

MASTEROPPGAVE

Kroppslig læring i kroppsøvingsfaget; mer enn motorisk læring!

- *En kvalitativ studie av fremtidens kroppsøvlingslæreres forståelse av kroppslig læring i kroppsøvlingsfaget*

Bodily learning in physical education; more than motor learning!

- *A qualitative study of the future's physical education- teachers understanding of bodily learning in physical education.*

Marie Abelsen Arntsen, Kandidatnr: 408

Grunnskolelærerutdanning 5-10, Kroppsøving

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Avdeling Bergen

Veileder: Camilla Helene Hallås Farestveit

16.05 2022

Forord

I skrivende stund gjør jeg siste finpuss på masteroppgaven. Dette betyr at studietiden er ved veis ende, noe som oppleves både fint og vemodig. Studietiden har vært noen fantastiske år som jeg kommer til å ta med meg videre resten av livet.

Det siste året med masterskrivingen kan oppsummeres som en liten berg- og dalbaneprosess; til tider har jeg vært oppslukt i fagstoffet, andre ganger har det følt frustrerende og uoppnåelig. Gode forelesere underveis på studiet har inspirert meg til å velge dette temaet på min masteroppgave. Det finnes lite forskning på kroppsøvingslærerstudenter sin forståelse av kroppslig læring, noe som var med å gjøre dette til et spennende prosjekt. Jeg har dratt med meg verdifull kunnskap underveis i skriveprosessen; arbeid med studien har utvidet min forforståelse og bidratt til ny lærdom til min kommende undervisningspraksis.

Jeg vil rette en stor takk til min fantastiske veileder, Camilla Helene Hallås Farestveit, som alltid har vært tilgjengelig og hjelpsom. Takk for at du har hatt troen på meg underveis i skriveprosessen og bidratt med innspill. I tillegg vil jeg rette en stor takk til de fire informantene som stilte til intervju; uten dere hadde jeg ikke kunnet gjennomføre denne masteroppgaven. I løpet av det siste året har det hjulpet med gode klassekamerater og familie rundt seg. Jeg vil ikke minst takke min samboer, Jon, som har vært en ekstremt god og støttende samtalepartner. Fremover blir det ikke like mye snakk om kroppslig læring- det lover jeg!

Jeg håper at dere som leser denne masteroppgaven vil finne studien nyttig og interessant.

Marie Abelsen Arntsen

Bergen, mai, 2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven har hatt som formål å undersøke hvordan et utvalg masterstudenter i kroppsøving forstår kroppslig læring. For å få denne innsikten har studien undersøkt deres refleksjoner omkring den erfarte-, oppfattede- og gjennomførte læreplanen på området kroppslig læring i kroppsøvingsfaget. Bakgrunnen for temaet er at det har kommet som et nytt og sentralt begrep i læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I den forbindelse er det ikke gitt hvordan kroppslig læring kan forstås i kroppsøvingsfaget (Standal, 2019; Birch et al., 2019; Aaring & Sandell, 2019; Borgen & Engelsrud, 2020).

Det har blitt benyttet en kvalitativ metode for innsamling av data, hvor det ble gjennomført fire semistrukturerte intervju med masterstudenter i kroppsøving. Det har blitt anvendt en tematisk analyse, hvor funn fra intervjuene er diskutert med utgangspunkt i styringsdokumenter, tidligere forskning og studiens teoretiske rammeverk. De teoretiske perspektivene som anvendes er Merleau- Pontys kroppsfenomenologi (Merleau- Ponty, 1994), Deweys erfaringsbaserte læring (Dewey, 1916; 1997) og Goodlads læreplanteori (Goodlad, 1979).

Det «nye» begrepet kroppslig læring i læreplanen innebærer noe mer enn motorisk læring; i tillegg til at elevene skal være i bevegelse, skal de også gis muligheten til å legge merke til og uttrykke erfaringer med å delta og lære i bevegelse (Aaring og Sandell, 2019; Standal, 2019; Engelsrud, 2021). Hovedfunn i denne studien viser imidlertid at dette ikke legges nok vekt på i flertallet av studentenes umiddelbare forståelse av, og tilrettelegging for kroppslig læring. At en dualistisk oppfattelse av kroppslig læring dominerte studentenes erfarte læreplan, kan muligens ha en sammenheng med at begrepet viser seg å være utfordrende å forstå. Med mer tenketid viser flere studenter til en forståelse som inkluderer begrepets meningsdimensjon. Studien får fram viktigheten av refleksjon, slik at lærere opparbeider seg en god nok forståelse av begrepsbruket i lærerplanen før den operasjonaliseres (Borgen og Engelsrud, 2020). Studiens funn peker på at det er behov for en oppklaring av læreplanbegrepet kroppslig læring (Birch et al, 2019; Aaring & Sandell, 2019, Borgen & Engelsrud, 2020). Funnene kan også tyde på at det er behov for mer teoretisk og praktisk undervisning omkring kroppslig læring på lærerutdanningen.

Nøkkelord: Kroppsøving, Kroppslig læring, Fagfornyelsen, Fremtidens kroppsøvingslærere.

Abstract

This master thesis has examined how a selection of master's students in physical education understand the term bodily learning. In order to reach this insight, the study has looked at their reflections on the experienced, the perceived and the instructional curriculum with regards to bodily learning. The background for the topic is the new curriculum in physical education, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). The findings show that it is difficult to find a common understanding of bodily learning in physical education.

The thesis has applied the qualitative method for collection of data, through four semi-structured interviews with master's students in physical education. Furthermore, the study has carried out a thematical analyses, where findings from the interviews are discussed in light of governing documents, previous research, and the theoretical perspectives. The theoretical framework consists of Merleau-Ponty's (1994) phenomenological body perspective, Dewey's (1916; 1997) experiential learning and Goodlad's (1979) theory of curriculum.

Bodily learning is a "new" term in the physical education curriculum, and it consist of more motor learning; in addition to being in activity, students should also be given the opportunity to be conscious of and express their experience with participating and learning by activity (Aaring & Sandell, 2019; Standal, 2019; Engelsrud, 2021). The main findings of the thesis show that this dimension of bodily learning is not given much weight by most of the students in their immediate understanding and facilitation of bodily learning. The dualistic perception of bodily learning in the students' experienced curriculum, could relate to the difficulty of understanding the whole context of the term. However, with more time to reflect on the topic, they show an understanding more in line with the emotional dimension of the term. The study points out the importance of reflection, such that teachers establish a better comprehension of the terminology of the curriculum before implementing it (Borgen & Engelsrud, 2020). The findings of the thesis demonstrate the need for clarification of the term bodily learning (Birch et al., 2019; Aaring & Sandell, 2019; Borgen & Engelsrud, 2020). This calls for more practical and theoretical education on bodily learning.

Key words: Physical education, Bodily learning, Curriculum renewal, The future's physical education teachers.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Abstract	iv
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og forforståelse	3
1.2 Studiens formål	4
1.3 Problemstilling	4
2 Det «nye» begrepet kroppslig læring	5
2.1 Læreplanen LK20.....	5
2.1.1 Kroppsøvfingsfagets egenart og formål	6
2.1.2 Hva er nytt i kroppsøvfingsfaget etter fagfornyelsen?	6
2.1.3 Kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring».....	8
2.2 Emneplaner for kroppsøving i grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn	9
2.3 Hva er kroppslig læring?.....	11
3 Tidligere forskning	13
3.1 Kropp i kroppsøvfingsfaget	13
3.2 Tilrettelegging for kroppslig læring	15
3.3 Læreplanforståelse og operasjonalisering	17
4 Teoretisk rammeverk	20
4.1 Perspektiver på kroppslig læring.....	20
4.1.1 Merleau- Pontys kroppsfenomenologi	20
4.1.2 John Deweys erfaringsbaserte læring.....	22
4.2 Goodlads læreplanteori	23
5 Metode	26
5.1 Kvalitativ metode	26
5.2 Datagrunnlag	26

5.2.1 Utvalg	27
5.2.2 Semi-strukturert intervju	27
5.2.3 Intervjuguide	28
5.2.4 Pilotintervju	30
5.3 Datainnsamling.....	30
5.3.1 Rekruttering.....	30
5.3.2 Gjennomføring av intervju	31
5.4 Databehandling.....	32
5.4.1 Transkribering	32
5.4.2 Analyse.....	33
5.5 Kvalitetsvurderinger.....	35
5.5.1 Reliabilitet	35
5.5.2 Validitet	36
5.5.3 Generalisering	37
5.6 Etske overveielser	38
6. Resultat og diskusjon	39
6.1 Prestasjon av informanter.....	39
6.1.1 «Adrian».....	39
6.1.2 «Birger».....	39
6.1.3 «Christoffer»	40
6.1.4 «Dina»	40
6.2 Den erfarte læreplanen	40
6.2.1 Studentenes erfaringer med kroppsøvfingsfaget som elev på grunnskolen	41
6.2.2 Teoretisk undervisning på lærerutdanningen	45
6.2.3 Praktisk undervisning på lærerutdanningen	46
6.3 Den oppfattede læreplanen.....	50
6.3.1 Hva er kroppslig læring?	50

6.3.2 Kroppen i kroppsøvingfaget	52
6.3.3 Kroppslig læring som lærerplanbegrep	54
6.6 Studentenes tanker omkring den gjennomførte læreplanen	57
6.6.1 Justering eller videreføring av praksis?.....	58
6.6.2 Øving og utforskning	61
6.6.3 Utradisjonelle bevegelsesaktiviteter.....	63
6.6.4 Refleksjon i undervisningen.....	64
6.6.5 Muligheter og utfordringer i arbeid med kroppslig læring	69
6.7 Oppsummerende diskusjon	72
7 Avslutning	76
7.1 Veien videre	77
8 Referanser	78
9 Vedlegg	84
10 Tabeller	94

1 Innledning

Den dualistiske forståelsen av kropp og sinn har lenge påvirket hvordan det legges opp til læring i vårt samfunn (Sæle, 2021). Denne forståelsen kan tilbakeføres til filosofen Rene Descartes (1596-1690), hvor kroppen ble ansett som et objekt og et redskap i vår fysiske verden, adskilt fra den subjektive opplevde verden (Engelsrud, 2006). I kronikken «hjernen er ikke alene», trekker Moen og Westlie (2020) fram viktigheten av å anerkjenne hele kroppens betydning i arbeidet med læring. Med en økende interesse for kroppsbaserte læringsprosesser, har flere teoretikere fra ulike fagfelt argumentert for et mer kroppslig syn på kunnskap og læring. Dahl (2021) poengterer at all læring er kroppslig, og at vi derfor må ta et oppgjør med tanken om et oppdelt syn på mennesket; mennesket er ikke delt mellom hode og kropp. «All læring er grunnleggende sett kroppslig og subjektiv, læringen vekker minner og den som lærer, befinner seg i en situasjon eller sted og relaterer til materialer» (Engelsrud, 2021, s. 9). Som Østern og Engelsrud (2019, s. 2) understreker, er dette «med andre ord en svært grunnleggende tematikk vi gir oss i kast med». Kroppslig læring er dermed noe som alltid har foregått. Det å arbeide med begrepsutvikling og teoretisering av kroppslig læring er imidlertid relativt nytt (Engelsrud, 2021).

I den nye læreplanen LK20 brukes begrepet kroppslig læring for første gang i en norsk læreplan (Nyhagen, 2021). Dette begrepet har fått en sentral posisjon i kroppsøvingsfaget, ved at det inngår i kjerneelement «Bevegelse og kroppslig læring» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Her beskrives kroppslig læring som «allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Kroppslig læring er et samfunnsvitenskapelig begrep, noe som gjør at det kan oppfattes tvetydig (Standal, 2020). Standal (2019) mener at kroppslig læring innebærer to vesentlige sider: den ene siden er selve handlingen og aktiviteten som blir uttrykt gjennom kroppen i bevegelse, mens den andre siden er den subjektive meningen med bevegelsesaktiviteten. Da begrepet ikke er nærmere definert enn det som står skrevet i kjerneelementet, påpekes det at forståelsen av kroppslig læring vil være åpen for tolkning og potensielt by på utfordringer (Standal, 2019). Flere har derfor etterlyst begrepet nærmere definert og operasjonalisert i læreplantekstene (Birch et al, 2019; Standal, 2019; Aaring & Sandell, 2019, Borgen & Engelsrud, 2020). Dersom læreplanbegrepet kroppslig læring skal være et helhetlig bidrag til undervisningen, kan det tenkes at kroppslig læring må diskuteres og få en tydeligere forståelse blant lærerutdannere, lærerstudenter og kroppsøvingslærere. Det er derfor viktig å stoppe opp

og utforske nærmere hva kroppslig læring kan være i kroppsøvingsfaget (Engelsrud, 2021).

Å forstå kroppslig læring i kroppsøvingsfaget er interessant i lys av debattene som har pågått omkring fagets egenart og læringsinnhold (Aaring & Sandell, 2019; Sæle, 2017).

Kroppsøvingsfaget er det eneste praktisk- estetiske faget som alle elever i norsk skole har gjennom 13 år i opplæringen (Borgen & Engelsrud, 2020). Vilje et al. (2021) hevder det er naturlig å forvente at en felles forståelse og forventning ligger til grunn for opplæringen i faget, og hva elevene skal lære. Faget har de senere årene blitt kritisert for å være for instrumentelt, der undervisningspraksisen i kroppsøvingsfaget ofte baseres på en vanetenkning som kan tilbakeføres til ferdighets, idretts- og militærdiskurser (Ommundsen, 2008; Sæle & Hallås, 2020). Dette synliggjøres blant annet i kjente vandrehistorier som «blodgym», strafferunder og det å «ikke komme over bukken» (Engelsrud, 2021). Selv om kroppsøvingsfaget har som overordnet hensikt å bidra til læring, viser tidligere studier at faget ikke praktiseres som et læringsfag, men som et fag hvor aktivitetsnivå, trivsel og disiplin gis forrang (Aasland & Engelsrud, 2018).

Det er et stort behov for fagkompetente kroppsøvingslærere (Moen, 2013), og den fremste oppgaven til fremtidens kroppsøvingslærere er å fremme elevenes læring gjennom pedagogisk begrunnet undervisning. Tidligere forskning på lærerutdanningen i kroppsøving viser imidlertid en lav endringsvilje hos lærerutdannere (Brody & Hadar, 2017). Utdanningen ser, ifølge Moen (2013), ikke ut til å påvirke studentenes etablerte forforståelser, noe som kan resultere at skolefaget ikke endres (Kirk, 2010). I denne studien intervjues fire fremtidige kroppsøvingslærere, som våren 2022 inngår i det første kullet som går ut med en mastergrad i grunnskolelærerutdanning 5.-10, videre omtalt som GLU 5.-10.

Sæle & Hallås (2020) hevder at det er nødvendig å bevisstgjøres sin rolle som fremtidig profesjonell lærer. Inn i lærerutdanningen stiller en ikke med blanke ark, da alle tar med seg egne personlige erfaringer, meninger og holdninger tilknyttet læreryrket. Akslen og Sæle (2015) trekker fram tre dannelsarenaer i møte med sin yrkesutøvelse: den private dannelsarenaen, tidligere utdanning og nåværende dannelsarena. Flesteparten av de som velger å utdanne seg som kroppsøvingslærer, har drevet med idrett i oppveksten, noe som ofte medfører at de har utviklet spesielle holdninger til idrett og kroppsøvingsfaget (Green, 2008). Mange studenter tror dermed at de allerede kan undervise i kroppsøvingsfaget før de starter på utdanningen (Crum, 2012). Arfwedson (1994) viser til at studentene ofte tolker det som blir presentert i utdanningen i tråd med sine egne forestillinger om yrket.

1.1 Bakgrunn og forforståelse

Kroppsøvfaget jeg husker fra egen skolegang var preget av teknikkinnlæring i tradisjonelle idretter, prestasjon og testing. Denne forforståelsen av kroppsøvfaget ble videre bekreftet i de praktiske undervisningstimene på lærerutdanningen, der mye av undervisningen bestod av ulike idrettsaktiviteter og konkurranser. Observasjoner jeg har gjort meg fra praksisperioder og som lærervikar, har også vist seg å stemme overens med mine egne erfaringer med kroppsøvfaget. Dette gir meg inntrykk av at undervisningspraksisen ikke har endret seg. Underveis i studieløpet har jeg innsett at denne praktiseringen ikke passer alle elevene og ikke er i tråd med lærerplanens formål med kroppsøvfaget. Jeg har møtt flere faglærere som har vist meg en annen side ved faget; potensialet for å fremme fagets kvaliteter innenfor danning og læring. Dette bidro til en ny forståelse av at kroppsøvfaget innebærer mer enn idrett og fysisk aktivitet. Med dette som utgangspunkt, fikk jeg en nysgjerrighet omkring læringsaspektet i kroppsøvfaget; hva er det egentlig elevene skal sitte igjen med etter 13 år med kroppsøving på skolen? Hva er det faget skal bidra med utover å være en time med underholdende fysisk aktivitet? Hvordan kan vi undervise for læring? Jeg ønsket å undersøke dette nærmere ved å ta et dypdykk ned i det «nye» begrepet kroppslig læring i læreplanen.

På fritiden har jeg gjennom hele livet elsket å være i bevegelse, samt lære nye bevegelser og teknikker. Min lidenskap ligger for ulike utholdenhetsidretter, tekniske øvelser innenfor friidrett og friluftsliv. Den store gleden jeg får av å være i bevegelse, ønsker jeg å videreføre til mine fremtidige elever. Jeg har med tiden innsett at dette forutsetter at kroppen i kroppsøvfaget ikke blir brukt som gjenstand for å prestere, jakte en ønsket karakter eller tilegne seg ulike målbare ferdigheter. Dette kan medføre at kroppen ikke blir sett på som et lærende subjekt, noe som kan påvirke elevenes kroppslige læringsprosess i undervisningen og fremtidige bevegelsesglede (Moen & Rugseth, 2018; Standal, 2019; Aartun et al., 2020; Standal & Aggerholm, 2021; Vedul- Kjelsås & Haga, 2020). At min egen forståelse for kroppsøvfaget og kroppslige læring har endret seg gjennom utdanningsløpet, har skapt en interesse for andres tanker og refleksjoner omkring dette. I min fremtidige jobb som kroppsøvingslærer, vil det være meningsfullt å ha kjennskap til ulike forståelser av kroppslig læring.

1.2 Studiens formål

Studiens hensikt er å bidra til økt innsikt og forståelse for kroppsøving som et læringsfag, i tråd med den nye læreplanen, LK20. Formålet er å undersøke masterstudenter i kroppsøving sin forståelse av kroppslig læring og belyse begrepet slik det kommer til uttrykk i den nye læreplanen i kroppsøving. Prosjektet vil også undersøke hvordan de beskriver tilrettelegging for dette i sin fremtidige undervisning. For å få denne innsikten, skal studien gi et innblikk i lærerstudentenes egen erfaring og forforståelse, samt selvopplevde utvikling på området; studentene reflekterer omkring hvordan de selv forholdte seg til kroppsøving tidligere som elev og hvordan de nå som snart ferdigutdannet lærer tenker omkring dette. Kroppslig læring ses på som et tidsaktuelt tema i arbeid med utvikling av kroppsøving i en mer meningsfull og helhetlig retning. Informantene i denne studien er det første kullet som går ut med en master i GLU 5-10. Det er dermed interessant å se hvordan dette kommer til syne i fremtidens kroppsøvingslæreres kompetanse på fagfeltet.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen i denne studien er som følger:

Hvordan reflekterer et utvalg masterstudenter i kroppsøving omkring sin forståelse av kroppslig læring?

2 Det «nye» begrepet kroppslig læring

Studiens tema har sitt utspring i den nye læreplanen i kroppsøving (KR001-05), som gradvis ble innført fra høsten 2020 (Utdanningsforbundet, 2019a). Fagfornyelsen er den største endringen i den norske skolen siden kunnskapsløftet i 2006, og hovedmålet er å ruste elevene best mulig for fremtiden (Sæle & Hallås, 2020). Det «nye» begrepet kroppslig læring har fått en sentral posisjon i kroppsøvingsfaget (Standal, 2019).

2.1 Læreplanen LK20

«Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen» beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under pkt. 2.1 «*Sosial læring og utvikling*», vektlegges sosiokulturell læring i undervisningen i skolen. Dette innebærer sosiale prosesser og samhandling mellom mennesker i læringsprosesser. I tillegg står det under pkt. 2.4 «*Å lære å lære*», at skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring og oppnår en forståelse for sine egne læringsprosesser. Dette bidrar til selvstendighet og mestringsfølelse, samt legger et grunnlag for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I meld. St. 28 (2015-2016) fremheves dybdelæring som sentralt i arbeid med fagfornyelsen. Dybdelæring i kroppsøving, vil ifølge Evensen (2020), kunne innebære at man går fra å kun «gjøre» til å utforske, reflektere og gradvis få større innsikt. Selve øvingsprosessen vil i denne sammenheng vektlegges i større grad enn resultatet av øvingen i form av fysiske prestasjoner.

Lærerprofesjonen og skoleledere har et felles ansvar for at undervisningspraksisen er i tråd med formålsparagrafen og læreplanen, noe som bidrar til å ivareta elevenes beste (Meld. St. 28 (2015-2016)). Kjennetegnet på en profesjon er at de har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, «med utgangspunkt i en felles vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen» (Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette viser viktigheten av kompetanse og et velfungerende profesjonsfellesskap blant lærere for at læreplanen blir omsatt til god undervisning. Lærere bør være aktive i endringsprosessene i læreplanverket, og skape gode lokale samarbeidsprosesser i profesjonsfellesskapene.

