 fra: [http://www.udir.no/Laringsmiljo/helse\\_i\\_skolen/Hvordan-komme-i-gang-med-daglig-fysisk-aktivitet-i-skolen/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/helse_i_skolen/Hvordan-komme-i-gang-med-daglig-fysisk-aktivitet-i-skolen/)
- Von Tetzchner, Stephen (2001). *Utviklingspsykologi – barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal.
- Whitehead, Margareth (2010). *Physical Literacy Throughout the Lifecourse*. London: Routledge.
- Whithall, Jill (2003). Development of Locomotor Co-ordination and Control in Children. I Geert Savelsbergh mfl. (red.). *Development of Movement Co-ordination in Children*. London: Routledge.