2.1.1 Kroppsøvningsfagets egenart og formål

Gjennom hele kroppsøvningsfagets historie har det vært store diskusjoner omkring fagets plass og innhold (Sæle & Hallås, 2020). Dette gjelder også i vår tid, spesielt etter innføringen av læreplanen LK06. Noe av debatten handler om at faget ble framstått som et helsefag i læreplanen. Kroppsøvningsfagets egenart, i tråd med fagets formål, handler derimot om læring av bevegelser, kroppslige erfaringer og at det skal være et danningsfag (Sæle, 2017). Lyngstad (2019) sin analyse av læreplanene i perioden 2006- 2015 viser at læreplanene inneholdte ulike typer kompetansemål og at departementet ga motstridende signaler om målfokuset i faget. I kroppsøvningsfaget skal elevene være fysisk aktive, samt øves i å ta stilling til undervisningens innhold og reflektere over den; de skal lære både om, med og gjennom kroppen (Sæle & Hallås, 2020; Standal, 2019). Kroppsøvningsfaget er et allmenndannende læringsfag. Fagets egenart omfatter også allsidig bevegelsesaktivitet.

Under kroppsøvningsfagets «relevans og sentrale verdier» står det at «Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet , 2019a). Videre står det at «faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsforbundet, 2019). Gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel sammen med medelever, skal kroppsøvningsfaget fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Elevene skal utvikle kompetanse om trening, livsstil og helse, samt erfare hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Faget skal også utfordre elevene til å tøye egne grenser. I tillegg til tradisjonelle bevegelsesaktiviteter, skal kroppsøvningsfaget stimulere til eksperimentering av alternative bevegelsesformer. Kroppsøvningsfaget skal fremme kritisk tenkning om kroppsidealiser som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

2.1.2 Hva er nytt i kroppsøvningsfaget etter fagfornyelsen?

Den nye læreplanen i kroppsøving viser et mindre idrettsrettet fag (Aasland et al.,2020). Dette kommer til syne dersom vi sammenligner hovedområdene i kroppsøvningsfaget i LK06 (Tabell 1) og kjerneelementene i LK20.

Oversikt over hovedområdene:

Årstrinn	Hovedområde		
1.-4.	Aktivitet i ulike bevegelsesmiljøer		
5.-7.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	
8.-10.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil
Vg1–Vg3	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil

Tabell 1: Oversikt over hovedområdene i kroppsøving i læreplanen LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Kjerneelementene i kroppsøving i LK20 er følgende (Utdanningsforbundet, 2019a):

- *Bevegelse og kroppslig læring*
- *Deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter*
- *Uteaktiviteter og naturferdsel*

Kompetansemålene i 2006 la i større grad opp til at elevene skulle oppfylle mål etter standarder fra ulike idrettslige praksiser, noe som skapte et brudd med tidligere læreplaner (Arnesen et al., 2013). Elevenes mestring kunne med utgangspunkt i disse kompetansemålene bli vurdert ved målbare fysisk-motoriske og idrettslige tester. Kroppen ble dermed forbundet med begrepet «fysisk», forstått som adskilt fra det «psykiske» (Engelsrud, 2021). Basert på en fagdidaktisk analyse av fagfornyelsen i kroppsøving, mener Aasland et al. (2020) at en ikke skal fjerne idrettsaktiviteter fra undervisningen, men at det ikke skal gjennomføres slik det gjøres i den organiserte idretten. Idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter skal i større grad brukes for å jobbe med kompetansemålene i faget; poenget blir hvordan læreren jobber pedagogisk med aktivitetene for å utvikle elevenes kompetanse.

Gjennom fagfornyelsen skal elevene oppleve et mer dannelsesrettet fag, bestående av et mer variert innhold (Aasland et al., 2020). Dette synliggjøres i læreplanens bruk av verb som erfaring, utforskning, øving og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Elevene skal i større grad «utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse,

kropp, trening og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Aasland et al. (2020) hevder i denne sammenheng at det er mulig å tolke den nye læreplanen i kroppsøving i retning av en mer temabasert undervisningspraksis. Det vil forhåpentligvis kunne skape gode betingelser for elevenes kroppslige læring, samt dybdelæring i kroppsøvingfaget. Utdanningsdirektoratet (2019c) vektlegger viktigheten av elevenes medvirkning i egen læringsprosess, samt refleksjon over egen utvikling. Elevene skal utvikle en forståelse for at alle har ulike forutsetninger og muligheter. Elevenes innsats er fortsatt en viktig del av elevenes faglige kompetanse og er i større grad integrert i kompetansemålene i læreplanen. Formuleringen om at elevene skal lære, sanse, oppleve og skape med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2019a), er videreført fra LK06 til Lk20. Det samme gjelder kroppen satt i et livsperspektiv, med formuleringen «livslang bevegelsesglede» (Sæle & Hallås, 2020). Sæle (2021) skriver at det subjektive kroppsperspektivet blir sterkere betonet i den nye læreplanen, hvor elevene i større grad enn tidligere settes i sentrum for undervisningen. I fagfornyelsen åpnes det opp «for å vektlegge læring om elevens relasjon til seg selv, sin måte å være i bevegelse på, sin meningsøking og deltakelse i verden» (Engelsrud, 2021, s. 47).

2.1.3 Kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring»

Kjerneelementene i fagfornyelsen beskriver det viktigste elevene skal lære for å kunne mestre å anvende fagene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Lærere forventes derfor å operasjonalisere kompetansemålene i tilknytning til forståelsen av kjerneelementene (Borgen & Engelsrud, 2020). «Bevegelse og kroppslig læring» er ett av tre kjerneelement i kroppsøvingfaget, og presenteres slik:

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

Denne prestasjonen gir lesere av den nye læreplanen et utgangspunkt for å forstå læreplanbegrepet kroppslig læring. Her presenteres ulike aktiviteter som blir uttrykt gjennom

at kroppen er i bevegelse og hva man kan oppnå under kroppslig læring (Standal, 2020). Det fremheves videre at læringsutbyttet kan forsterkes gjennom kontinuerlig refleksjon over bevegelseserfaringer. I den siste delen av kjerneelementet, opptrer kroppslig læring synonymt med allsidig motorisk læring, kroppsbevissthet og stimulering til livslang bevegelsesglede (Utdanningsforbundet, 2019a). Engelsrud (2021, s. 26) poengterer at «ingen ferdigheter kan læres hvis ikke kroppen allerede har bevissthet om seg selv».

Dette kjerneelementet har, ifølge Standal og Aggerholm (2021), gitt en fornyet faglig interesse for den kroppslige dimensjonen i faget. Aaring og Sandell (2019) påpeker at læreplanbegrepet kroppslig læring sannsynligvis ble skapt som en motvekt til det militære og instruksjonsrettede fokuset som ser ut til å ha preget kroppsøvingfaget. Lyngstad (2019) støtter opp under dette og skriver at kjerneelementene i kroppsøving legger grunnlag for kompetansemål som vektlegger indre regulerte mål. Begrepet kan trolig relateres til fenomenologi som fagfelt, med ønsket om å understreke viktigheten av å ta elevene på alvor som kroppssubjekter, som fortolker og møter livet gjennom sine kropper (Aaring & Sandell, 2019).

Med begrepet kroppslig læring i læreplanen, må lærere, lærerstudenter og lærerutdannere forholde seg til dette, samt definere og operasjonalisere begrepet i praksis (Østern & Bjerke, 2021). Standal (2020) argumenterer for at refleksjon over begrepet kroppslig læring kan hjelpe studentene med å se kroppsøvingfaget på en mer nyansert måte, samt bidra til å utvikle et fagspråk. Det er derfor viktig at dette vektlegges i lærerutdanningen i kroppsøving.

2.2 Emneplaner for kroppsøving i grunnskolelærerutdanning 5-10. trinn

Høsten 2017 trådte en ny lærerutdanning i kraft; grunnskolelærerutdanningen ble et femårig masterløp. Formålet med den femårige lærerutdanningen er å styrke undervisningsfagene og praksisopplæringen (Utdanningsforbundet, 2021). Lærerutdanningen «skal legge grunnlaget for utvikling av en nødvendig kunnskapsbase for og personlig utvikling til læreryrket» (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 16). For at en kroppsøvingslærer skal være rustet til å ivareta formålet med kroppsøvingfaget, er det relevant å se på hvordan lærerutdanningen bidrar til å gjøre studentene i stand til å ivareta dette. Styrkingen av den faglige fordypningen i lærerutdanningen kan ha betydning for informantenes kompetanse på fagfeltet. Grimsæth & Hallås (2013) påpeker imidlertid at kunnskapen som erverves gjennom utdanningen, må

videreutvikles i en kontinuerlig personlig prosess i yrket.

Med et overordnet blikk på emneplanen i kroppsøving for GLU 5-10, ved Høgskulen på Vestlandet, ser vi at kunnskap om kroppslig læring inkluderes i flere undervisningsemner (Høgskolen på Vestlandet, 2017). Masterstudenter i kroppsøving får 90 studiepoeng i faget, bestående av totalt åtte emner inkludert masteroppgaven. Emnene i studentenes første semester i kroppsøving gir eksempelvis «ei innføring i det å vere lærar i kroppsøving på steg 5-10 i grunnskulen (...) [der] opplæringa skjer gjennom ei praktisk orientert fagdidaktisk tilnærming» (Høgskulen på Vestlandet, 2017). Studentene skal utvikle undervisnings- og vurderingskompetanse tilknyttet variert bevegelseslæring og varierte kroppslige erfaringer. Studentene skal blant annet få kunnskap om læreplanen i kroppsøving, fagets egenart og legitimering. En av ferdighetene studentene skal tilegne seg er å kunne utforske egne kroppslige uttrykk og lede skapende og utforskende prosesser der glede, refleksjon og bevegelseserfaring er sentralt. Studentene skal få kunnskap om hva som fremmer bevegelsesglede for elevene, samt kritisk kunnskap om kroppen som uttrykk og identitet i samfunnet. De skal også kunne vurdere elevenes kroppslige læring og forutsetninger som grunnlag for tilpasset opplæring og gi læringsfremmede tilbakemeldinger (Høgskulen på Vestlandet, 2017).

Emnene i det andre semesteret i kroppsøving har som hensikt å styrke studentenes faglige og fagdidaktiske forståelse, hvor vurdering, danning, kunnskap om kroppen, trening og kroppslig læring står sentralt (Høgskulen på Vestlandet, 2017). De skal få innføring i, og praktisk erfaring med forskning og utviklingsarbeid relatert til kroppsøving og lærerkompetanse. Her skal studentene eksempelvis få kunnskap om kroppen og kroppen i bevegelse med tanke på læring av bevegelsesaktiviteter. De skal kunne bruke kunnskapen sin til å inkludere alle elevene i kroppsøving, og fremme en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil hos elevene. I det fjerde studieåret har ett av emnene et fokus på danning og læring i kroppsøving og kunnskap om hvordan forskning og utviklingsarbeid bidrar til denne kunnskapen og teoriutvikling (Høgskulen på Vestlandet, 2017). Innholdet i emneplanen for masterstudentene i kroppsøving (GLU 5-10) kan dermed knyttes opp mot kroppslig læring, men lærerplanbegrepet er ikke eksplisitt nevnt ved noen anledning.

2.3 Hva er kroppslig læring?

Kroppslig læring er ikke nødvendigvis et begrep som entydig kan defineres (Standal, 2020). Som videre grunnlag for studien, anses det allikevel hensiktsmessig å redegjøre for en forståelse som vil anvendes i fortsettelsen.

Kroppslig læring kan beskrives som kroppens involvering i læringsprosesser (Standal, 2019; Moen & Rugseth, 2018). Det er helhetlig læring som anerkjenner at vi lærer gjennom våre praktiske, sanselige og tilstedeværende erfaringer gjennom bevegelser, sansing og handling (Fredriksen, 2013). Kroppslig læring skjer i hele mennesket, samt mellom mennesker og mellom de materialer som er de omgivelser som vi befinner oss i (Lyngstad, 2017). Det kan ses på som en praktisk kunnskapsform, som ikke utelukkende kan uttrykkes teoretisk (Standal, 2015).

I kroppsøvfaget omhandler kroppslig læring all øving og læring som foregår gjennom kroppen, noe som gjør at faget setter kroppen i sentrum (Standal, 2019). Standal (2020) tematiserer tre ulike forståelser av kroppslig læring i kroppsøving: kroppslig læring som teoretisk begrep, som læreplanbegrep og som et didaktisk begrep. Standal (2019) påpeker at all læring er kroppslig læring, da hjernen henger sammen med kroppen. Han stiller på den andre siden spørsmål ved om det kan ligge en dypere mening bak innføringen av begrepet i fremtidens kroppsøvfag framfor å finne en ny måte å skildre en velkjent praksis på. Han har derfor forsøkt å operasjonalisere læreplanbegrepet kroppslig læring, noe han mener er sentralt for å fange opp intensjonene i den nye læreplanen LK20. Han skriver at utvikling av motorisk kompetanse og øving på ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ikke er noe nytt i kroppsøvfaget; det nye er at kroppslig læring nå i tillegg forutsetter at elevene skal legge merke til og uttrykke egne erfaringer med å delta og lære i bevegelse. Kroppslig læring er dermed et sentralt kunnskapsobjekt i kroppsøvfaget, som ikke kan løsrives fra subjektet.

En essensiell del av kroppslig læring er knyttet til praktisk kunnskap, hvor det primære med kroppslig læring er å utvikle bevegelseskompetanse (Standal, 2020). Standal (2019) stiller seg imidlertid kritisk til hvorvidt fysisk aktivitet kan oppfattes som kroppslig læring, da definisjonen på fysisk aktivitet er «økning i energiforbruk utover hvilenivå». Han hevder at det vil være en instrumentell og objektiv kroppsforståelse som ikke tar hensyn til hva elevene tenker eller føler knyttet til sin bevegelseslæring. Kroppslig læring tar derimot høyde for dette, med utgangspunkt i bevegelse som et eksistensielt, subjektivt anliggende. Standal (2019) bruker bevegelsesglede som et eksempel på kroppslig læring som omfatter subjektiv

meningsdanning, da glede er noe elevene må erfare og lære. Slit, ulyst og motstand kan også være viktige kroppslige erfaringer. Standal (2019) presenterer med andre ord to sider ved begrepet kroppslig læring: det motoriske og det emosjonelle.

Birch et al. (2019) viser til at kroppslig læring tydelig peker i retning av den skotske filosofen og pedagogen Peter Arnold sin beskrivelse av «læring i bevegelse». Ifølge Arnold (1979, referert i Birch et al., 2019) er dette kroppsøvningsfagets primære legitimering og funksjon, der bevegelseslæring, bevisstgjøring og selvrefleksjon gjennom bevegelse anses å representere fagets egenverdi. Hovedvekten ligger på utførelsen av aktiviteter for bevegelsens egen skyld; de har en indre verdi i seg selv (Lyngstad, 2013).

En kan dermed se at kroppslig læring i kroppsøvningsfaget innebærer noe mer enn å bare være i aktivitet, å utvikle det maksimale oksygenopptaket eller å utvikle pasningsferdigheter i ballspill (Aaring & Standall, 2019). Kroppslig læring vises ikke bare til grovmotoriske og ytre bevegelser, men også til det somatiske som skjer inni kroppen. Standal (2019) mener det handler om å tilrettelegge for et mulighetsrom der elevene får skape mening omkring de individuelle erfaringene i selve læringen. Elevene må være engasjert i aktiviteten og ikke minst i hva aktivitetene betyr for dem. Dette betyr at undervisningen ikke ensidig kan bestå av utvikling av ferdigheter og teknikker; kroppslig læring krever andre metoder med mer fokus på elevenes opplevelse og erfaring (Standal & Aggerholm, 2021). Standal (2019) er tydelig på at dersom kroppslig læring skal finne sted i faget, må elevene også få mulighet til å reflektere omkring sine bevegelsespraksiser, uavhengig av ytre prestasjonsstandarder. For å ruste elevene for fremtiden trenger de å få eierforhold til egen læring (Engelsrud, 2021).

Mange av studiene innenfor kroppslig læring i kroppsøvningsfaget retter søkelyset mot ulike perspektiver på kropp og tilrettelegging for elevenes kroppslige erfaringer og utforskning (Østern et al., 2021; Aartun et al., 2020; Moen & Rugseth, 2018; Standal, 2015; Standal & Aggerholm, 2018; Maivorsdotter og Lundvall, 2009; Bergentoft, 2020). Ettersom begrepet kroppslig læring i LK20 ikke er nærmere beskrevet utover kjerneelementets innhold, vil det samtidig være åpent for tolkning, noe som potensielt kan by på utfordringer (Standal, 2019).

3 Tidligere forskning

Den tidligere forskningen på kroppslig læring viser at det er få studier som har undersøkt hvordan det «nye» begrepet i fagfornyelsen LK20 blir forstått i kroppsøvingsfaget. Det var ingen tidligere studier som har fått fram masterstudentenes stemmer innenfor denne tematikken. Søkene har hovedsakelig blitt avgrenset til perioden 2010-2022, bortsett fra noen unntak. Den utvalgte forskningen er relevant for problemstillingen i studien, da de går inn på ulike aspekter ved kroppslig læring, læreplanforståelse og operasjonalisering av nye læreplaner.

Boka «Kroppslig læring- perspektiver og praksiser» kom ut i kjølvannet av fagfornyelsen (Østern et al., 2021). I denne boka slår flere forfattere fast at det er på tide å ta et oppgjør med forståelsen av at kropp og hode er splittet i læringsprosessen (Nyhagen, 2021). Det undersøkes flere perspektiver på tematikken og presenteres ulike praksiser der kroppslig læring kan foregå (Østern et al., 2021). Østern & Bjerke (2021) har foretatt en metaanalyse av tidligere forskningslitteratur tilknyttet begrepet kroppslig læring, der de har undersøkt forekomst og forståelser av begrepet i norskspråklig forskning. Resultatene fra undersøkelsen viste at 55 prosent av totalt 119 publikasjoner, ikke inkluderte en definisjon av begrepet kroppslig læring. Dette indikerer at det finnes ulike forståelser av begrepet. Resultatene viser videre at forfatterne definerer kroppslig læring heller mot to sentrale teoretikere: kroppsfilosofen Merleau- Ponty og filosofen Arnold. Forfatterne som lener seg på Merleau- Ponty, fremhever den subjektive kroppen i møte med andre og omverden. Arnold brukes oftest sammen med idrettsviteren Yngvar Ommundsen, og fremhever hvordan Arnolds (1979) «læring i bevegelse» er kroppsøvingsfagets egenverdi (Østern og Bjerke, 2021). Med dette som utgangspunkt, vil det være nyttig å undersøke hvordan kroppslig læring i kroppsøvingsfaget kan forstås av fremtidens kroppsøvingslærere, da det stilles formelle forventninger omkring dette etter innføringen av fagfornyelsen.

3.1 Kropp i kroppsøvingsfaget

Ulike perspektiver på kroppen er sentralt innen forskning om kroppslig læring, da vår tenkning om kroppen påvirker vårt elev- og læringssyn (Engelsrud, 2021; Moen & Rugseth, 2018; Standal, 2015; Standal, 2019; Engelsrud, 2010).

Moen og Rugseth (2018) viser i sin tekstanalyse hvordan ulike perspektiver på kropp

fremkommer i læreplanen LK06 i kroppsøving og faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag. De benytter to perspektiver på kroppen som utgangspunkt for sin analytiske lesing av styringsdokumentene: kroppen som objekt og kroppen som subjekt. De skriver at læring i kroppsøvfingsfaget skal foregå om, i og gjennom kroppen. Det vil si at kroppen både er objektet for læring, samtidig som kroppen er det lærende subjektet som skal lære noe. Analysen viser imidlertid at læreplanen LK06 inneholdte få retningslinjer for hvordan kropp som skal forstås. Det samme gjelder retningslinjene for kroppsøvfingslærerutdanningen. Erfaringer og verdier, samt «brillene» planen leses med, blir dermed rådende for hva som blir presentert for elevene i grunnskolen og studentene i faglærerutdanningen (Moen & Rugseth, 2018).

Tidligere forskning innen kroppsøvfingsfaget på læreplanen LK06 viser at faget ofte domineres av en idrettsdiskurs, som knyttes til det dualistiske synet på kroppen (Aasland et al., 2016; Kirk, 2010; Moen & Green, 2014; Standal, 2015; Larsson & Quennerstedt, 2012). Aasland et al. (2019) viser eksempelvis at lærernes kroppsforståelser preges av tatt-for-gitt-forståelser av kropp som noe fysisk og trenbart. De argumenterer for at diskurser fra idrett, helse relatert fitness og maskulinitet påvirker hva som anses som gode egenskaper blant elevene i kroppsøvfingsfaget. En konsekvens av denne tankegangen, er at elevene vurderes basert på objektive målbare tester. Aasland et al. (2020) og Aasland og Engelsrud (2017) viser at elevenes idrettslige dyktighet i forkant av en kroppsøvfingsundervisning, gjør at elevene lettere oppnår en status som kompetent. Når lærerne i studien til Nyberg og Larsson (2012) fikk spørsmål om hva elevene skulle lære, viser funnene at lærerne mener det primære læringsmålet er at elevene skal lære at det er morsomt å være i fysisk aktivitet. Hvordan elevene beveget seg spilte mindre rolle. Da dette har vedvart over lang tid, mener Kirk (2010) at det kan være vanskelig å endre fagets fokus til et bredere læringsperspektiv. Moen (2011) sin studie viser også at lærerutdannere mener kroppsøvfingsstudenter bør ha slanke og veltrente kropper for å fremstå som et godt øvfingsbilde for elevene.

Moen og Rugseth (2018) trekker fram viktigheten av at kroppsøvfingslærere reflekterer over hvilke perspektiver på kroppen som implementeres i undervisningen. Engelsrud (2010) argumenterer for at fremtidens kroppsøvfingsundervisning kan styrkes gjennom tydeliggjøring av hvor de ulike teoriene om kroppen har sine sterke og svake sider. Informantenes syn på kroppen er dermed svært relevant for denne studiens problemstilling, da dette antageligvis påvirker deres forståelse av, og tilrettelegging for kroppslig læring i kroppsøvfingsfaget.

3.2 Tilrettelegging for kroppslig læring

Ulike måter å tilrettelegge for kroppslig læring på, har vært tematisert gjennom flere studier i nyere tid. Disse kan bidra til å belyse ulike forståelser av kroppslig læring. Som Vedul-Kjelsås og Haga, (2021) påpeker, er lærerens organisering, veiledning og tilrettelegging for kroppslig læring svært sentralt i kroppsøvfingsfaget. De fremhever tydelige mål og rammer, god kunnskap om kropp og utvikling, samt et variert aktivitetsutvalg, som sentralt for å kunne skape gode situasjoner for kroppslig læring.

Christensen (2021) sin masteroppgave er aktuell, da han har gjort en kvalitativ studie av kroppsøvlingslærernes forståelse og didaktiske arbeid med kroppslig læring i kroppsøvfingsfaget. Funnene viser at kroppslig læring består av flere dimensjoner knyttet til hvordan lærerne oppfatter og underviser kroppslig læring i kroppsøvfingsfaget. Lærerne i studien trekker fram følgende: kroppslig læring handler om bevegelse, noe som kan læres, det handler om å utforske, det oppfattes som en individuell læringsform og noe som foregår hele tiden. De mener også at elevene må gis anlednings til å reflektere rundt kroppslige erfaringer.

Flere studier fremhever videre tilrettelegging for kritisk refleksjon, øving, kroppslige erfaringer og utforskning av nye bevegelser (Aartun et al., 2020; Standal & Aggerholm, 2021; Maivorsdotter og Lundvall, 2009; Bergentoft, 2020). Studien til Aartun et al. (2020) trekker fram en kroppsliggjort pedagogikk for å motvirke undervisningsmetoder som fremmer tradisjonelle og dualistiske perspektiver. I deres litteraturgjennomgang, gir studiene en indikasjon på at kroppsøvfingsundervisningen begrenser elevenes muligheter til å kunne uttrykke sine kroppslige identiteter. Dette medfører vanskeligheter med å bevege seg bort fra det objektive perspektivet på kroppen. En vektlegging av elevenes bevegelseserfaring fremfor utvikling av ferdigheter, kan skape en bedre forståelse hos elevene omkring hva det betyr å ha evner og ferdigheter til å utføre bevegelser. De trekker fram induktive tilnærminger til undervisningen, da dette kan bidra til en utvikling av kroppsbevissthet og meningsfulle erfaringer. Videre peker de på viktigheten av en praksis som gir elevene nok tid, samt fokuserer på øvingsprosessen (Aartun et al., 2020).

I likhet med Aartun et al. (2020), argumenterer Standal og Aggerholm (2021) for at en undervisningspraksis som fokuserer på øving, kan utgjøre en sentral del av den kroppslige læringen. Øving beskrives som en form for aktivitet hvor elevene forsøker å forbedre sine kroppslige vaner gjennom aktiv og forandrende gjentakelse av det de øver seg på. I øvingen er bevisstheten alltid rettet mot «noe» man ønsker å kunne. Øvelse er knyttet til subjektet som

øver seg; det er en «kvalitativ forandring av det kroppslige subjektet, mer enn en objektiv tilegnelse eller utvidelse av elevens ferdigheter» (Standal og Aggerholm, 2021, s. 80). Et fokus på øving i kroppsøvingsundervisningen kan bidra til prosesser hvor elevene ikke sammenligner resultater, men samarbeider om å bli bedre i det de øver på.

For at elevene skal kunne fortsette med aktiviteter på egen hånd, mener Vedul- Kjelsås og Haga (2020) at elevene bør være i stand til å forstå og kjenne etter med kroppen hvordan bevegelsene utføres, for å oppleve at det er en flyt i aktiviteten, og at man har lyst til å gjenta aktiviteten. For at elevene skal bevisstgjøres sine kroppslige erfaringer i kroppsøvingsundervisningen, fremhever Standal og Aggerholm (2016) viktigheten av at elevene er reflekterende medspillere i læringsarbeidet. Dette innebærer at elevene ikke utsettes for tankeløs boring eller blind gjentakelse av teknikker eller ferdigheter, men at de heller oppmuntres til å være oppmerksomme på sine kroppslige vaner. Standal og Aggerholm (2016) fremmer også viktigheten av at erfaringene må rettes mot et spesifikt mål for at det skal være lærerikt. Dette samstemmer med resultatene til Redelius et al. (2015), som fremhever viktigheten av tydelige læringsmål, samt refleksjon i undervisningen, for at elevene skal bli mer klar over læringsutbyttet i faget. Flere studier viser videre hvordan nye erfaringer kun gir mening i lys av tidligere erfaringer (Standal og Aggerholm, 2016; Maivorsdotter og Lundvall, 2009; Bergentoft, 2020). Resultatene til Maivorsdotter og Lundvall (2009) tyder på at det er først når elevene bevisstgjøres denne kunnskapen gjennom refleksjon at kunnskapen kan brukes i nye situasjoner.

Studien til Bergentoft (2020) undersøker hvordan elevene brukte sin kroppslige kunnskap for å lære seg nye bevegelser under løping. Den kroppslige oppmerksomheten til elevene ble utviklet gjennom samhandling med omgivelsene. Funnene tyder på at elevene blir i stand til å skille ut viktige deler av bevegelsene i en kroppslig utforskende prosess ved hjelp av refleksjon med klassekamerater og lærere. Mange elever hadde også positive erfaringer med å se seg selv på video. For å tilrettelegge for elevenes utvikling av kroppsbevissthet, fremhever studien til Bergentoft (2020) en oppmerksomhet på objektet for læring framfor aktiviteten i seg selv, samt en undervisningspraksis hvor elevene lærer bevegelsene som en helhet. Dette bidrar til at elevene forstår bevegelsene på en mer kompleks og subjektiv måte.

3.3 Læreplanforståelse og operasjonalisering

Tidligere forskning underbygger at selv om læreplanen endrer seg, betyr ikke dette nødvendigvis at praksisen endres (Brattenborg et al., 2021; Redelius et al., 2015; Moen et al., 2018; Lauritzen et al., 2019; Skjelbred & Borgen, 2020). Brattenborg et al. (2021) sin nylige gjennomførte studie viser at lærerne i liten grad har et bevisst forhold til hvordan fagfornyelsens endringer virker inn på undervisningen. Lærerne uttrykker et større behov for å justere innholdet i læreplanen framfor en justering av sin egen forståelse av kroppsøvfingsfaget.

Flere forskere hevder at det kan oppstå utfordringer når det gjelder innføringen av kroppslig læring som et sentralt begrep i læreplanen (Standal, 2019; Birch et al., 2019; Aaring & Sandell, 2019). Det kan eksempelvis bli en utfordring for mange lærere å undervise på måter som også gir elevene muligheten til å legge merke til og uttrykke egne erfaringer av kroppslig læring, noe som har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Standal (2019) trekker også fram utfordringen med å finne en middelvei der elevene får reflektere over og sette ord på erfaringene sine, uten at det blir tenkt som noe teoretisk og som ikke hører hjemme i faget. Det er viktig at det blir gjort nok for at lærere og skoler får tid og mulighet til å sette i verk de endringene utdanningsdirektoratet mener er nødvendig for å skape og forbedre fremtidens kroppsøvfingsfag i ønsket retning (Standal, 2019).

Borgen og Engelsrud (2020) setter i sin tekstanalyse et kritisk søkelys på språkbruken i den nye læreplanen i kroppsøving. Hvis en læreplan skal få betydning for lærerens arbeid med undervisningen i skolen, mener de at læreplanens formulering, språk og begrepsbruk er svært viktig. De antyder videre at lærere kan møte på utfordringer ved tolkning og operasjonalisering av fagfornyelsen i kroppsøving, spesielt i arbeidet med å sikre elevenes læring. Ifølge deres analyser virker ikke språket å være godt nok gjennomarbeidet. De peker på at språkbruken bærer preg av tingliggjøring av verb, noe som medfører at faget framfor eleven blir omtalt som subjekt. Borgen og Engelsrud (2020) stiller flere spørsmål ved formuleringen i kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring». De peker eksempelvis på verbet «utforskar» i kjerneelementet, som viser til noe elevene må gjøre som handling for å vise kompetanse om «identitet og sjølvbilette». Med dette stiller de spørsmål ved hva som kan være kunnskapsobjektet, når dette skal utforskes av elevene og vurderes av læreren. De ulike aktivitetene som nevnes ser videre ut til å definere innholdet i kroppslig læring.

Avslutningsvis spør de om «kroppsmedvit» og «stimulering til bevegelsesglede» er noe som

kommer i tillegg og hvordan læreren skal vurdere dette. Studien fremhever hvordan språkkompleksiteten i den nye læreplanen kan medføre et stort handlingsrom. Borgen og Engelsrud (2020) understreker derfor viktigheten av at læreren har tenkt grundig gjennom språk og begrepsbruk i læreplanen før den operasjonaliseres.

Moen et al. (2018) sin studie, *Når ambisjon møter tradisjon*, er den største nasjonale kartleggingsstudien som er gjort innenfor kroppsøvingsfaget (5.-10.trinn). Undersøkelsen tok utgangspunkt i læreplanens ambisjoner for faget, og sammenlignet dette med elever, lærere og skoleledere sine opplevelser av faget i praksis. Studien tegner et positivt bilde av faget, men viser også en del utfordringer. Funnene tyder på at fagets ambisjoner i læreplanen ikke alltid gjenspeiles i praksis, da fagets innhold og undervisningsmetoder ser ut til å være preget av gamle tradisjoner. Det fremkommer blant annet at faget ikke inkluderer alle elevene like godt. Undervisningen har hatt mye fokus på ballspill og grunntrening, hvor introduksjonsmetoden har dominert. Resultatene viser at majoriteten av elevene som oppgir at de liker faget godt eller svært godt, er gutter, og driver med organisert trening eller idrett på fritiden. Som Aasland (2021) skriver, virker det paradoksalt at nettopp de elevene som ikke er glade i idrett og fysisk aktivitet fra før, er de som misliker faget mest. Resultatene fremmer også en negativ utvikling fra barneskolen til ungdomsskolen; elevene opplever mindre mestring og trivsel i kroppsøvingsfaget jo eldre de blir.

Brody og Hadar (2017) har forsket på endringsviljen til lærerutdannere. Funnene viser at det er en generell skepsis til å gjøre endringer i undervisningspraksisen. Moen og Green (2013) viser videre at kroppsøvingslærerutdanningen har liten påvirkning på studentenes på forhånd etablerte tanker om kroppsøvingslæreres utøvelse av yrket. Kroppsøvingslærerutdanningen har, ifølge Moen (2013) mislyktes i å skape reflekterte lærere, der studentene reproducerer egne opplevelser fra idrett og fag i kroppsøvingundervisningen. Dette kan muligens forklares med at kroppsøvingstudanningen, både nasjonalt og internasjonalt, i stor grad har vist seg å fokusere på teknisk innlæring innenfor tradisjonelle idretter (Backman & Larsson, 2016; Kirk, 2010; Moen, 2011; Moen & Green, 2014; Maivorsdotter et al., 2014). Studentene får på denne måten lite kjennskap til arbeidsmåter som kan fremme elevenes kroppslige bevissthet og selvrefleksjon. Moen (2011) sin doktoravhandling undersøkte blant annet kroppsøvingstudenter oppfatning av mål og hensikt med utdanningen. Resultatene viser at studentene forbinder kroppsøvingsfaget med innlæring av teknikker i ulike idretter, samt kunnskap om helse og livsstil. Resultatene viser også at studentene har vanskeligheter med å se sammenhengen mellom den teoretiske og praktiske undervisningen. Forskningen til Crum

(2012) viser at studentenes forforståelse av kroppsøvningsfaget preger mengden på jobb som legges ned i studiehverdagen, samt hvor mye de tar til seg av det fagstoffet som presenteres.

Flere kroppsøvningslærere ser ikke ut til å bruke læreplanen i sin undervisning, og kjenner ikke til innholdet i den (Lauritzen et al., 2019). Studien til Arnesen et al. (2013) viser blant annet hvordan lærere tolker læreplanen etter egen oppfatning og underviser deretter. Skjelbred og Borgen (2020) sin nye studie på læreplaner og didaktikk viser at mange lærere utelater enkelte deler av læreplanen i undervisningen og underviser dermed etter en «læreplan som ikke eksisterer». Det finnes med andre ord et stort gap mellom det som står skrevet i læreplanen og det som faktisk foregår i praksis. Dersom dette skulle forekomme i denne studiens resultater, vil det kunne medføre konsekvenser for elevenes kroppslige læring i kroppsøvningsfaget.

4 Teoretisk rammeverk

4.1 Perspektiver på kroppslig læring

En gjennomgang av tidligere forskning har fremhevet betydningen av lærernes syn på kropp og viktigheten av å tilrettelegge for elevenes subjektive erfaringer i de kroppslige læringsprosessene i kroppsøvningsfaget (Aasland et al., 2019; Moen & Rugseth, 2018; Engelsrud, 2010; Østern et al., 2021; Aartun et al., 2020; Bergentoft, 2020; Standal & Aggerholm, 2016). Med dette som utgangspunkt, benyttes Merleau- Pontys kroppsfenomenologi og John Deweys pragmatisme som to teoretiske perspektiver til den videre forståelsen av kroppslig læring. Følgende perspektiver ble valgt grunnet en felles tankegang når det kommer til en ikke-dualistisk kroppsforståelse, samt en forståelse av livsverdenen og syn på erfaring som en helhet bestående av fysisk og mental aktivitet. De tilhører imidlertid forskjellige filosofiske retninger: Merleau- Ponty (1994) var opptatt av å beskrive forholdet mellom kropp og sinn, mens Dewey (1916) var på sin side opptatt av hvordan vi mennesker erfarer og lærer.

Måten disse teoretiske perspektivene utfyller hverandre, kan være relevant for å berike forståelsen av hva kroppslig læring kan være i kroppsøvningsfaget, samt bidra til forståelsen av kroppslig læring som en form for praktisk kunnskap. Det er likevel av betydning å nevne at Østern et al. (2021) viser til flere ulike teoretiske perspektiver som kroppslig læring kan ses innenfra og ut fra.

4.1.1 Merleau- Pontys kroppsfenomenologi

Maurice Merleau- Ponty, også omtalt som «kroppens filosof» (1906-1962), er mest kjent for å ha anvendt en organisk kobling mellom kropp og tanke. Han bygger sin kroppsfilosofi på eksistensialismen, hvor mye er inspirert av Edmund Husserls (1859-1938) fenomenologiske tenkning (Sæle, 2021). Merleau- Pontys verk «*Phénoménologie de la perception*» (1945), hadde en avgjørende betydning for den kroppslig vending i fenomenologien og vitenskapsfilosofien, «fra en objektiv og materiell forståelse av kroppen til en alternativ forståelse av kroppen som et fenomen, nærmere bestemt som levd kropp» Widenström (2005, referert i Lyngstad, 2013, s. 31). Begrepet «levd» viser til at livet leves i, og uttrykkes gjennom kroppen; den objektive kroppen vil alltid være avledet av den levde kroppen (Engelsrud, 2006). Kroppsfenomenologien brøt dermed med det kartesianske paradigmet, da

det ifølge Merleau- Ponty (1994), ikke er tanken som konstituerer kroppen, men kroppen som konstituerer tankene. Kroppen blir forstått som den primære forståelsesinstansen, noe som innebærer at erfaringene vil sette seg i kroppen (Sæle, 2021).

I motsetning til Descartes dualistiske kroppsforståelse, ønsket ikke Merleau-Ponty å adskille kropp og sjel (Merleau-Ponty, 1994). Hans hovedtanke var at kroppen og dens forhold til omverden ikke er objektiv, men at menneskets kropp, psyke og følelser inngår i et kontinuerlig, integrert samspill i bevegelse (Loland, 2000). Han mente kroppen ikke kunne sammenlignes med en fysisk gjenstand, men snarere som et kunstverk (Merleau-Ponty, 1994). Ut fra en fenomenologisk tankegang vil man derfor ikke kunne objektivere kroppen til en «ting», men til en enhet hvor kroppens ulike deler står i et indre og helhetlig forhold til hverandre. Når fenomener i verden viser seg for oss, skjer dette på en umiddelbar og direkte kroppslig måte, da vi ikke kan distansere oss fra verden (Sæle, 2021). Som eksisterende kroppslige vesen kan vi, med andre ord, prinsipielt ikke skille kropp fra tanke; vi tenker med og gjennom kroppen vår (Sæle & Hallås, 2020). Derfor taler Merleau- Ponty om at vi også «er kropp». Han fremmer den subjektive forståelsen av kropp og bevegelse slik den faktisk oppleves og erfares. Fra et kroppsphenomenologisk synspunkt vil kroppen gjennom bevegelse ha sin egen rasjonalitet (Merleau- Ponty, 1994). Bevisstheten vår dreier seg ikke om å tenke, men om å kunne her og nå. Hvem vi er og hva vi opplever som kropp i verden, vil også alltid formes av kulturen og omgivelsene vi er en del av (Moen & Rugseth, 2018).

Det er nødvendig å presisere at selv om Merleau- Ponty tar et oppgjør med den kartesianske dualismen, erkjenner han at kroppen fremstår både som en subjektiv, opplevd størrelse, og en objektiv, reflektert størrelse (Sæle, 2021). Kroppen vår er et seende subjekt som er levende og erfarende, samtidig som den er et synlig objekt i verden som andre mennesker kan observere og berøre; vi ser og blir sett. Når vi retter oppmerksomheten vår bort fra kropp og bevisstheten omkring den, er det et uttrykk for at vi har evne til å overskride kroppen. Duesund (1995, referert i Sæle, 2021) påpeker at mye av det vi lærer oss av kunnskap, skjer på en taus, kroppslig måte. Alle kroppslige erfaringer vil dermed ikke komme opp i bevisstheten.

Ved å vektlegge Merleu-Pontys kroppsphenomenologi, ser denne studien nærmere på hvilke kroppsperspektiv som byr seg fram når det «nye» begrepet kroppslig læring i læreplanen skal forstås. Som tidligere nevnt, relateres begrepet kroppslig læring til en grunnleggende forståelse av eleven som et kroppslig subjekt (Standal, 2019). Dette åpner opp for at elevene

har følelser tilknyttet det å være i bevegelse, ikke bare til resultatet av bevegelsen (Moen & Rugseth, 2018). Engelsrud (2010) påpeker at det idrettspedagogiske fagfeltet vil kunne berikes dersom elevenes erfaring settes i sentrum på lik linje som selve aktiviteten. Det er dermed betydningsfullt at kroppsøvlingslærere tenker gjennom hvem man selv er, hvem man lar elevene være og hvem man blir i forhold til elevene (Engelsrud, 2021). Kroppsfenomenologien fremhever det kroppsliggjorte forholdet mellom kunnskapsobjektet for kroppslig læring og elevenes subjektivitet (Standal, 2019).

4.1.2 John Deweys erfaringsbaserte læring

Følelser som oppstår, og refleksjoner man gjør seg rundt egen kropp i bevegelse, er en sentral del av den kroppslige læringen (Standal, 2019). Når elevene er i bevegelse, vil de, som følger av Merleau- Ponty (1994) perspektiv, være erfarende kroppssubjekter som tilegner seg kroppslige erfaringer uansett. John Deweys (1916) erfaringsbaserte læring er videre relevant for å operasjonalisere Merleau- Pontys helhetlige kroppsforståelse inn i en undervisningssammenheng, ved å sette ord på ens kroppslige erfaringer og tilgjengeliggjøre det for bevisstheten. Opplevelsen som er satt i kroppen, løftes dermed til et høyere erfaringsnivå.

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk pedagogisk filosof som plasseres innenfor den filosofiske retningen pragmatismen. Denne retningen danner utgangspunktet for Deweys erfaringsbaserte læring. Han er kjent for slagordet «Learning by doing and reflection», hvor begrepene handling, erfaring og refleksjon står sentralt (Dewey, 1916). Dewey så på utdanning og læring som en livslang og kontinuerlig prosess hvor man endres gjennom erfaring (Dewey, 1997). Han mente at erfaring er kunnskap og ferdigheter en tilegner seg i gitte situasjoner, som det skapes forståelse av i senere situasjoner (Dewey, 1997).

Ifølge Dewey (1997) består en erfaring isolert sett av to deler: en aktiv og passiv del. Erfaringens aktive element består av handling, hvor subjektet tester, prøver og feiler (Dewey, 1916). Det passive elementet av erfaring innebærer konsekvensene av egne handlinger. For å kunne oppdage og forstå koblingen mellom den aktive og passive delen av erfaring, mente Dewey (1916) videre at handlingene er avhengig av refleksjon og resonnering. Han mente at all læring og ny forståelse vil ha opphav i dette møtet mellom handling og de påfølgende konsekvensene. Gjennom refleksjon over erfaringen, vil en lære av sine handlinger ved at det

passivt påvirker tilbake og endrer vanene. Denne endringen berører hele individet, og Dewey kaller det «habits», som oversettes til «vaner» på norsk (Dewey, 1997). Vanene formes og påvirkes av tidligere erfaringer, samt kommende erfaringer. Dette aspektet omtaler Dewey som erfaringens kontinuitet og er et sentralt kriterie for at erfaringene skal være lærerike. Erfaringene innebærer også til enhver tid en samhandling mellom subjektet og omgivelsene (Dewey, 1916).

Ifølge Dewey (1997), kan man tilegne seg positive erfaringer som øker muligheter for nye, men også erfaringer som innskrenker mulighetene for nye erfaringer. Det skilles i denne sammenheng mellom tre typer erfaringer: *educative*, *miseducative* og *non-educative* (Dewey, 1997). Erfaringene som bidrar til ønsket vekst kalles «educative», som blant annet styres av samfunnets sentrale verdier og mål. I denne studien kan det knyttes til læreplanens mål. Noen erfaringer kan også føre til feillæring og påvirke individets vekst i feil retning, noe han kaller en «miseducative» erfaring. Dette kan eksempelvis oppstå dersom elevene har en dårlig opplevelse i kroppsøvingstimen og ikke opplever mestring. Undervisningen kan dermed føles meningsløs. «Non-educative» erfaringer er situasjoner der en ikke tilegner seg noen form for lærdom (Dewey, 1997). Dette kan forekomme dersom erfaringene ikke innebærer kontinuitet med tidligere og fremtidige erfaringer, eller samhandler med omgivelsene. Over tid kan dette medføre at elevenes utvikling stagnerer, og hindrer fremtidig vekst.

For at flest mulig elever skal tilegne seg kroppslige erfaringer og lære noe i kroppsøvingundervisningen, mener Dewey (1916) at det må skapes omgivelser som tilpasser elevenes individuelle, subjektive erfaringer, hvor refleksjon implementeres i undervisningen. Refleksjon bør ikke begrenses til å foregå i forkant og etterkant av en aktivitet; en må i større grad tenke at refleksjon er en innebygget del av undervisningen (Dewey, 1916; Standal, 2020).

4.2 Goodlads læreplanteori

Perspektivene over viser at kroppslig læring er komplekst. Som tidligere nevnt, hevder flere i denne sammenheng at det kan oppstå utfordringer med forståelsen av det sentrale læreplanbegrepet (Standal, 2019; Birch et al., 2019; Borgen & Engelsrud, 2020; Aaring & Sandell, 2019). For å bidra til en utvidet forståelse av implikasjoner i forbindelse med operasjonaliseringen av lærerplanbegrepet kroppslig læring, benyttes Goodlads (1979) læreplanteori. Dette begrepsapparatet ligger til grunn for vår læreplanforståelse, og ble

utviklet for å sikre flere perspektiver ved læreplanarbeidet.

Goodlad var opptatt av å forene praksis og teori, samt bygge bro mellom praktikere og teoretikere (Gundem, 1990). Han mente praktikernes syn på undervisning kunne bli for begrenset, mens teoretikerne kunne skape urealistiske illusjoner av undervisningen. Lærere må fortolke mål, planlegge undervisning og tilrettelegge for elevenes læring (Engelsen, 2015). Goodlads (1979) læreplannivåer viser at det kan oppstå konflikter fra den formelle læreplanen til profesjonsutøvernes oppfatning og gjennomføring av læreplanen, og til slutt elevenes erfaring.

Teorien klassifiserer læreplanen i fem nivåer, også kalt «læreplanens fem ansikter» (Gundem, 1990). Det første nivået i teorien er *den ideologiske læreplanen*, som betraktes som ideen bak alle læreplanene (Goodlad, 1979). Dette nivået står for de samfunnspolitiske, utdanningspolitiske og faglig-pedagogiske idestrømmingene som ligger til grunn for læreplanen. Ideene for den ideelle læreplanen blir sjeldent formidlet til elevene i sin originale form. *Den formelle læreplanen* er den vedtatte læreplanen som har blitt godkjent av utdanningsmyndighetene. I denne studien er det læreplanen LK20 som utgjør den formelle læreplanen. Den vil kunne tolkes ulikt avhengig av hvem som leser den (Goodlad, 1979).

Den formelle læreplanen bringes videre til teoriens tredje nivå, som kalles *den oppfattede læreplanen*. Dette læreplannivået forstås som resultatet av lærerens tolkning av det formelle læreplandokumentet (Goodlad, 1979). Ifølge Goodlad (1979), har dette læreplannivået størst innflytelse på selve undervisningspraksisen og hvordan læreplanen blir realisert i klasserommet. Lærernes tolkning av det som står skrevet i læreplanen, vil legge føringer for hvordan planlegging, undervisning og vurdering tar form.

Det som foregår i den reelle undervisningssituasjonen, blir omtalt som *den gjennomførte læreplanen* (Goodlad, 1979). Dette avhenger av lærerens tolkninger av læreplanen, samt skolens og ledelsens syn og tradisjon. Gundem (1990) skriver at den gjennomførte læreplanen også kan påvirkes av rammefaktorer, elevgrupper og lærernes forutsetninger og erfaringer. Til slutt har vi *den erfarte læreplanen*, som beskriver elevenes egne opplevelser, erfaringer og læring fra undervisningen (Goodlad, 1979). Dette avhenger av alle de tidligere faktorene, samt elevenes egen bakgrunn, erfaring og livsområde (Gundem, 1990).

For å besvare studiens problemstilling i resultat- og diskusjonskapittelet, fokuseres det først og fremst på tre nivåer; *den erfarte læreplanen*, *den oppfattede læreplanen* og *den*

gjennomførte læreplanen. Denne innsikten vil det være mulig å få, da intervjuene dreiser seg om informantenes erfaringer med kroppsøvfingsfaget som elev under læreplanen LK06 og lærerutdanningen, samt deres forståelse av læreplanbegrepet kroppslig læring i læreplanen LK20. Gjennom informantenes refleksjoner omkring deres kommende undervisningspraksis, vil denne studien i tillegg få et innblikk i deres tanker om *den gjennomførte læreplanen.* For å kunne undersøke studentenes refleksjoner omkring kroppslig læring, vil studiens kontekst også inkludere *den ideologiske og den formelle læreplanen.*

5 Metode

Valg av metode er avhengig av mål og forskningsspørsmål (Krumsvik, 2014). Ved en systematisk beskrivelse av studiens forskningsprosess, vil metodekapittelet begrunne valg av metodologisk tilnærming, fremgangsmåte og etiske overveielser.

5.1 Kvalitativ metode

Formålet med studien er å få en dypere forståelse for kroppslig læring som utgangspunkt for kroppsøvfingsfaget. Problemstillingen er: *Hvordan reflekterer et utvalg masterstudenter i kroppsøving omkring deres forståelse av kroppslig læring?* Det kan dermed regnes som hensiktsmessig å komme tett på informantene og derfor nærliggende å velge kvalitativ metode for å muliggjøre dette (Krumsvik, 2014).

Den kvalitative forskningsmetoden søker i større grad etter å forstå hvorfor, snarere enn å vite hvor mange (Tjora, 2017). Metoden er rettet mot at vi utvikler en forståelse av de sosiale fenomenene som studeres, og kan derfor knyttes til de fortolkende teoriene fenomenologi og hermeneutikk (Thaagard, 2018). Kvalitative tekster skal i tillegg til å beskrive, også inneholde tolkninger av de fenomenene som analyseres. Når tolkningens plass fremheves i den kvalitative teksten, legges det vekt på hvordan en tolker data og hvilken betydning vår teoretiske bakgrunn har for våre tolkninger.

5.2 Datagrunnlag

Denne kvalitative studien benytter intervju som datagrunnlag. Intervju er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning, og brukes der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Hensikten med intervju er å innhente fyldige skildringer av livsverdenen til informanten og hvordan vedkommende opplever ulike fenomen fra sitt ståsted (Krumsvik, 2014). Denne metoden var dermed godt egnet til å skape en dypere innsikt i studentenes personlige erfaringer, forståelser og refleksjoner omkring kroppslig læring.

5.2.1 Utvalg

Valg av informanter er avhengig av hva forskeren vil finne svar på (Tjora, 2017). I denne studien ble det brukt et strategisk utvalg, der man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte omkring studiens tema. Kriteriet for utvalget i denne studien var først og fremst at informantene skulle være masterstudenter i kroppsøving på GLU 5-10.trinn.

Det ble sett på som relevant og interessant å få fram stemmene til fremtidens kroppsøvingslærere, da dette er første kullet som går ut med en mastergrad i kroppsøving i GLU 5-10. Disse studentene skal snart ut i jobb og bære kroppsøvingsfaget videre. Deres forståelse av kroppslig læring kan derfor ha stor betydning for fremtidens undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Informantene var selv elever på ungdomsskolen da LK06 var den gjeldende læreplanen og har studert kroppsøvingsfaget på lærerutdanningen i perioden fagfornyelsen LK20 ble igangsatt. Det var derfor en nysgjerrighet omkring sammenhengen mellom deres egen erfaring med kroppsøvingsfaget som elev, hvordan de forstår kroppslig læring i fagfornyelsen og deres refleksjoner omkring den kommende undervisningspraksisen som kroppsøvingslærer.

I kvalitative metoder er det ønskelig å gå i dybden med et begrenset antall informanter (Thaagard, 2018). I henhold til studiens omfang og problemstilling, ble det i enighet med veilederen bestemt at det var hensiktsmessig og realistisk å intervju fire studenter. Etter fire intervjuer, oppstod det dessuten mindre ny kunnskap. En hovedregel er, ifølge Tjora (2017), at man avslutter intervjuene når man opplever en metning. Med et relativt lavt antall informanter, var det et ønske om å presentere ulike «typer» studenter med en idé om at de kunne representere ulikt syn på kroppslig læring i kroppsøvingsfaget. Det ble dermed gjort et forsøk på å få tak i studenter med en viss variasjon når det kom til kjønn, erfaring og fritidsinteresser. Da informantene i denne studien var mine medstudenter, ble dette muliggjort ved å bruke et strategisk utvalg.

5.2.2 Semi-strukturert intervju

Det er benyttet et semistrukturert intervju, også kalt dybdeintervju, for innhenting av studiens datamateriale. Semi-strukturerte intervju består vanligvis av ulike tema som er bestemt på forhånd, samt forslag til spørsmål som kan stilles innenfor de ulike temaene (Tjora, 2017). I

intervjuene stilles det åpne spørsmål, men gir også muligheten til å stille oppfølgings spørsmål, samt spørsmål som ikke er formulert på forhånd. Intervjuene kan dermed bli ulike, noe som ble sett på som positivt for resultatene i denne studien. Metodens fleksibilitet (Thaagard, 2013) ble sett på som en fordel, da forskeren kan tilpasse erfaringer og utfordringer underveis. Det blir også mulig å få fram fyldige og beskrivende informasjon ved informantenes ulike sider av sin livssituasjon, tilknyttet studiens tema. Dette kan medføre en opplevelse av kontroll og sikkerhet underveis i intervjuet om at forskeren får informasjonen som er ønsket, noe som er et viktig moment med tanke på å få en god flyt i intervjusamtalen (Thaagard, 2013). Et semi-strukturert intervju ble også valgt med et ønske om at informantene skulle oppleve situasjonen som en mer naturlig samtale fremfor ren utspørring.

5.2.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene, ble det utarbeidet en intervjuguide. Denne intervjuguiden ble brukt for å danne en rød tråd og struktur i intervjuene (Tjora, 2018). Det ble satt av god tid til å utforme intervjuguiden, da det var avgjørende å stille de riktige spørsmålene under intervjuet for å få den informasjonen som trengtes av informantene. Intervjuguiden vekslet mellom fullstendig formulerte startspørsmål, samt mer uformelle samtalerettede oppfølgings spørsmål. Utformingen av intervjuguiden er preget av struktur. Den er samtidig relativt åpen, slik at intervjusituasjonen skal kunne tillate digresjoner fra informantenes side (Thaagard, 2013). Som Tjora (2017) påpeker, kan uplanlagte tema og synspunkter som oppstår, være relevant for forskningen.

Tema i intervjuguiden gjør det enklere for forskeren underveis i intervjuet ved å holde orden på alle spørsmålene, samt gjøre transkripsjonen og analyseprosessen mer oversiktlig (Tjora, 2017). Intervjuguiden er innledet med et åpent introduksjonsspørsmål. Videre er intervjuguiden delt inn i fem temaer:

- Erfaringer fra egen skolegang
- Hva er kroppslig læring?
- Kroppslig læring som læreplanbegrep
- Undervisningen på lærerutdanningen
- Tilrettelegging for kroppslig læring i undervisningen

Baktanken med disse temaene var å få fram informantenes selvopplevde utvikling på området

kroppslig læring. Det første temaet inneholder flere spørsmål omkring hvordan studentene selv forholdte seg til kroppsøvfingsfaget tidligere som elev på ungdomsskolen. Engelsrud (2021) skriver at en mulighet for kritisk kunnskapsutvikling finnes i det å undersøke vår egen kroppslige læring som premiss for elevenes læring. Informantenes forforståelser og erfaringer fra egen skolegang blir dratt med inn i læreryrket og kan påvirke deres forståelse av kroppslig læring i dag. Spørsmålene som inngår under temaene «Hva er kroppslig læring?» og «Kroppslig læring som læreplanbegrep», har videre som mål å få et innblikk i informantenes forståelse av kroppslig læring generelt og kroppslig læring som læreplanbegrep.

Det tredje temaet består av spørsmål tilknyttet kroppsøvfingsundervisningen i lærerutdanningen på området kroppslig læring. Akslen og Sæle (2015) trekker fram nåværende danningsarena som en viktig danningsarena i møte med yrkesutøvelsen. Engelsrud (2021) påpeker også at lærernes kroppslige læring blir utviklet gjennom den formelle utdanningen. Det er dermed relevant å få et innblikk i hvordan lærerutdanningen bidrar til å gjøre studentene kjent med kroppslig læring i kroppsøvfingsfaget. Kunnskap og erfaringer en erverver gjennom utdanningen vil trolig påvirke informantenes kompetanse på fagfeltet, samt praksis og profesjonelle utvikling. Under det siste temaet «Tilrettelegging for kroppslig læring i undervisningen», får informantene flere spørsmål omkring hvordan de ser for seg å operasjonalisere læreplanbegrepet kroppslig læring i sin fremtidige undervisning med elevene. Dette temaet ble valgt for å få et dypere innblikk i hvordan informantene forstår kroppslig læring. Østern og Engelsrud (2019) påpeker også at det er behov for mer forskning på undervisningspraksiser og læringsprosessene innenfor kroppslig læring.

Intimiteten og åpenheten som ofte forekommer i kvalitativ forskning, kan medføre at deltakerne gir opplysninger de senere vil angre på (Kvale & Brinkmann, 2015). Mulige konsekvenser ved deltakelse i forskningen, ble derfor tatt hensyn til i arbeidet med intervjuguiden. Forskeren må forholde seg til at informantene har rett til å vernes om livsrom og personlig integritet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2015). Det ble tatt hensyn til at spørsmålene som omhandlet temaet kropp kunne oppfattes av noen informanter som et sensitivt tema. Bortsett fra dette, ble ikke temaene og spørsmålene for intervjuet vurdert som spesielt sensitive eller medføre belastning utover det som kan regnes som normal risiko. Deltakelse i denne studien kan gi flere positive konsekvenser. Ved å vende blikket tilbake, vil informantene forhåpentligvis se viktigheten av å være bevisst på sine tidligere erfaringer og forforståelser i møte med deres kommende undervisningspraksis. Informantene gis også anledning til å reflektere rundt deres nåværende forståelse av, og tilrettelegging for kroppslig

læring, noe de kan få nytte av i sin fremtidige jobb. Thaagard (2018) skriver at det ideelt sett burde være en gjensidighet mellom hva informantene gir av informasjon, og hva de får igjen av å være med i studien. Det er likevel en skjevhet innebygget mellom forsker og informant, da det først og fremst er forskeren som i hovedsak har fordeler av prosjektet (Thaagard, 2018).

5.2.4 Pilotintervju

I arbeid med intervjuguiden, ble det gjennomført pilotintervju med to personer. Dette anbefales for å teste intervjuerens ferdigheter og om intervju spørsmålene fungerer (Krumsvik, 2014). Det første pilotintervjuet ble gjennomført med samboeren min, som er en økonomistudent. Han kunne derfor lite om temaet, men kunne gi gode tilbakemeldinger på om spørsmålene var forståelig, samt tempoet på intervjuet. Etter dette prøveintervjuet ble det gjort et par småjusteringer i intervjuguiden, der noen av spørsmålene ble omformulert. I tillegg ble det notert ned noen oppfølgingsspørsmål som kunne være relevant å ha med videre. Etter endringene ble intervjuet gjennomført på samme person en gang til. Da fungerte intervjuet bedre. Deretter ble det gjennomført et siste pilotintervju med en medstudent, som har kroppsøving som fag på lærerutdanningen. Han kunne gi meg nyttige faglige tilbakemeldinger. Pilotintervjuene opplevdes lærerike og nødvendige, og medførte en tryggere rolle som intervjuer. Det var også nyttig å øve seg på å være fokusert på hva informanten sa, slik at tankene ikke gikk rett til neste spørsmål.

5.3 Datainnsamling

5.3.1 Rekruttering

Informantene ble rekruttert gjennom forespørsel på melding eller e-post. Responsen var god; alle studentene som ble spurt, var positive og stilte til intervju. Dette bidro til å skape den ønskede bredden i utvalget. Informantene som stilte, går siste året på lærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet og er i samme aldersgruppe (24-27 år).

Informert samtykke ble sendt til informantene på e-post sammen med informasjon om studien. Dette er et sentralt krav ved forskning på mennesker, der forskningen innebærer registrering av data og personopplysninger (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2015).

Det informerte samtykke innebar informasjon om prosjektets mål og design og at all data blir behandlet konfidensielt. Taushetsplikten ble presisert for å gi informantene forståelse av at de kunne uttrykke seg i fortrolighet. Det ble også tydelig presisert at informantene kunne trekke seg fra studien når som helst uten at det ville ha negative konsekvenser (Thaagard, 2018). Informantene skrev under på dette i forkant av intervjuene. Thaagard (2018) påpeker at det er viktig at forskeren reflekterer over hva informert samtykke innebærer for de personene vi studerer. Vi vet eksempelvis ikke på forhånd hvilke resultater studien vil gi, og en kan derfor ikke gi fullstendig informasjon om hva deltakelsen i prosjektet vil innebære.

5.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i desember 2021. For å tilrettelegge for å trygg situasjon for informantene, fikk de velge hvor intervjuene skulle finne sted. Tre av informantene valgte å møtes på skolen, mens en av informantene ønsket å gjennomføre intervjuet hjemme.

Intervjuene varte i alt fra 45 min til 1t og 50min.

Et karakteristisk trekk ved intervju som metode er at forskeren opparbeider en direkte kontakt med informantene (Thaagard, 2013). Strukturen i et intervju ligner en dagligdags samtale, men er et profesjonelt intervju ved at det involverer et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informantene (Thaagard, 2018). «Dybdeintervjuenes kvalitet hviler på opparbeidet tillit mellom forsker og informant» (Tjora, 2017, s. 116). Å snakke litt løst og fast til å begynne med, medføre dermed en mer avslappet stemning. Thaagard (2018) hevder at det er viktig å ta regi over intervjusituasjonen og skape god kontakt med informanten, slik at de føler seg trygg til å dele erfaringer og refleksjoner. Informantene må føle at de kan snakke åpent om personlige erfaringer, hvor det å tenke høyt, samt digresjoner er tillatt (Tjora, 2017). Det ble derfor tidlig i intervjuet presentert at det ikke fantes rette eller gale svar, og at det interesserte var å få fram deres erfaringer, refleksjoner og meninger omkring temaet. For at informantene skulle forberedes på hva som ville komme, ble de i tillegg informert om intervjuguidens oppbygging i henhold til de ulike temaene. Informantene fikk også en påminnelse om deres rettigheter og at de når som helst kunne avslutte intervjuene. På denne måten ivaretas deres autonomi, frihet og integritet (Thaagard, 2018).

Intervjuene gikk som forventet og opplevdes veldig informative. Det ble fort en avslappet stemning når intervjuet kom i gang og det ble en fin flyt i samtalen. Under intervjuene ble det

som regel stilt de samme spørsmålene som var skrevet i intervjuguiden, med unntak av når informantene selv kom inn på temaene og hadde utfyllende svar. Noen ganger ble det også naturlig å endre rekkefølge. Thaagard (2018) skriver at utgangspunktet for et godt intervju er å utvikle en god balanse mellom å spørre og å lytte. Underveis i intervjuet ble det stilt flere oppfølgings spørsmål og inngående spørsmål for å holde samtalen i gang, oppnå dybde, samt bekrefte at uttalelsene ble forstått riktig. Det var samtidig viktig at informantene kunne få muligheten til å komme med sine synspunkter uten å bli avbrutt. Ettersom spørsmålene om kropp kan oppleves og anses som et sensitivt tema, var det også viktig at informantene ikke skulle føle seg presset til å gi informasjon. Avslutningsvis bestod intervjuet av en debrifing, hvor informantene ble spurt om de ønsket å tilføye noe, samt takket for at de tok seg tid til å delta i studien.

Det ble benyttet lydopptak under intervjuet for å sikre at all informasjon ble oppfattet. Det ble også brukt taleopptak på mobiltelefonen for å være sikker på at ikke noe forsvant grunnet tekniske problemer. Bruken av lydopptak gjør at intervjueren kan rette sin fulle oppmerksomhet til informantene og deres uttalelser, samt sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet (Tjora, 2017). Det bidrar også til at intervjueren kan be om utdypning og konkretisering dersom det er nødvendig. I forkant av intervjuene ble informantene spurt om godkjenning for bruk av lydopptaker. De ble også informert om hvordan opptakene skulle brukes, oppbevares og når de skulle slettes.

5.4 Databehandling

5.4.1 Transkribering

Etter datainnsamlingen var det fire lydopptak som skulle transkriberes. Transkriberingen ble utført samme uke som intervjuene ble gjennomført, da alt fortsatt var klart i minne. Totalt bestod studiens datamateriale av 89 sider og 43 761 ord.

I transkriberingen blir utsagn og refleksjoner fra informantene abstrahert og fiksert i skriftlig form, slik at intervjusamtalen blir bedre egnet for å analysere (Thaagard, 2018). Thagaard (2018) skriver at analyseprosessen er en flytende overgang mellom innsamling av data og analysearbeidet. Den fremtidige analysen var derfor i bakhodet under transkriberingen, da det allerede i denne prosessen ble dannet et inntrykk av hva som var felles oppfatninger og ikke

blant informantene. I transkriberingsprosessen er det mye som kan falle bort, som blant annet kroppsspråk, dialektord og bruk av ironi (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig å få med så mange sider av intervjuet som mulig over i transkriberingen, noe som bare er mulig dersom intervjueren selv transkriberer. Dette gir også forskeren en særegen mulighet til å bli bedre kjent med sin egen forskningsdata og kan styrke det videre analysearbeidet. Informantenes uttalelser ble skrevet ned ordrett. Sukk, kremting og lignende ble imidlertid utelatt, da dette ble ansett som unødvendig å ha med.

Konfidensialiteten og konsekvenser ved å delta i studien må hele tiden vurderes (Thagaard, 2018). Informantenes anonymitet ble sikret ved at deres opprinnelige navn ble omgjort til fiktive navn. Navnene som brukes er «Adrian», «Birger», «Christoffer» og «Dina». For å hindre gjenkjenning av deltakernes dialekt, ble transkriberingen av intervjuene også skrevet på bokmål. Den eneste informasjonen som oppgis om informantene i studien er informantens alder og at de går siste året på lærerutdanningen i kroppssøving, ved Høyskolen på Vestlandet. Etter transkriberingen var fullført, og all data anonymisert, ble lydfilene slettet.

5.4.2 Analyse

Fortolkningene i analysen ble, som tidligere nevnt, gjort på grunnlag av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det ble lagt vekt på informantens subjektive opplevelser og videre forsøkt å finne et dypere meningsinnhold i deres uttalelser. Informantens uttalelser ble knyttet opp mot teori, styringsdokument og tidligere forskning, samt egne tolkninger. Før analyseprosessen var i gang, var det dermed viktig å være klar over hva som var relevant i henhold til studiens problemstilling. Den kvalitative analysen har, ifølge Tjora (2017), som mål å gjøre det mulig for leseren å få økt kunnskap om temaet det forskes på, uten å måtte gå gjennom dataen som er generert i løpet av prosjektet.

I denne studien er det benyttet en tematisk analyse, som innebærer en gruppering av data, bestående av viktige fellestrekk (Johannessen et al., 2018). Tematisk analyse er en fleksibel tilnærming, som gjør det mulig å kombinere ulike teorier om analyse (Johannessen et al., 2018). Den består av fire faser. Fasene kan imidlertid fort gli over i hverandre og skal hovedsakelig fungere som veiledning. Første fase er forberedelse, som består av innhenting av data og å få oversikt. Neste fase er koding, der viktige ord og poenger fremheves. Tredje fase er kategorisering. Der deles dataene inn i generelle temaer. I siste fase rapporteres temaene og

deres innhold. Den temasentrerte analyseformen ble sett på som mest gunstig i denne studien, da fokuset i intervjuguiden allerede var rettet mot fem temaer. Disse temaene ble brukt i analysen for å opparbeide en rød tråd. Flere overskrifter ble imidlertid endret.

For å få en oversikt over studiens omfattende materiale, startet analysearbeidet med en grundig gjennomlesning av de fire transkriberte intervjuene. Viktige ord og poenger ble markert underveis. Deretter ble det naturlig å starte med å samle de relevante uttalelsene fra alle informantene under spørsmålene fra intervjuguiden. Dette ble gjort for å se på hva som var felles, sett i lys av de ulike temaene. Videre ble det laget en tabell der informantens relevante utsagn ble sortert inn under de ulike temaene fra intervjuguiden, og deretter ble flere uttalelser flyttet eller strøket. Her ble uttalelsene sammenlignet, som ifølge Thaagard (2018) kan gi et grunnlag for en dypere forståelse. Analyseprosessen erfartes på denne måten oversiktlig. Etter å ha blitt mer kjent med informantens uttalelser, ble det tydelig at det var mer logisk å bruke andre overordnede temaer enn de som stod i intervjuguiden. Videre ble det utarbeidet nye tilhørende underkategorier som var hensiktsmessig å presentere inn under de overordnede temaene.

Grunnet datamaterialets omfang, ble følgende spørsmål utelatt i analysen: «Hvis du tenker tilbake på dine praksisperioder, hva legger du vekt på i planlegging og praktisering av en undervisningstime i kroppsøvningsfaget?». Dette ble utelatt grunnet en avgjørelse om å se på hvordan informantene reflekterer omkring sin kommende undervisningspraksis framfor hva de har gjort i tidligere praksisperioder.

Med utgangspunkt i forhåndsbestemte tema fra intervjuguiden, problemstilling, studiens teoretiske perspektiver og analyseprosessen, endte studien opp med tre overordnede tema og flere underkategorier. Første tema er «Den erfarte læreplanen», som omhandler hvordan studentene erfarte kroppsøvningsundervisningen som elever på ungdomsskolen og lærerutdanningen. Underkategoriene er: «Studentenes erfaringer med kroppsøvningsfaget som elev på grunnskolen», «Teoretisk undervisning på lærerutdanningen» og «Praktisk undervisning på lærerutdanningen». Neste tema er «Den oppfattede læreplanen». Det handler om hva studentene legger i sin forståelse av kroppslig læring og hvordan de forstår beskrivelsen av kroppslig læring i læreplanen. Underkategoriene er: «Hva er kroppslig læring?», «Kroppen i kroppsøvningsfaget» og «Kroppslig læring som læreplanbegrep». Tredje tema er «Studentenes tanker omkring den gjennomførte læreplanen», som inneholder studentenes refleksjoner omkring sin kommende undervisningspraksis og hvordan de ser for

seg å tilrettelegge undervisningen for elevenes kroppslige læring. Underkategoriene er: «Justering eller videreføring av praksis?», «Øving og utforskning», «Utradisjonelle bevegelsesaktiviteter», «Refleksjon i undervisningen» og «Muligheter og utfordringer i arbeid med kroppslig læring». Resultatene og diskusjonen presenteres etter denne inndelingen, og avsluttes med en oppsummerende diskusjon for å samle trådene.

I den siste delen av analysen ble intervjumaterialet analysert med støtte i studiens teoretiske perspektiver. Informantenes uttalelser ble også knyttet opp mot tidligere forskning og styringsdokument. Det ble gjengitt sitater fra informantene for å illustrere funnene under de aktuelle temaene. Helheten ble ivaretatt ved å sette informasjonen inn i den sammenhengen den var en del av (Thaagard, 2018). I analysen ble det også benyttet meningsforetting, noe som innebærer en reduksjon av lengre intervjuetekster til kortere formuleringer (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette var nødvendig grunnet studiens omfang. Informantene hadde utfyllende svar, noe som medførte at det ble mye tekst å analysere og fortolke.

5.5 Kvalitetsvurderinger

Forskning skal skje på en etterrettelig, vitenskapelig måte (Sæle & Hallås, 2020). Det stilles derfor krav til såkalt reliabilitet og validitet.

5.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at prosjektet er utført på en troverdig måte (Thaagard, 2018). Ved å være transparent i forskningsprosessen gjennom nøyaktige beskrivelser av fremgangsmåten for analysen og tolkning av datamaterialet, kan forskningens reliabilitet styrkes.

Ifølge Tjora (2017) er forskerens engasjement i all hovedsak en nødvendig ressurs, men kan også betraktes som støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatene. Min interesse og forforståelse for temaet kan blant annet ha ført til at det ble unnlatt å stille spørsmål under intervjuet grunnet tatt-for-gittheter (Thagaard, 2018). Dette kan også ha lagt føringer for hvordan informasjonen ble tolket. En grunntanke i hermeneutikken er imidlertid at en alltid vil forstå noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993). Det er derfor viktig å være bevisst på egen forforståelse, og å være forberedt på å justere denne underveis.

For å styrke reliabiliteten er det betydningsfullt å reflektere over relasjonen mellom forsker og informant (Tjora, 2017). Informantene i denne studien er mine medstudenter, noe som kan ha påvirket informantenes svar og min tolkning. Fordelen med bekjentskapene til informantene, kan samtidig være at informantene følte seg trygg i situasjonen, og dermed muligens forsynte studien med informasjon en ellers ikke ville fått. At forskeren er i samme aldersgruppe og situasjon som informantene, har medført en større bevissthet underveis om å innta en nøytral holdning.

I forkant av intervjuene ble det brukt mye tid på å utarbeide en intervjuguide bestående av åpne spørsmål, slik at informantene kunne komme med egne tanker og refleksjoner omkring studiens tema. I denne sammenheng var antageligvis pilotintervjuene til hjelp for å sikre reliabiliteten. Bruk av lydopptak under intervjuet gjorde det også mulig å legge fram direkte sitat for å synliggjøre informantens stemmer (Krumsvik, 2014). Under transkriberingen av intervjuene ble lydopptakene spilt av flere ganger, hvor det ble notert ned ordrett hva som ble sagt. Studien har videre forsøkt å skille informantenes uttalelser fra mine tolkninger i studien (Thaagard, 2018). Her er det samtidig viktig med en bevissthet omkring hvordan sitatene ble valgt ut (Tjora, 2017).

5.5.2 Validitet

Forskningens validitet omhandler gyldigheten av forskerens tolkninger, og om resultatene gjenspeiler den virkelighet man har ønsket å undersøke (Thaagard, 2018). Det skilles vanligvis mellom intern og ekstern validitet (Krumsvik, 2014). Intern validitet ser på om det er konsistens mellom forskerens funn og det teoretiske rammeverket, samt mellom ulike metodetilganger. Ekstern validitet handler om studiens overføringsverdi og om funnene kan generaliseres på tvers av sosiale settinger.

For å besvare studiens problemstilling, har det tidligere i studien blitt argumentert for at en kvalitativ metode, i form av semi-strukturert intervju, var mest hensiktsmessig. Det ble gjort et grundig arbeid med intervjuguiden i forkant av intervjuene, noe som bidrar til å sikre at spørsmålene var åpne og i tråd med studiens tema. Store deler av metodekapittelet, teorikapittelet og tidligere forskning var utarbeidet før intervjuene ble gjennomført, noe som styrker studiens validitet. Informantene fikk ikke utdelt intervjuguiden på forhånd, med et ønske om å få informantenes spontane tanker og kroppsspråk.

I forbindelse med studiens validitet, er det relevant å påpeke at noen av spørsmålene i intervjuguiden omhandlet informantenes erfaringer fra egen skolegang i grunnskolen. Det er mange år siden informantene gikk på grunnskolen. En svakhet med denne studien er dermed at det ikke er en garanti at studentenes refleksjoner omkring den tidligere undervisningen stemmer med slik praksisen faktisk var. Repstad (1993) hevder at hovedproblemet med intervju fra fortiden er at folk kan gjenkalle fortiden med et filter av tenkemåter de har tilegnet seg langt senere. Minnene kan omformes slik at de samsvarer med nåværende oppfatninger. På den andre siden husker folk best de tingene som har betydd noe i livene deres (Repstad, 1993).

Grunnet studiens omfang, er ikke alle funnene benyttet i diskusjonen. Transkriberingen ble lest igjennom flere ganger underveis i analysen for å sikre at relevante funn ble trukket ut. Utvalget av funnene er gjort med bakgrunn i tidligere forskning og teorigrunnlag. Informantenes utsagn kan derfor bidra til en bestemt fremstilling av kroppslig læring, da alternative perspektiver og forståelser kan komme i bakgrunnen. Det har også vært utfordrende å trekke fram sitater fra alle informantene i like stor grad. Noen uttalelser skilte seg ut blant informantene og ble sett på som ekstra interessant og relevant å diskutere.

5.5.3 Generalisering

Kvalitative studier har sjeldent som mål å generalisere, men Krumsvik (2014) påpeker at en kan vurdere hvorvidt egne funn kan benyttes som veiledning eller gjenkjenning i lignende situasjoner. Resultatet i denne studien sier samtidig kun noe om fire studenters refleksjoner omkring temaet, og trenger ikke nødvendigvis være representativt for et gjennomsnitt av kroppsøvingstudenter. Det er relevant å nevne at tre av fire informanter i denne studien er menn, grunnet utvalget i informantenes klasse. Dette kan ha påvirket resultatene. På den andre siden inneholder utvalget variasjoner i erfaring og idrettsbakgrunn, noe som kan styrke studiens generalisering og ytre validitet. Det kan samtidig argumenteres for at generaliseringen kunne økt dersom det ble foretatt flere intervjuer fra ulike steder i landet. Da informantene i denne studien går likt utdanningsløp på samme høyskole, kan det tenkes at dette skaper ensformige oppfatninger omkring temaet. For å oppnå en bredere innsikt, ville det derfor vært mer hensiktsmessig å velge informanter fra ulike skoler og omgangskrets.

5.6 Etske overveielser

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) beskriver særskilte etske forholdsregler som gjelder studier som innebærer behandling av personopplysninger. Kvalitativ forskning innebærer ofte en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og ønsket om å ta etske og moralske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015). De etske retningslinjene definerer rettighetene til deltakerne i forskningsprosjektet og forskerens ansvar overfor deltakerne (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). I oppstarten av prosjektet ble det sendt inn søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å få godkjenning til å gjennomføre studien. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble sendt til informantene i forkant av intervjuene, i tråd med anbefalingene fra NSD. I oppstarten av intervjuene ble også informantenes rettigheter lest opp. Forskningens krav om konfidensialitet ble ivaretatt ved at deltakerne ble anonymisert i presentasjonen av resultatene, og at opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner ble lagret på en forsvarlig måte (Thaagard, 2018). Konsekvensene ved å delta i forskningsprosjektet må kontinuerlig vurderes, og inngår som et siste grunnprinsipp for etsk forsvarlig forskningspraksis (Thaagard, 2018). Risikoen for at informantene skulle få negative konsekvenser ved deltakelse, ble i forkant av prosjektet vurdert som liten.

6. Resultat og diskusjon

Etter en kort presentasjon av studiens informanter, vil dette kapitlet presentere og diskutere informantenes forståelse av kroppslig læring. Kapitlet vil ta dere med på en reise fra informantenes erfaringer med kroppsøvfingsfaget som elever på ungdomsskolen og lærerutdanningen til deres tanker omkring den kommende undervisningspraksisen. Valget om å sammenslå resultater og diskusjon ble gjort for å samle oversikten over studiens funn, samt forhindre gjentakelser.

6.1 Prestasjon av informanter

6.1.1 «Adrian»

Adrian har drevet med mange forskjellige idretter i barne- og ungdomsårene og forteller at han alltid har hatt et godt forhold til å bruke kroppen. I dag er han interessert i egentrening, hvor han lager treningsplaner til seg selv. Han liker å prøve nye ting og oppnå progresjon. Denne gleden ønsker han å videreføre til elevene. Adrian ønsker å bli sett på som en allsidig kroppsøvfingslærer og et godt øvfingsbilde for elevene. Han fremstår som interessert i kroppsøvfingsfaget og virker å være godt kjent med studiens tema.

6.1.2 «Birger»

Birger har i mange år drevet aktivt med kampsport. I dag er han trener i taekwondo og trives godt med det. Da Birger bestemte seg for å bli lærer, var kroppsøving det faget han hadde mest lyst til å undervise i. Han mener det kan være en stor fordel å ha kroppsøving som undervisningsfag fordi man kommer inn på elevene på en annen måte. Han begrunner det også med at han likte kroppsøvfingsfaget godt som elev på skolen og gikk på idrettslinjen på videregående skole. Han har også alltid likt å være i fysisk aktivitet. Birger hadde mange tanker om studiens tema.

6.1.3 «Christoffer»

Christoffer har alltid vært aktiv på fritiden, og er spesielt interessert i ski og friluftsliv. Dette var hovedsakelig grunnen til at han valgte å bli kroppsøvlingslærer. Han likte også faget svært godt som elev på skolen, og hadde en inspirerende kroppsøvlingslærer. Christoffer mener kroppsøving er et bra fag å ha for å bygge relasjoner med elevene. Han er opptatt av at elevene skal være mest mulige aktive og ha det gøy i timene. Gjennom intervjuet fremstår Christoffer som engasjert i faget. Han hadde mange klare meninger om hvordan faget burde praktiseres og er ikke redd for å stille spørsmål og «pynter» ikke på sine meninger.

6.1.4 «Dina»

Dina har drevet med ulike idretter i barne- og ungdomsårene, men har alltid hatt en ekstra stor interesse for ballspill og lagidretter. Dina gikk på folkehøyskole med friluftsliv etter videregående skole, noe som inspirerte henne til å velge læreryrket og kroppsøving som fag. Hun ønsker at flere skal få den samme mestringsfølelsen som hun føler på når hun er aktiv. Hun er opptatt av at faget ikke bare skal treffe de som driver med idrett på fritiden og ønsker å legge til rette for et inkluderende kroppsøvlingsfag der det er aksept for at alle er forskjellige.

Fellestrekk ved informantene er at alle studentene har vært aktive gjennom oppveksten og drevet med ulike idretter. Deres interesse for fysisk aktivitet og idrett beskrives som hovedgrunnen til at de valgte å bli kroppsøvlingslærere. En av informantene forteller også at en tidligere lærer har vært en inspirasjon til å velge kroppsøving som undervisningsfag. Bakgrunnen til studiens informanter samstemmer dermed med tidligere forskning på lærerstudenter i kroppsøving (Arfwedson, 1994; Green, 2008).

6.2 Den erfarte læreplanen

Gjennom grunnskolen og lærerutdanningen har studentene vært på elevsiden av undervisningen. Vi snakker dermed om *den erfarte læreplanen*, der fokuset ligger på hvordan studentene selv erfarte og oppfattet opplæringen (Goodlad, 1979). Dette underkapittelet bidrar til en forståelse av kroppslig læring som et samspill mellom tidligere kroppslige erfaringer og refleksjon over disse erfaringene (Maivorsdotter og Lundvall, 2009; Standal & Aggerholm, 2016).

6.2.1 Studentenes erfaringer med kroppsøvfingsfaget som elev på grunnskolen

Gjennom grunnskolen har kroppsøvfingslærerstudentene fått mange års skoleerfaring, hvor de har observert og erfart ulike kroppsøvfingslærere og undervisninger. De tar dermed med seg personlige erfaringer, meninger og holdninger inn i læreryrket (Sæle & Hallås, 2020; Arfwedson, 1994).

Tidlig i intervjuet fikk studentene spørsmål om deres erfaringer med kroppsøvfingsfaget som elev på ungdomsskolen. Da var kunnskapsløftet LK06 den gjeldende læreplanen. Ved å vende fokuset inn mot seg selv, snakker studentene ut fra at de er kropp fremfor at de har en kropp (Engelsrud, 2006). Dette kan sees i lys at Merleau- Pontys kroppsfenomenologi, som fremmer den subjektive forståelsen av kropp og bevegelse (Merleau- Ponty, 1994). Det er relevant å påpeke at det er mange år siden studentene gikk på ungdomsskolen; det kan være utfordrende å huske undervisningen i detaljer. Det er likevel betydningsfullt å fange opp erfaringene studentene besitter i dag, da Repstad (1993) påpeker at man husker best de tingene som har betydd noe i livene våre.

Studentene er relativt samstemte i sine refleksjoner omkring deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Fellesnevneren er også at minnene som stiger fram, betydde noe for dem. Studentene forteller:

Det var veldig sånn, eeh, fokus på prestasjon, fokus på idrett, veldig mye fotball, hjørnefotball, veldig mye sånn standard volleyballøkter over lengre tid. Veldig mye sånn «eh ja, nå er det fint vær og da tar vi slåball». Så nesten alltid de samme greiene som skjedde om og om igjen. Men det var jo motiverende og gøy og alle likte det jo der og da. Eller ja, de fleste da, som vi så. Jeg var jo i den gruppen som likte kroppsøving hele veien. (Adrian)

Det gikk veldig mye i idretter og sånn, men for min del passet jo det meg ypperlig i og med at jeg trivdes med å drive på med det. Ehm ja, så det var veldig idrettsbasert, gjerne litt sånn ikke mye lek hvert fall. Det var en del fysisk trening. Det var mye testing. (Birger)

... det var sånn fire uker med innebandy for eksempel da og fire uker med turn også ble du så god som du ble også satt de en karakter på deg også var det videre. [...] Det var ganske idrettsbasert, men jeg er jo glad i idrett. [...] Det var ganske sånn eeh,

deduktiv stil på ting og litt sånn småautoritær egentlig, men det funket fint.

(Christoffer)

Studentene gir uttrykk for at de husker kroppsøvningsundervisningen på ungdomsskolen som tradisjonell, bestående av idrett, fysisk trening og testing. Beskrivelsene av undervisningen kan tolkes i retning av et prestasjonsorientert læringsklima, der kroppsøvningslærerne praktiserte faget ut fra de kompetansemålene som setter kroppen i sammenheng med fysiske kapasiteter. Det kan dermed virke som et kartesiansk kroppsperspektiv har ligget til grunn i undervisningen; et dualistisk syn, der kroppen anses som et objekt og verktøy framfor et subjekt som erfarer, reflekterer og lærer (Engelsrud, 2006). Dette synliggjøres også i studentenes refleksjoner omkring læringen i kroppsøvningsfaget. Adrian nevner blant annet at han lærte «regler i idrett» og «har blitt relativt god i idrett generelt». Dina synes det er vanskelig å sette ord på hva hun lærte i kroppsøvningsfaget: «jeg kobler med en gang ungdomstiden min med idretten jeg hadde på fritiden. Jeg føler de går litt i hverandre».

Da den fysiske aktiviteten og idrettsfokuset i kroppsøvningsundervisningen blir beskrevet som lystbetont blant flere av studentene, kan dette ha en sammenheng med det de husker best fra undervisningen (Repstad, 1993). Disse funnene er samtidig ikke overraskende dersom vi tar et raskt tilbakeblikk på den tidligere forskningen på kroppsøvningsfaget og læreplanen i perioden 2006-2015. Læreplananalysen til Lyngstad (2019) viser at læreplanene inneholdte ulike typer kompetansemål og dermed ga motstridende signaler om målfokuset i faget. Moen og Rugseth (2018) sin forskning viser også at læreplanen inneholdte få retningslinjer for hvordan kropp som skulle forstås. Annen forskning viser videre at kroppsøvningsfaget har vært dominert av en idrettsdiskurs, som knyttes til det dualistiske synet på kroppen (Aasland et al., 2019; Kirk, 2010; Mordal-Moen & Green, 2014; Standal, 2015; Larsson & Quennerstedt, 2012). Moen et al., (2018) sin nasjonale kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget (5.-10.trinn) viser at undervisningen har hatt mye fokus på ballspill og grunntrening, hvor introduksjonsmetoden har dominert. Studentenes beskrivelser av undervisningen ser dermed ut til å samstemme med tidligere forskning på kroppsøvningsfaget under læreplanen LK06.

Kroppsøvningsfaget er et fag mange elever trives godt med (Moen et al., 2018), og Engelsrud (2021) skriver at idrettsdiskursen er noe av det som gjør at elevene liker faget. Dette stemmer med flere av studentene sine opplevelser med faget. Adrian reflekterer samtidig over at det «... kanskje ekskluderte mange, fordi det ble fokus på prestasjon og idrett». Dette sier også Birger og Dina seg enig i. Dina forteller eksempelvis at hun trivdes bedre med

kroppsøvningsfaget på barneskolen fordi «på ungdomsskolen ble det mer seriøst og mer måling av prestasjoner». Hun syntes det var ubehagelig med aktiviteter og tester der alt fokuset var rettet mot henne. Dina forteller at hun ble mer selvbevisst i kroppsøvningsfaget under puberteten, ved at «det var mye annet som spilte inn liksom og påvirket følelsen av å være i bevegelse». I denne perioden forteller hun at hun var glad for at hun hadde en aktiv familie, der hun kunne hente fram bevegelsesgleden utenfor kroppsøvningsfaget. Sæle (2017) understreker at en undervisning bestående av et mekanisk kroppssyn ikke tar høyde for de følelser og tanker som gjerne rører seg i en ung og usikker elevkropp. En måte å tolke Dinas uttalelser på, er at hun følte bekymringer knyttet til hvordan hun framsto, og forsto dermed seg selv, i slike situasjoner, som kroppsobjekt for andres blikk (Sæle, 2021). Dinas opplevelser med kroppsøvningsfaget i grunnskolen kan bekrefte resultatene i kartleggingsstudien til Moen et al. (2018), som viser en negativ utvikling av elevenes mestring og trivsel fra barneskolen til ungdomsskolen. Dette er tankevekkende, da kroppsøvningsfagets fremste formål er å stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dinas uttalelser kan belyse viktigheten av å se på eleven som et lærende subjekt; i et kroppslig læringsperspektiv er det viktig å ta hensyn til elevenes subjektive erfaringer og opplevelser i bevegelse, og deres «levde» kropper i relasjon til andre og omgivelsene (Merleau- Ponty, 1994; Standal, 2019; Engelsrud, 2021).

Studentene forteller om flere erfaringer som har gjort inntrykk på dem, deriblant Christoffer, som husker turntimene spesielt godt:

... I turn så jobbet vi mye med, ja, da var det hver gang liksom. Det å komme lengre og lengre over den kassen og jobbe med frittstående øvelser. [...] Jeg fikk ikke sekser i kroppsøving fordi jeg fikk femmer i frittstående.

Denne studien skal ikke gå nærmere inn på temaet vurdering i kroppsøvningsfaget. Christoffers uttalelse er likevel relevant i denne sammenheng, da det kan vitne om at elevenes fremgang ble målt ut fra bestemte målbare standarder fra idretten fremfor elevenes individuelle forutsetninger. Tidligere forskning viser at måling og vurdering av ferdigheter ikke gir læring eller mening alene (Kirk, 2010; Larsson og Nyberg, 2017; Sæle og Hallås, 2020). Lærings- og dannelsesverdien av å kjenne på, samt reflektere omkring det å være i bevegelse på ulike vis, vil kunne undergraves, da det ikke tas hensyn til elevene som kroppslig tenkende og følende subjekter (Aartun et al., 2020). Engelsrud (2021) påpeker at i en kommunikasjon som ikke har elevens egen læring som rettesnor, vil læreren få et maktmiddel å bruke overfor eleven. Ifølge

Dewey (1916), bør elevenes individuelle, subjektive erfaringer styre undervisningen.

Adrian forteller videre at det var «veldig lite fokus på det å gå inn i seg selv og reflektere over egne bevegelser». Han oppsummerer sine erfaringer fra kroppsøvingsundervisningen slik:

Det var mer sånn nå spiller vi fotball. Nå spiller vi volleyball også får du bare se om du er bedre eller verre enn de andre. Mye sammenligning sånn sett. Så ja, lite tid til egen refleksjon og lite tid til egen øving. [...] Det var bare sånn nå er det kroppsøving og da har vi det gøy også er vi ferdig og da er det fag igjen på en måte.

Selv om faget har som overordnet hensikt å bidra til læring, ser studiens funn ut til at faget ikke praktiseres som et læringsfag, men et fag hvor aktivitet, trivsel og disiplin gis forrang (Aasland & Engelsrud, 2018). Faget kan dermed oppfattes som en «pause» fra teoritunge fag i skolehverdagen. Det kan virke som elevenes subjektive erfaring og meningsdanning ikke var et fokusområde i timene i form av refleksjon, noe som anses som en viktig del av kroppslig læring (Aartun et al., 2020; Standal, 2019; Standal & Aggerholm, 2016; Bergentoft, 2020). Birger og Christoffer understreker samtidig at mye av læringen kan ha skjedd underbevisst. «Du har vel gjerne implisitt reflektert rundt det selv. Det har du jo i og med at du har en mening om at du synes det var gøy eller ikke», sier Birger. Kroppslig læring beskrives som en praktisk kunnskapsform (Standal, 2019; Standal & Aggerholm, 2021), hvor mye av kunnskapen som læres, skjer på en taus måte (Sæle, 2021). For at elevene skal bevisstgjøres sine kroppslige erfaringer, fremheves viktigheten av at elevene er reflekterende medspillere i læringsprosessen (Standal og Aggerholm, 2016). Ifølge Standal (2019) er glede og motstand erfaringer som må læres. Det å sette ord på slike erfaringer og kjenne dem igjen, kan være en del viktig del av elevenes kroppslige læring i faget.

I tillegg til erfaringer en erverver før utdanningen, kan undervisningen på lærerutdanningen også ha stor betydning for studentenes kompetanse på fagfeltet (Akslén & Sæle, 2015). Med den nye femårige grunnskolelærerutdanningen er formålet å styrke den faglige fordypningen i undervisningsfagene (Utdanningsforbundet, 2021). Det er dermed relevant å få et innblikk i hvordan lærerutdanningen arbeider med å gjøre studentene kjent med kroppslig læring i kroppsøvingsfaget. Studentene fikk videre spørsmål tilknyttet deres erfaringer med undervisningen på lærerutdanningen og fokuset på kroppslig læring.

6.2.2 Teoretisk undervisning på lærerutdanningen

Et fellestrekk blant studentenes uttalelser, er at de ikke husker om det har vært mye fokus på begrepet kroppslig læring i de teoretiske emnene. Flere av studentene uttrykker at det burde vært mer undervisning tilknyttet dette begrepet, da de studerte kroppsøving i perioden fagfornyelsen ble igangsatt. Som Christoffer påpeker, «har vi jo visst at den nye læreplanen skal komme ganske lenge så det kunne jo vært mer undervisning rettet mot det på en måte». Adrian sier eksempelvis at «... det med kroppsbevissthet har de ikke fokusert så mye på». Han mener også det burde vært mer undervisning omkring «... dette her med selvbilde og det å kunne vite hva som er rett og galt i samfunnet», samt «hvordan en skal stimulere til bevegelsesglede gjennom et langt liv og forklare hvordan prosessen der fungerer på en måte».

Ett av emnene i kroppsøving på lærerutdanningen innebærer at studentene skal tilegne seg kunnskap om hva som fremmer bevegelsesglede for elevene, samt kritisk kunnskap om kroppen som uttrykk og identitet i samfunnet (Høyskolen på Vestlandet, 2017). En skulle dermed antatt at studentene har hatt mye undervisning omkring dette. Adrian uttrykker samtidig en forståelse for at de er en del av det første kullet som går en femårig lærerutdanning og at arbeidet med den nye læreplanen ble iverksatt mens de studerte. Det har dermed vært en «omveltning på hva de skal fokusere på i studiet. [...] Så jeg skjønner at det har blitt litt kaotisk» (Adrian).

Birger tenker at «kanskje egentlig den kroppslige læringen har vært litt implisitt på en måte. At den ikke har vært så veldig synliggjort, men vært der. Dina sier videre:

... jeg føler at selve begrepet har det ikke vært så mye fokus på. [...] Jeg føler ikke vi eksplisitt har hatt noe om det som et tema. Men samtidig har vi på en måte implisitt fått det inn da.

Studentene gir uttrykk for at det kan være utfordrende å beskrive den teoretiske undervisningen i lærerutdanningen som har vært koblet til kunnskap om kroppslig læring. Det kan ha en sammenheng med begrepets kompleksitet. Som Birger fremhever, er det «... i hvert fall mange ting å henge det på da, føler jeg. Det er veldig mye».

Kroppslig læring blir inkludert i flere av undervisningsemnene på lærerutdanningen i kroppsøving (Høgskulen på Vestlandet, 2017). Studentene har dermed sannsynligvis rett i at de implisitt har tilegnet seg kunnskap om kroppslig læring gjennom undervisningen.

Emneplanene på Høgskulen på Vestlandet (2017) viser eksempelvis at studentene skal ha fått kunnskap om læreplanen i kroppsøving og fagets egenart. Flere av emnene har også et fokusområde på planlegging, undervisning og veiledning av elevenes kroppslige læring i kroppsøvingsfaget (Høyskolen på Vestlandet, 2017). For å tilegne seg denne kunnskapen kan det samtidig argumenteres for at det burde vært mer undervisning direkte knyttet opp mot læreplanbegrepet kroppslig læring. Begrepet har fått en sentral posisjon i den nye læreplanen i kroppsøvingsfaget, ved at det inngår i kjerneelement «Bevegelse og kroppslig læring» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Studentenes forståelse av kroppslig læring vil kunne legge føringer for hvordan planlegging, tilrettelegging, undervisning og vurdering tar form (Goodlad, 1979). Da lærerprofesjonen har et felles ansvar for at undervisningspraksisen er i tråd med læreplanen (Meld. St. 28 (2015-2016)), vil det være nyttig å diskutere nye læreplanbegrep i undervisningen på lærerutdanningen. Dessuten argumenterer Standal (2020) også for at refleksjon over læreplanbegrepet kroppslig læring kan hjelpe studentene med å se kroppsøvingsfaget på en mer nyansert måte, samt bidra til å utvikle et fagspråk.

6.2.3 Praktisk undervisning på lærerutdanningen

Studentene synes det er lettere å koble de praktiske emnene til undervisningen som har omhandlet kroppslig læring på lærerutdanningen. Det kan tenkes at dette skyldes at kroppslig læring vanligvis knyttes til praktisk kunnskap (Standal, 2019). Flere av studentene opplevde at de praktiske emnene var mest relevant for yrket, noe som kan begrunnes med at det er lite teori i undervisningen på ungdomsskolen. Dette stemmer med studien til Moen (2011), som viser at kroppsøvingstudenter har utfordringer med å se sammenhengen mellom den teoretiske og praktiske undervisningen.

Når studentene videre beskriver den praktiske undervisningen de knyttet opp mot kroppslig læring, fremmer studien flere interessante funn. Studentene beskriver undervisningen som svært idrettspreget, og relativt lik undervisningen de hadde på ungdomsskolen. Adrian sier: «Det har jo vært mye fokus på allsidig motorisk læring. Vi har jo hatt mye forskjellige idretter og mulige undervisningsøkter». Christoffer kommer med en tankevekkende historie fra volleyballundervisningen:

Jeg tror læreren drepte volleyballgleden hos veldig mange ved å kun fokusere på teknikk. [...] I alle fall på oss guttene var hun veldig på å pirke på alt. Eeh, og det var

på en måte sånn et enormt teknikkfokus. Eeh ja, du kan jo knytte det opp mot kunnskap om motorisk læring, men overhodet ikke til bevegelsesglede.

Uttalelsen over kan understreke egenverdien av å bevege seg på ulike måter uten å etterstrebe snevre ytre standarder for hva som er den «riktige» bevegelsen (Aartun et al., 2020; Standal og Aggerholm, 2021). En slik erfaring med undervisningen kan muligens plasseres under en «miseducative»-erfaring (Dewey, 1997), da undervisningen ikke medførte gode opplevelser. På den andre siden kan Christoffers refleksjoner omkring denne erfaringen, bidra til læring og forståelse for hans kommende undervisningspraksis som lærer. Dewey (1997) påpeker at man lærer gjennom forståelse av sammenhengen mellom handlingen og de påfølgende konsekvensene. Denne erfaringen kan dermed også ses på som en «educative» erfaring.

Christoffers beskrivelse av undervisningen bekrefter tidligere forskning på kroppsøvingslærerutdanningen, som viser at utdanningen i stor grad fokuserer på teknisk innlæring innenfor tradisjonelle idretter (Backman & Larsson, 2016; Moen, 2011; Moen & Green, 2014). En kan tenke seg til at dette bidrar til å reprodusere studentenes mulige tatt-for-gitt-forståelser av kroppen i kroppsøvingsfaget som et fysisk trenbart objekt (Aasland et al., 2019). Det kan dermed medføre at studentene får lite kjennskap til arbeidsmåter som fremmer kroppsbevissthet og selvrefleksjon hos elevene.

Samtlige studenter gir uttrykk for at de kan glemme at de praktiske emnene på lærerutdanningen er til for å lære framfor å være i aktivitet. Birger beskriver undervisningen som «litt likt slik vi hadde det på ungdomsskolen og på videregående da. Altså at vi hadde en aktivitet nede i hallen også var det gøy liksom, hehe». Dina forteller videre:

... jeg synes det var så gøy selv at jeg glemte litt av at dette må jeg se på fra et lærerperspektiv. [...] Det ble mer sånn at jeg tok en elevrolle siden jeg syntes det var så gøy og gikk opp i spillet.

Da den fysiske aktiviteten og idrettsfokuset i kroppsøvingsundervisningen tidligere har blitt beskrevet som lystbetont blant flere av studentene, kan det, som tidligere nevnt, ha en sammenheng med det de husker best fra undervisningen (Repstad, 1993). Dette kan også videreføres i denne sammenheng, da idrett og teknikkinnlæring er undervisningen som dras fram. Med utgangspunkt i uttalelsene over, kan en imidlertid stille spørsmål til undervisningens profesjonalitet, da det kan virke som undervisningen ikke har blitt presentert med tanke på at studentene skal lære å lære bort. Det kan dermed stilles spørsmål til hvordan

holdningene til læringsfokuset i kroppsøvfingsfaget skal kunne endres.

De praktiske emnene skal utvikle studentenes undervisnings- og vurderingskompetanse tilknyttet variert bevegelseslæring og varierte kroppslige erfaringer (Høgskulen på Vestlandet, 2017). Studentene skal lære hva det innebærer å være en pedagog i kroppsøvfingsfaget.

Tidligere forskning på kroppsøvfingslærerstudenter viser derimot at mange studenter forbinder kroppsøvfingsfaget på lærerutdanningen med læring av ulike idretter og kunnskap om helse og livsstil (Moen, 2011). Det kan argumenteres for at undervisningen i kroppsøvfingshallen på lærerutdanningen burde erfares ulikt fra undervisningen på grunnskolen. En kan tenke seg til at holdningene til studentene i større grad burde være å lære hvordan en skal undervise sine fremtidige elever, fremfor å se på undervisningen som en gøy treningsøkt med studiekamerater. At studentene glemmer at den praktiske undervisningen er til for å lære, kan ha en sammenheng at mange studenter tror at de allerede kan undervise i kroppsøvfingsfaget når de starter på utdanningen (Crum, 2012). Dette påvirker hvor mye av fagstoffet de tar til seg.

Birger uttrykker videre nytten av å undersøke egen kroppslig læring for å videreføre denne kunnskapen som lærer i kroppsøvfingsfaget. Han sier:

... kanskje det kunne vært en bra greie at vi skulle undersøkt vår egen kroppslige læring og se på en måte hvordan du kunne gjort det i praksis da. Men eeh ja, jeg føler jo på en måte at det er det vi har gjort når vi har hatt sånn praktiske undervisninger der det for eksempel har vært en sånn undervisningsøkt om lek eller noe sånt da.

En av ferdighetene studentene skal tilegne seg fra kroppsøvfingsfaget på Høgskulen på Vestlandet (2017), er å kunne utforske egne kroppslige uttrykk og lede skapende og utforskende prosesser der glede, refleksjon og bevegelseserfaring er sentralt. Birger peker på at den kroppslige læringen har vært til stede gjennom aktivitet i undervisningen. Christoffer fremhever i denne sammenheng nytten av å erfare ulike følelsessituasjoner, da dette kan medføre innsikt i elevenes mulige følelser tilknyttet undervisningssituasjonen. Han mener undervisningen bør legges opp til å være gøy fordi «Vi skal jo ut å gjøre dette med elever, så hvis vi selv ikke har hatt det gøy, så er det mye vanskeligere å få det til å være gøy for dem også». De kroppslige erfaringene studentene tilegner seg i de praktiske undervisningstimene på utdanningen vil, ifølge Christoffer, kunne ha betydning for hvordan studentene selv vil undervise som fremtidige lærere. For å tilgjengeliggjøre disse erfaringene for bevisstheten,

kreves det samtidig antageligvis at studentene i større grad reflekterer omkring sine subjektive opplevelser (Dewey, 1997).

Sitatene under viser studentenes refleksjoner omkring sin utvikling gjennom lærerstudiet og på området kroppslig læring:

... hmm, det blir kanskje mer at jeg tenker sånn generelt som lærerstudent da. [...] Ettersom årene har gått og vi har vært i flere praksisperioder og liksom ja, fått mer kjøtt på beinet og fått flere erfaringer, at man da på en måte har klart å koble på ting i en større sammenheng. (Dina)

... min forståelse av kropp har endret seg. Eh, den har lenge bare vært det å trene og bli bedre. Eh ja, men på lærerstudiet så har jeg jo på en måte lært å videreføre dette til sånn større plenum. [...] Mye i praksis da, skal sies. (Adrian)

... jeg føler at jeg definitivt har en annen forståelse for kroppslig læring i dag enn før utdanningen. Ja, at hvert fall det er noe mer enn kun det motoriske da. Eeh ja, det å liksom reflektere over egen kropp og de aktivitetene du gjør på en måte og hvordan du på en måte opplever det da. (Birger)

Eh, altså meg som kroppsøvlingslærer før studie og etter studiet er jo to forskjellige på en måte. Men eeh, hvor mye av det som kan knyttes til kroppslig læring, det vet jeg ikke. [...] En blir liksom i større grad bevisst på bevegelsesglede da. Før jeg begynte her, så var jeg også da en forkjemper for at kroppsøvlingsfaget ikke skal inneholde teori og sånn, men eeh, nå kan jeg forklare det bedre liksom. (Christoffer)

Forskning på kroppsøvlingslærerutdanningen viser at undervisningen i liten grad påvirker enkelte studenters på forhånd etablerte tanker og ideer om kroppsøvlingsfaget (Moen, 2013). Utdanningen har, ifølge Moen og Green (2013), mislyktes med å skape reflekterte lærere. I sitatene over gir studentene uttrykk for at utdanningen har påvirket deres tanker og ideer om utøvelsen av rollen som fremtidig kroppsøvlingslærer. Diskusjonen omkring den praktiske undervisningen på lærerutdanningen kan imidlertid tyde på det motsatte; flere av funnene tyder på en idrettspreget undervisning, der studentene glemmer at undervisningen er til for å lære. Undervisningen ser ut til å være forankret i gamle tradisjoner, vaner og skikker (Kirk, 2020). Det kan virke som Christoffer har samlet gode argumenter gjennom utdanningen for å underbygge sine på forhånd etablerte holdninger om faget (Arfwedson, 1994). Flere av

studentene beskriver en generell utvikling gjennom læreryrket, som tilsynelatende ikke kan kobles direkte opp mot kroppslig læring. Mye av læringen de sitter igjen med, ble også tilegnet i praksisperiodene. Birgers sitat belyser imidlertid spesielt godt at han sannsynligvis ikke hadde hatt samme forståelse for kropp og kroppslig læring i dag uten utdanningen i kroppsøving.

6.3 Den oppfattede læreplanen

Det «nye» begrepet kroppslig læring er sentralt for å fange opp intensjonene med den nye læreplanen (Standal, 2019). Det stilles dermed formelle forventninger til studentene om å definere og operasjonalisere begrepet i praksis i årene som kommer (Østern & Bjerke, 2021). Det neste underkapittelet ser på *den oppfattede læreplanen* (Goodlad, 1979), som i denne sammenheng er studentenes oppfattelse av læreplanbegrepet kroppslig læring i LK20. Ifølge Goodlad (1979), vil dette læreplannivået ha størst innflytelse på deres kommende undervisningspraksis.

6.3.1 Hva er kroppslig læring?

Innledningsvis fikk informantene noen spørsmål omkring hva de legger i sin forståelse av kroppslig læring uten å få læreplanens beskrivelse av begrepet foran seg.

Flertallet av studentene kobler kroppslig læring umiddelbart til «... læring ved bruk av kroppen» (Dina). Christoffer fremmer aktivitet som en forutsetning for kroppslig læring; «... det er læring du får av å gjøre bevegelser». Han kobler begrepet til «... erfaringsbasert læring. Du kan ikke lese deg til kroppslig læring på en måte. Eeh, du må ut og gjøre noe». Dina sier også «at man bruker kroppen til å bevege seg og på den måten lærer du ting». Ut fra disse uttalelsene, kan en sette spørsmålstegn ved om studentene egentlig forstår hva kroppslig læring innebærer, eller som Birger påpeker «blir det jo kanskje bare å bytte om på ordene».

Uttalelsene til studentene bidrar til å belyse både Merleau- Ponty (1994) og Dewey (1916; 1997) sine perspektiver på kroppslig læring, da begge viser til at handlinger og bevegelser kreves for å tilegne seg kroppslige erfaringer. Standal (2019) beskriver også kroppslig læring som kroppens involvering i læringsprosesser. Ved at studentene trekker frem aktivitet som en forutsetning, fremheves kroppslig læring som en praktisk kunnskapsform, som ikke

utelukkende kan uttrykkes teoretisk (Standal, 2015). På den andre siden argumenterer Standal (2019) for at en oppfattelse av kroppslig læring som fysisk aktivitet, vil være en instrumentell og objektiv kroppsforståelse som ikke tar hensyn til hva elevene tenker eller føler knyttet til sin bevegelseslæring. Når definisjonen overser subjektive erfaringer, refleksjoner og meninger, vil det fremstå som meningsløst for individet. Kroppslig læring beskrives som helhetlig læring som anerkjenner at vi lærer gjennom våre praktiske, sanselige og tilstedeværende erfaringer gjennom bevegelser, sansing og handling (Fredriksen, 2013).

I kroppsøvningsfaget skal elevene lære både om, med og gjennom kroppen (Sæle & Hallås, 2020; Standal, 2019). I tillegg til læring ved bruk av kroppen, uttrykker Christoffer at kroppslig læring handler om at elevene skal lære om kroppen, og knytter det videre til helse og trening. «... det er vel noen kompetansemål om helse og at de skal lære å ta vare på kroppen og vite litt om treningsprogram og litt sånn», sier Christoffer. Sett fra Ommundsen (2013) sitt perspektiv, er det imidlertid viktig at kroppsøvningslærere unngår læringsmål som bærer preg av at kroppen skal trenes og disiplineres via grunntrening som skal sikre helse. Dette kan medføre at elevene oppnår en snever forståelse av bevegelse (Aartun et al., 2020).

Adrian forstår kroppslig læring som noe mer enn bare å være i fysisk aktivitet:

... Det er mer sammensatt enn folk tror. Det er ikke bare det at du skal gjøre noe fysisk også er du ferdig. [...] Du kan forstå kroppen din. Du forstår begrensningene. Du forstår hvordan du kan bli bedre på noe gjennom å bruke kroppen din. [...] Det er veldig subjektivt da.

Når studentene får muligheten til å reflektere dypere omkring kroppslig læring, kommer flere studenter inn på samme tanke. Dina forteller:

... jeg føler det er læring i en større skala, at det er på en måte sånn at det er læring om andre ting også. [...] Det starter ikke og stopper med bevegelsen. [...] Ved at du beveger deg så kan du få en mestringsglede som igjen kan føre til bedre selvtillit og selvbilde. [...] Det er bruk av kroppen fra sitt eget utgangspunkt.

Det innebærer også å «kjenne på erfaringene rundt det å være i bevegelse», sier Birger. Studentenes uttalelser kan tolkes i retning av at elevene også bør få tid og rom til å kjenne etter og bli oppmerksomme på hva bevegelsesaktiviteten gjør med dem (Standal, 2019; Engelsrud, 2021; Aaring og Sandell, 2019). Forståelse om oss selv som kropp er en sentral del

av elevenes kroppslige læringsprosess (Moen og Rugseth, 2018). Dina kommer med eksempler på hvordan elevene kan bli bevisste på kroppen sin i bevegelse, ved at de får en mestringsglede og kroppslig selvtilit. Adrian og Dina peker videre på at læringen er en personlig og individuell erfaring, noe som belyser Merleau- Pontys (1994) perspektiv om at elevene er kroppslige erfarende subjekter. Det fremhever også Deweys (1916) perspektiv om erfaringens kontinuitet, som viser hvordan elevenes kroppslige vaner påvirkes av tidligere individuelle erfaringer, samt kommende erfaringer.

Uttalelsene til studentene belyser elevenes subjektive mening med bevegelsesaktiviteten (Standal, 2019). Begge sidene ved Standal (2019) sin tosidige oppfattelse av begrepet kommer dermed omsider frem: både det motoriske og det emosjonelle. Disse resultatene kan fremheve viktigheten av refleksjon rundt språk og begrepsbruk tilknyttet læreplanen og undervisningen i kroppsøvfingsfaget (Borgen & Engelsrud 2020). Dersom vi sammenligner disse funnene med studentenes tidligere refleksjoner omkring den erfarte læreplanen på lærerutdanningen, kan det tyde på at studentene ubevisst har fått mer kunnskap om kroppslig læring enn de selv har vært klar over. Som Dina sier: «Jeg føler ikke vi eksplisitt har hatt noe om det som et tema. Men samtidig har vi på en måte implisitt fått det inn da». Dette synliggjøres også i studentenes refleksjoner omkring kropp i kroppsøvfingsfaget, noe neste delkapittel ser nærmere på.

6.3.2 Kroppen i kroppsøvfingsfaget

Læreres syn på kropp skaper et utgangspunkt for hvilket syn de har på eleven og læringsintensjonene (Moen & Rugseth, 2018; Standal, 2019; Standal, 2015; Engelsrud, 2010). I kroppsøvfingsfaget omhandler kroppslig læring all øving og læring som foregår gjennom kroppen, noe som gjør at faget setter kroppen i sentrum (Standal, 2019). For å få en dypere innsikt i studentenes forståelse av kroppslig læring, fikk de derfor noen spørsmål som omhandlet kropp i kroppsøvfingsfaget. Studentene forteller:

... jeg vil tro, eh ja, at det er mye fokus på det «å ha en kropp» og bruke den sånn instrumentalistisk. [...] Men jeg er mye mer på den der subjektive forståelsen av kroppen, at du er en kropp, at du er med i prosessen, at du føler på der og da hva du klarer med kroppen din istedenfor å bare pushe det vekk. (Adrian)

Jeg husker vi har hatt litt om det på studiet. [...] Jeg føler det er viktig å ikke på en

måte kutte av kroppen fra hjernen. [...] Ikke se på det som to forskjellige ting, men som en integrert del da. [...] Alt på en måte henger sammen. (Dina)

Studien til Aasland et al. (2019) viser at lærernes kroppsforståelser preges blant annet av tattfor-gitt-forståelser av kropp som noe fysisk og trenbart. Adrian og Dina sine refleksjoner kan imidlertid kobles til Merleau- Pontys (1994) organiske kobling mellom kropp og tanke. De fremhever ikke kroppen som et fysisk objekt, men som en enhet der kroppens ulike deler står i indre og helhetlig forhold til hverandre. Adrian fremmer eksempelvis «å være en kropp»-perspektivet, og hvordan dette åpner opp for at elevene har følelser knyttet til det å være i bevegelse, ikke bare til resultatet av bevegelsen (Moen & Rugseth, 2018). Dina løfter fram hele kroppens betydning i arbeid med læring (Moen & Westlie, 2020). For å utnytte mulighetsrommet for kroppslig læring i kroppsøvningsfaget, støtter flere forskere seg på at man må anerkjenne elevenes kropper både som objekt og subjekt på samme tid (Engelsrud, 2010; Moen & Rugseth, 2018; Standal & Aggerholm, 2016; Standal, 2015; Lyngstad, 2017). Dette synliggjøres også i ett av formålene i kroppsøvningsfaget, der det står at «faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skapar med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Flere av studenter understreker kroppens viktige rolle i læringsprosessene i kroppsøvningsfaget. Som Birger sier, blir kroppen «... på en måte blyanten i de andre fagene». Dina poengterer også at «... alle kommer med en kropp. [...] Også føler jeg på en måte sånn at man glemmer litt av det. [...] Og bare det at ikke alle kropper presterer likt heller». Ifølge Merleau- Ponty (1994) er elevenes kropper det umiddelbare erfarings- og læringsmediumet i møte med omverdenen. I kroppsøvningsfaget er alle elevene synlige kropper for hverandre, noe som gjør at undervisningen kan oppleves som en sårbar situasjon for mange. Det kan dermed være viktig at elevene får bekreftelse på at de er gode nok som de er. Birger mener i denne sammenheng at elevenes opplevelse av kropp i kroppsøvningsfaget kan ha mye å si for deres vilje og motivasjon til å ville være i aktivitet:

... den opplevelsen du har av egen kropp har veldig mye å si for din eeh, vilje til å, å være i aktivitet i det hele tatt. Det tror jeg kan fungere begge veiene da, liksom at det også kan være et stort hinder for mange at de opplever seg dårlig med egen kropp og der blir det jo viktig i kroppsøvningsfaget å få elevene til å føle seg vel i egen kropp. (Birger)

Studentenes uttalelser tyder på at flertallet har et reflektert forhold til hvilke perspektiver på

kroppen som implementeres i undervisningen, noe Moen og Rugseth (2018) trekker fram som svært viktig. Dette bidrar til å anerkjenne elevenes mangfoldige kropper. Det kan dermed se ut som studentene har fått god kunnskap om kroppen og kroppen i bevegelse gjennom utdanningen (Høgskulen på Vestlandet, 2017).

6.3.3 Kroppslig læring som lærerplanbegrep

Etter å ha redegjort for sin forståelse av kroppslig læring, fikk studentene læreplanens beskrivelse av kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» foran seg. De fikk deretter spørsmål til deres forståelse av kroppslig læring slik det kommer til uttrykk i læreplanen.

Studentene viser til ulike forståelser av læreplanbegrepet. Birger og Adrian mener beskrivelsen av kroppslig læring i læreplanen er i tråd med deres forforståelse av begrepet. Dette kan være et tegn på at studentene har satt seg inn i den nye læreplanen i kroppsøvningsfaget og dermed er kjent med begrepet. Basert på tidligere forskning innen læreplanforståelse, kan det på den andre siden tenkes at studentene tolker læreplanbegrepet basert på deres egen oppfatning av faget (Skjelbred & Borgen, 2020; Arnesen et al., 2013). Birger uttaler følgende:

Vi ser jo her at kroppslig læring kan kobles til alt. [...] Eeh, jeg føler jo liksom det liksom er alt i kroppsøvningsfaget. Er det ikke det da? Gjennom lek og øving og friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Der føler jeg jo at vi har nesten alle kompetansemålene da dekket. Eeh, også er det dette med egen identitet og selvbilde og sånn på en måte også, sant.

Birger fremmer et godt poeng, da kroppslig læring er selve læringen som skal skje i kroppsøvningsfaget. Mange av kompetansemålene i faget kan dermed knyttes opp mot kjerneelementet. Adrian forteller videre:

... altså, det er veldig i tråd med det jeg tenker fra før. At du hele veien reflekterer og er bevisst på egen kropp og du på en måte har en sånn langsiktig plan på at dette skal jeg drive med hele livet, hvordan skal jeg få til det med mine begrensninger og forutsetninger. [...] Og det er jo dette jeg vil gi elevene. Altså muligheten til å lære selv.

Med uttalelsen over, fremmer Adrian kjerneelementets fornyede interesse for den kroppslige

dimensjonen i faget (Standal og Aggerholm, 2021). Han vektlegger blant annet viktigheten av at elevene skal utvikle innsikt om seg selv og egen kropp. Han trekker fram hvordan elevene gjennom å bli klar over egne begrensninger og forutsetninger kan arbeide med kroppsbevissthet. Dette bidrar også til å belyse følgende formulering i kjerneelementet: «Elevane skal bli kjende med å vere i bevegelse åleine og saman med andre ut frå egne interesser, intensjonar og føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette mener han er med på å gi elevene verktøy til å kunne være aktiv senere i livet, noe som inngår i ett av formålene med kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Dina og Christoffer trekker fram allsidig motorisk læring, kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede i sin forståelse av læreplanbegrepet. Dette er naturlig, da disse begrepene opptrer synonymt med kroppslig læring i kjerneelementet (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Studentene har imidlertid ulik oppfatning av denne formuleringen. Dina synes formuleringen i kjerneelementet er god fordi «...at du har de tre perspektivene. Det føler jeg til sammen blir hele kroppen da. Det blir hele mennesket på en måte». Hun fremhever dermed forståelsen av at begrepet innebærer både en motorisk og emosjonell dimensjon (Standal, 2019). Dina påpeker samtidig at begrepet «kunne absolutt vært mer utdypet. Det krever litt forkunnskaper for å kunne forstå». Studentene bemerker at det både er fordeler og ulemper med tolkningsrommet i den nye læreplanen. Dina forteller:

... jeg føler at det også gir litt rom for tolkning da og det er jo greit. At man tolker det litt på sin måte, men at man selvfølgelig ikke skal gå helt bort fra det, men at man på en måte holder seg innen de tre perspektivene da.

Birger sier det er «... i hvert fall mange ting å henge det på da, føler jeg. Det er veldig mye. Men jeg vet ikke om jeg føler det står mer konkret her». Christoffer gir uttrykk for at læreplanens tolkningsrom kan by på utfordringer, da han mener at formuleringen i kjerneelementet er forvirrende og diffus. Han sier: «Det å sette inn dårlig definerte begreper betyr ikke å gi oss valgfrihet». Christoffer kommer med flere konkrete eksempler og stiller kritiske spørsmål til flere begreper og setninger satt i sammenheng med kroppslig læring i kjerneelementet. Kroppsbevissthet, stimulering til bevegelsesglede og setningen som omhandler å utforske egen identitet og selvilde trekkes fram som spesielt utfordrende å forstå for undervisningspraksisen i faget.

Med begrepet kroppsbevissthet, sier Christoffer blant annet følgende: «Ja, kroppsbevissthet.

Hva mener de med det da? Skal du bli selvbevisst liksom? [...] Jeg tenker jo hvis folk ikke er bevisst på egen kropp, så eeh, da tenker en mindre på den og da har en mindre komplekser». Basert på uttalelsen over, kan det virke som han mener at elevene har det best med kroppene sine dersom man ikke bruker tid på å tenke på den. Uttalelsen til Christoffer kan tolkes i lys av Merleau- Pontys kroppsfenomenologi, hvor kroppens nærvær er en selvfølge, da man ikke kan skille seg fra den (Sæle, 2021). Standal (2020) sin beskrivelse av kroppsbevissthet handler derimot om mangfoldige erfaringer av å oppleve og legge merke til kroppen. Elevene kan lære aktiviteter ved å bli drillet uten å tenke over hva bevegelse gjør med dem (Standal, 2019). Gjennom varierte kroppslige erfaringer, er det imidlertid et mål at elevene skal utvikle bevissthet om seg selv og et følelsesregister i relasjon til sin egen kropp og omverden.

Christoffer stiller videre spørsmål til at begrepet bevegelsesglede blir satt i sammenheng med kroppslig læring. «Å stimulere til bevegelsesglede er mer en konsekvens av kroppslig læring, enn at det er kroppslig læring», sier Christoffer. Standal (2019) beskriver derimot bevegelsesglede som et godt eksempel på kroppslig læring. Han skriver at glede er noe elevene må erfare og lære å kjenne igjen, og omfatter dermed en subjektiv meningsdanning. Det er ikke noe som oppstår automatisk, men en erfaring elevene kan få under kroppslig læring. Dette bekrefter funnene til Borgen og Engelsrud (2020) sin læreplananalyse, da de viser til at begrepene kroppsbevissthet og bevegelsesglede kan være vanskelig å forstå i lærernes undervisnings- og vurderingspraksis.

Setningen i kjerneelementet som omhandler utforskning av egen identitet og selvilde ser også ut til å være vanskelig å forstå:

Å utforske egen identitet og selvilde. [...] Altså, skal en ta det der bokstavelig da? Eeh, hvordan skal en undervise i det da? Da tvinger en jo elevene til å se seg fire ganger i speilet da. Og eeh., hva godt kommer med det? Jeg tenker jo at eeh ja, la de ha det kjekt i kroppsøvingstimen. La de erfare at kroppen funker. Eeh, så får de et mer positivt bilde på egen kropp også har du det gjennom implisitt læring da og ikke sånn som det der. (Christoffer)

Det kan se ut som Christoffer tolker setninger i kjerneelementet veldig bokstavelig. Borgen og Engelsrud (2020) peker samtidig på at verbet «utforskar» kan vise til noe elevene må gjøre som handling for å vise kompetanse om identitet og selvilde. Med dette stiller de spørsmål ved hva som kan være kunnskapsobjektet, når dette skal utforskes av elevene og vurderes av

læreren. Christoffer gir uttrykk for at det kan være vanskelig å vite hvordan dette skal omsettes i den praktiske undervisningen med elevene.

Studiens funn viser at kjerneelementets formulering kan skape forvirring rundt forståelsen av kroppslig læring. Dette kan kobles til resultatene i studien til Borgen og Engelsrud (2021), som trekker fram at språket i læreplanen LK20 ikke ser ut til å være tilstrekkelig gjennomarbeidet. Tidligere funn i denne studien viser at flere studenter etterlyste mer undervisning tilknyttet kroppslig læring og fagfornyelsen i lærerutdanningen. At Christoffer stopper opp ved disse begrepene og setningene, kan også ha en sammenheng med Adrian sine tidligere beskrivelser av den teoretiske undervisningen på lærerutdanningen. Han etterlyste mer undervisning omkring kroppsbevissthet, selvbilde og stimulering til bevegelsesglede. Utfordringen med å forstå kjerneelementets formulering, kan også ha en sammenheng med at læringens psykologiske forhold kan neglisjeres i kroppsøvfingsfaget. I denne sammenheng er det viktig å huske at elevkroppen både er et objekt og et subjekt (Moen og Rugseth, 2018).

Kjennetegnet på en profesjon er at de har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver (Meld. St. 28 (2015-2016)). De står dermed fritt til å velge innhold, vurderings- og arbeidsmåter og organisering. Det er samtidig et oppsiktsvekkende funn at begrepet kroppslig læring ikke blir oppfattet tydeligere blant fremtidens kroppsøvfingslærere, da dette er selve læringen som skal skje i kroppsøvfingsfaget. Det er vesentlig at profesjonsutøvere forstår meningsinnholdet i kjerneelementene, da subjektive fortolkninger kan stå i utakt med fagets formål (Goodlad, 1979; Aaring og Sandell, 2019). Det kan dermed argumenteres for at et felles fagspråk er viktig for å kunne realisere læreplanen i undervisningen (Borgen og Engelsrud, 2020).

6.6 Studentenes tanker omkring den gjennomførte læreplanen

Kapittelet har frem til nå sett på studentenes erfaringer med kroppsøvfingsfaget på grunnskolen og lærerutdanningen, og deres forståelse av kroppslig læring. Funnene viser at studentene har med seg ulike erfaringer og forforståelser, noe Akslen og Sæle (2015), Crum (2012) og Arfwedson (1994) mener kan ha innvirkning på hvordan studentene ønsker å undervise i faget. Goodlads (1979) læreplanteori viser videre at den oppfattede læreplanen vil være styrende for hvordan læreplanen blir iverksatt i undervisningen, noe som vil ha betydning for elevenes læring. Funnene tyder på at begrepet kroppslig læring i læreplanen kan tolkes på ulike måter. Spesielt en av informantene syntes beskrivelsen av begrepet er vagt og

utfordrende å forstå. Det vil derfor være interessant å undersøke studentenes refleksjoner omkring sin kommende undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget, altså deres tanker om *den gjennomførte læreplanen* (Goodlad, 1979). Følgende delkapittel handler dermed om studentenes beskrivelser av kroppslig læring i en praktisk tilnærming, hvor praktiseringen av den fortolkede formelle planen iverksettes (Goodlad, 1979). Her kaster studien et lys på hvordan valgte teoretiske perspektiver på kroppslig læring kan få mening i handlinger og praksiser.

6.6.1 Justering eller videreføring av praksis?

Det «nye» begrepet kroppslig læring i seg selv, eller læreplanen, endrer ikke praksis alene; det er kroppsøvingslærere som må fylle begrepet med innhold. Studentene gir uttrykk for at det er utfordrende å gi et svar på hvordan de ser for seg å tilrettelegge for elevenes kroppslige læring i sin kommende undervisningspraksis. Flere av studentene mener at kroppslig læring er noe som alltid foregår i undervisningen, uansett valg av undervisningsmetode og aktivitet.

Standal (2019) poengterer at en forenklet kan si at all læring er kroppslig læring, da hjernen henger sammen med kroppen og at vi er vår kropp hele tiden. Dette er også Birgers umiddelbare tanker, da han sier følgende: «... hvis du ser på hjernen for eksempel som en del av kroppen, så vil en jo kunne definere alt en gjør i kroppsøvingsfaget som kroppslig læring på en måte». Adrian påpeker også at kroppslig læring blir «... alle aspektene med faget». Studentene forteller videre:

Jeg føler liksom det er det hele kroppsøvingsfaget på en måte er. [...] Det er ikke en ting spesifikt som jeg kan sette fingeren på, liksom sånn at der er kroppslig læring og der driver vi med noe annet liksom. (Birger)

Da tenker jeg med en gang induktiv [...] Men samtidig, så føler jeg at kroppslig læring skjer uansett. [...] Så kanskje det jeg tenker umiddelbart er induktiv, men at det også skjer i større grad uansett, bare ved bevegelse av kroppen på en måte. (Dina)

Dersom en ser på kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring», kan det tolkes som at det meste av aktiviteter man gjør i kroppsøvingsfaget gir rom for kroppslig læring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). For å fremme kroppslig læring, fremhever imidlertid Vedul-Kjelsås og Haga (2021) viktigheten av lærernes kompetanse i tilrettelegging og organisering

av aktiviteter, slik at elevene får mulighet til å kjenne etter med kroppen og uttrykke egne erfaringer. Dina nevner induktive undervisningsmetoder, noe diskusjonskapittelet skal se nærmere på i neste delkapittel. Basert på studentenes uttalelser, kan det ellers virke som de mener at kroppslig læring var til stede i undervisningen før begrepet ble en del av læreplanen LK20. Det kan dermed tolkes som at begrepet muligens også knyttes til den tradisjonelle idretten, og øving på idrettslige ferdigheter (Standal, 2019; Birch et al., 2019; Aaring & Sandell, 2019). Dette mener Standal (2019) vil være en av utfordringene ved innføringen av kroppslig læring som et sentralt begrep i læreplanen, da slike praktiseringer ikke tar hensyn til elevene som erfarende og lærende kroppssubjekter.

Studentene gir altså uttrykk for at en forlengelse av nåværende praksis vil kunne føre til lærerplanens intensjoner med begrepet kroppslig læring, til tross for at det er et nytt lærerplanbegrep. De fremmer en forståelse av at kroppslig læring er noe som foregår ubevisst i undervisningen. Christoffer mener derfor at «Jeg trenger ikke å jobbe så mye for å implementere det». Han forteller:

Eeh, så jeg tenker at ofte kommer det inn uansett egentlig i hva du velger. [...] Det er jo eventuelt å bli bevisst på disse tre punktene som står sammen med kroppslig læring i kjerneelementet. Eh, uten at jeg er helt sikker på hva som egentlig er definisjonen på de».

Christoffer mener en bevisstgjøring omkring kjerneelementets beskrivelse av kroppslig læring er nyttig for å operasjonalisere begrepet. Han sikter til følgende formulering: «Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Uttalelsen til Christoffer belyser samtidig utfordringen med operasjonalisering av læreplanbegrep dersom språket i læreplanen oppfattes uklart.

Sett i lys av Merleau- Pontys (1994) kroppsfenomenologi, hvor individer ansees som lærende kroppssubjekt, frembringer studentene gjennom sitatene over en forståelse av at alle elevene tilegner seg lærerike kroppslige erfaringer så lenge de er i bevegelse. Fra Dewey (1916, 1997) sitt perspektiv fører imidlertid ikke alle erfaringer til læring. Standal (2019) mener også at det ligger noe dypere bak innføringen av læreplanbegrepet i fremtidens kroppsøvingfag framfor å finne en ny måte å skildre en velkjent praksis på. I tillegg til at elevene skal tilegne seg motorisk kompetanse og øve på ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter, skriver Standal

(2019) at det nye begrepet kroppslig læring også legger opp til at elevene skal legge merke til og uttrykke egne erfaringer med å delta og lære i bevegelse. Aaring og Sandell (2019) hevder at begrepet kroppslig læring i læreplanen sannsynligvis ble skapt som en motvekt til det militære og instruksjonsrettene fokuset som ser ut til å ha preget kroppsøvingfaget.

Lærerprofesjonen har et felles ansvar for at undervisningspraksisen er i tråd med formålparagrafen og læreplanen, noe som bidrar til å ivareta elevenes beste (Meld. St. 28 (2015-2016)). Å operasjonalisere en læreplan innebærer å kunne bruke læreplantekstene som grunnlag for undervisningspraksisen (Borgen og Engelsrud, 2020). Skal man oppnå endringene som er ønskelig for faget, kan en tenke seg til at det kreves bevisste justeringer i undervisningen. Dette har imidlertid vist seg å være utfordrende, da kroppsøvingfaget virker å være forankret i gamle tradisjoner (Kirk, 2020). Studien til Brattenborg et al. (2021) viser at lærere i liten grad har et bevisst forhold til hvordan fagfornyelsens endringer virker inn på undervisningen. Da studentene i denne studien gir uttrykk for at endringene i den nye læreplanen ikke krever justeringer i arbeidsmetoder og aktiviteter, kan dette tyde på at studentene kommer til å utelate enkelte deler av læreplanen, og dermed undervise etter en «læreplan som ikke eksisterer» (Skjelbred & Borgen, 2020). Basert på studentenes refleksjoner, er det liten grunn til å tro at det «nye» begrepet kroppslig læring i læreplanen, vil medføre vesentlige endringer i den fremtidige undervisningen i kroppsøvingfaget.

I retningslinjene til den nye læreplanen, står det at kroppsøvingfaget skal gi større rom for elevenes erfaring, øving, utforskning og refleksjon (Aasland et al., 2020). Dette er også sentrale begreper innenfor den tidligere forskningen på kroppslig læring (Aartun et al., 2020; Standal & Aggerholm, 2021; Maivorsdotter og Lundvall, 2009; Bergentoft, 2020). Studentene fikk derfor spørsmål omkring hvordan de ser for seg å tilrettelegge for dette i tilknytning til kroppslig læring i kroppsøvingundervisningen. Her kommer studentene blant annet inn på induktive undervisningsmetoder, utradisjonelle bevegelsesaktiviteter, samt ulike meninger rundt arbeid med refleksjon i undervisningen. I de påfølgende delkapitlene beskriver flere studenter en undervisningspraksis som ligger nært opp mot studiens forståelse av begrepet kroppslig læring.

6.6.2 Øving og utforskning

For å legge til rette for øving og utforskning i kroppsøvningsundervisningen, mener Dina og Birger at man må tørre å gi mer slipp på den tradisjonelle instruksjonstilnærmingen og tenke mer induktivt i undervisningen. I et kroppslig læringsperspektiv, sier Dina at det er helt sentralt at elevene får mulighet til å «utforske og utfordre seg selv gjennom aktiviteter som ikke er så satt». Hun begrunner det med følgende:

Da kobler man på hjernen i mye større grad og de må tenke selv. [...] Man må tenke sånn hmm, hvordan skal jeg bruke kroppen for å greie det her uten at læreren sier akkurat hvordan en skal gjøre dette».

Birger deler de samme tankene og sier at «... da unngår du på en måte at de finner en løsning og slår seg til ro med det på en måte. At du heller utforsker litt mer da». Adrian sier i denne sammenheng at kroppsbevissthet er «... mer enn det å kunne hive en ball. [...] Ja, det å kjenne på ting er også viktig». Han trekker også fram samarbeid i undervisningen, slik at elevene kan «utforske i grupper slik at de lærer av hverandre».

Studentene fremmer undervisningsmetoder som står i kontrast til det militære og instruksjonsrettede fokuset som har preget kroppsøvningsfaget (Kirk, 2010). Undervisningen de beskriver lager også rom for det lærende subjektet, noe som står svært sentralt i elevenes kroppslige læring (Standal, 2019). Dinas kommentar om å tilrettelegge for «aktiviteter som ikke er satt», kan fremheve viktigheten av at elevene selv må få muligheten til å kjenne etter kroppslig hvordan de vil løse ulike aktiviteter. Hun gir også uttrykk for at det ligger et implisitt krav til tankevirksomhet når elevene utforsker bevegelser. Studentene fremmer en undervisning som kan bidra til utvikling av elevenes kroppsbevissthet og tilegnelse av meningsfulle erfaringer (Aartun et al., 2020). Adrian trekker også fram samarbeid i forbindelse med øving og utforskning. Elevene kan på denne måten inspirere hverandre for å oppnå øvingsmålet.

I lys av perspektivene til Merleau- Ponty (1994) og Dewey (1997), bidrar utforskende læringsprosesser til å utvikle elevens læring om seg selv som kropp. Elevene tilegner kroppslige erfaringer i søken etter nye bevegelser, i samhandling med omgivelsene. Det kan kobles til Deweys (1916) tanke om hvordan elevene gjennomgår erfaringens aktive element, som består av handling, hvor subjektet tester, prøver og feiler (Dewey, 1916). Aartun et al. (2020) hevder også at utforskende læringsprosesser kan berike tiden elevene er i bevegelse og

bidra til økt læringsutbytte. En undervisnings som vektlegger elevenes bevegelseserfaring fremfor utvikling av ferdigheter, kan skape en bedre forståelse blant elevene omkring hva det betyr å ha evner og ferdigheter til å utføre bevegelsene. Dette bidrar, ifølge Bergentoft (2020), til at elevene forstår bevegelsene på en mer kompleks og subjektiv måte.

Christoffer trekker også fram induktive undervisningsmetoder, men poengterer viktigheten av at elevene «... må ha litt rammer. Det må være litt deduktivt selv om i vår studietid har det blitt fremmet voldsomt dette med det induktive da». For at undervisningen skal medføre mestring og utvikling, mener Christoffer at det må være en viss grad av lærerstyrt undervisning, der læreren veileder og skaper retning i undervisningen. Elevene kan «utforske inn forbi disse rammene. Eeh, fordi hvis de ikke har rammer så vet en ikke hva en skal gjøre», sier Christoffer. Vedul-Kjelsås og Haga (2021) mener at tydelige rammer er sentralt for å kunne skape gode situasjoner for kroppslig læring. Tilbakemeldinger ses også på som viktig i elevenes øvingsprosesser. Christoffer eksemplifiserer dette med en basketballtime og mener at da «... nytter det ikke å bare hive ut ballen og bare ja, nå skal vi ha basketball. [...] Da blir det herjing og kanskje kjekt for de flinkeste. Eeéh, men hvis en setter litt rammer, så blir det bedre».

Adrian understreker videre at elevene «... trenger eeh, god tid og ikke føle press på at de snart skal vise det de har gjort og sånn, men at de får tid til å reflektere og øve på eeh ja, spesifikke øvelser da og bevegelser». Birger mener også at «nok tid er nøkkelordet» dersom elevene skal få muligheten til å utforske og øve i undervisningen. Studentene belyser viktigheten av å sette av tid til elevenes øving i kroppsøvingsfaget, noe Standal og Aggerholm (2021) mener kan utgjøre en sentral del av den kroppslige læringen i kroppsøvingsfaget. Ifølge Standal (2020) dreier ikke læringen i kroppsøvingsfaget seg om bestemte aktiviteter, men om selve øvingsprosessen. Aartun et al. (2020) fremhever videre viktigheten av å gi elevene nok tid til å øve. Øving kan ses på som en viktig del av Deweys (1916) aktive side av erfaringen, hvor den aktive gjentakelsen blir en måte å forbedre sine kroppslige vaner på (Standal og Aggerholm, 2021). Dette kan medføre mening og læring ved at elevene kan oppdage ulike kvaliteter og variasjonsmuligheter under øvingen. Et fokus på øving i kroppsøvingundervisningen kan medføre at elevene ikke sammenligner resultater, men samarbeider om å bli bedre i det de øver på. Dewey (1916) mener at elevenes individuelle erfaringer burde styre undervisningen for at flest mulig elever skal kunne tilegne seg kroppslige erfaringer.

Birger nevner samtidig en utfordring med å gi elevene nok tid til øving. Han sier at lærere har «gjærne også har et visst program man skal igjennom da» (Birger). Som en løsning til begrenset tid i kroppsøvfingsfaget, trekker Christoffer fram kroppsøvfingslekser i forbindelse med elevenes øving. Han sier:

Altså hvis en skal ha lekser i andre fag, hvorfor ikke i kroppsøving også? [...] Timene i utgangspunktet er ikke nok til å terpe eller for å eeh, merke sånn voldsom progresjon. Da må du i så fall holde på i veldig mange uker og da rekker du ikke alt du skal.

Adrian mener «Det å gi elevene tid handler mer om at et tema strekker seg over flere timer». Han belyser dermed Aasland et al. (2020) sin tolkning av fagfornyelsen, hvor den nye læreplanen i kroppsøving kan tolkes i retning av en mer temabasert undervisningspraksis. Det vil kunne skape gode betingelser for elevenes kroppslige læring, samt dybdelæring i kroppsøvfingsfaget.

6.6.3 Utradisjonelle bevegelsesaktiviteter

Dina og Adrian fremhever innslag av utradisjonelle bevegelsesaktiviteter i arbeid med kroppslig læring. Dina eksemplifiserer dette med aktiviteter som «yoga og bruk av ball i en helt annen kontekst». Adrian trekker fram pusteøvelser og meditasjon som et eksempel på kroppslig læring, hvor han fremmer viktigheten av det «å snakke om og vise hvordan pusten fungerer og hva det er som gjør at vi får mer puls». Christoffer mener også den kroppslige læringen kommer inn ved at elevene får erfare forskjellige ting.

Studentene kaster dermed lys på en av setningene i kroppsøvfingsfagets «fagrelevans og sentrale verdier» i læreplanen, der det står at kroppsøvfingsfaget skal stimulere til «eksperimentering og kreativ utfalding i alternative bevegelsesformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Den nye læreplanen i kroppsøving vektlegger at elevene skal oppleve et mer variert fag (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Faget skal legge til rette for et bredt utvalg bevegelsesaktiviteter, der det er en dreining bort fra idrettsfokuset. Elevene skal «i større grad utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dina forteller videre:

... man kan dra erfaringer fra ting, uansett hvilken bevegelse eller aktivitet det er, men

det kan kanskje i større grad kan gi kroppslig læring for flere ved bruk av litt utradisjonelle aktiviteter. [...] Det gir større rom for egenrefleksjoner og egenprøving av ting enn det på en måte en satt innebandytime gjør da.

I kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» fremheves det at «Elevane skal bli kjende med å vere i bevegelse åleine og saman med andre ut frå egne interesser, intensjonar og føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Uttalelsen til Dina kan tolkes i retning av at utradisjonelle bevegelsesaktiviteter åpner opp for muligheter til økt grad av bevegelsesfrihet og mindre fokus prestasjon. Elevene blir på denne måten mer oppmerksomme på seg selv rundt egne bevegelser. Læreplanens fokus på alternative bevegelsesaktiviteter, kan ifølge Standal og Aggerholm (2021), ses på som forsøk på å tilby elevene mer inkluderende standarder for hva som er godt. Ved å variere aktivitetensinnholdet, vil flere elever forhåpentligvis kunne få en opplevelse av mestring og anerkjennelse for sin bevegelseskompetanse. Elevenes mestringsfølelse er viktig, da dårlige opplevelser i kroppøvingstimene kan påvirke individets vekst i feil retning (Dewey, 1997).

6.6.4 Refleksjon i undervisningen

Kontinuerlig refleksjon trekkes fram som sentralt i arbeid med kroppslig læring (Standal & Aggerholm, 2016; Bergentoft, 2020; Dewey, 1916). Dette er i tråd med hva utdanningsdirektoratet (2019c) mener vil være en av endringene i møte med fagfornyelsen i kroppøvingsfaget, og fremheves blant annet i det overordnede prinsippet for grunnopplæring «Å lære å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studentene kommer med ulike forslag til muliggjøring av refleksjon, samt ulike meninger om hvorvidt dette bør være en del av undervisningen eller ikke.

At den kroppslige læringen bør bevisstgjøres, kommer fram når Adrian sier følgende:

Jeg synes det er veldig viktig at de får snakket med hverandre og, og kjenne litt på den følelsen av eehm, det å tenke gjennom sine fysiske handlinger i stedet for å bare gjennomføre ting og glemme det. [...] For å bidra til livslang bevegelsesglede, så krever det en slags refleksjonsprosess som ikke har vært der før. Slik jeg ser det i hvert fall.

I uttalelsen over fremhever Adrian Deweys (1916) erfaringsbaserte læring. For at elevenes

kroppslige erfaringer skal kunne gjøres tilgjengelig for bevisstheten, må elevene, som følger av Deweys (1916) perspektiv, reflektere omkring erfaringene, da dette er et forsøk på å oppdage forbindelsene mellom handlingen og konsekvensene av det. Slik vil elevene kunne lære av sine handlinger. Adrian fremmer også refleksjon i undervisningen som et viktig bidrag til livslang bevegelsesglede. Han belyser dermed viktigheten av å sette ord på erfaringer av glede. Ifølge Standal (2019) er dette et eksempel på kroppslig læring som innebærer aktiviteter og praksiser som gir mening for elevene, og dermed øker muligheten for nye erfaringer (Dewey, 1997). Kroppsøvingsfagets fremste formål er å «stimulere til livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019). En slik erfaring vil dermed kunne bidra til ønsket vekst, altså en «educative»-erfaring (Dewey, 1997).

Flere studenter trekker fram verdien av å bli kjent med egne erfaringer gjennom refleksjon i oppstart av nye temaer i kroppsøvingundervisningen. Adrian kommer med følgende eksempler på spørsmål som kan diskuteres med elevene: «... hvordan er det du har opplevd dette før? Hva er dine tidligere erfaringer med dette? [...] Hvordan er din øye- hånd-koordinasjon? Hvis temaet er koordinasjon da». Han foreslår også at elevene kan notere noen få ord på et ark med sine forventninger og forforståelse tilknyttet det nye temaet. Uttalelsene til Adrian kan kobles til den tidligere forskningen til Standal og Aggerholm (2016), Maivorsdotter og Lundvall (2009) og Bergentoft (2020), som viser hvordan nye erfaringer kun gir mening i lys av tidligere erfaringer. Resultatene til Maivorsdotter og Lundvall (2009) peker på at det er først når elevene bevisstgjøres denne kunnskapen gjennom refleksjon at kunnskapen kan brukes i nye situasjoner.

Adrian og Birger fremhever viktigheten av refleksjon undervis i undervisningen. Birger sier: «Når du har lært deg noe, ja noe motorisk ett eller annet, så burde det også være til stede noe rom for refleksjon der rundt det du har lært». Han viser til hvordan en bør snakke med elevene underveis for å synliggjøre den kroppslige læringen ved å reflektere «sånn helt subjektivt over hva du synes om det, hvordan erfaringen påvirket deg og sånn type ting». Adrian sier videre:

Det er viktig å reflektere underveis hele tiden. Liksom sånn nå gjorde jeg det og hvordan kan jeg bli bedre hvis jeg øver litt på det for eksempel. Å være med hele veien fører til mer læring og det fører til mer kontroll over kroppen.

Sitatene over bidrar til å løfte Standals (2020) poeng om at selvrefleksjon i tilknytning til kroppslig læring bør være en innebygd del av undervisningen framfor kun en samtale på

starten eller slutten av undervisningen. Birger fremhever også betydningen av å spørre elevene om å kjenne etter framfor å feilrette dem. Ved å snakke med elevene underveis, kan man hjelpe elevene til å reflektere over prosessen de befinner seg i. Engelsrud (2010) skriver at ved å sette elevens erfaring i sentrum på lik linje som selve aktiviteten, vil det idrettspedagogiske fagfeltet kunne berikes. Kjelsås og Haga (2020) påstår også at dersom elevene skal kunne fortsette med en eller flere aktiviteter på egen hånd, bør de være i stand til å forstå og kjenne etter med kroppen hvordan bevegelsene utføres. Dette viser også til Merleau- Pontys (1979) «jeg kan», som omhandler en kroppslig kompetanse.

For at undervisningen skal tilrettelegge for selvrefleksjon hos elevene underveis, påpeker Birger videre at undervisningen «... bør være litt utfordrende. Eeh ja, for da må du gjerne reflektere rundt det der og da, liksom for å klare å løse en gitt oppgave da». Hva som bidrar til mestring og læring, vil ifølge Dewey (1997) være avhengig av elevenes tidligere erfaringer og være en konsekvens av erfaringens kontinuitet. Graden av utfordringer er også sentralt for at en samhandling mellom subjektet og omgivelsene skal forekomme. Dersom elevene over tid ikke møter arbeidsoppgaver som utfordrer dem, kan en risikere å stoppe opp elevenes videre utvikling.

Christoffer sier: «Altså det er en god egenskap å være reflektert rundt egen utvikling og eeh ja, i faget sånn generelt og hvordan en utvikler seg sånn kroppslig.» Han påstår samtidig at refleksjonsnotat ikke burde være en del av karaktersettingen i faget. Han begrunner dette med at «... en ikke nødvendigvis er god i kroppsøving selv om en skriver litt teori i et refleksjonsnotat. Eeh, også har du de som er god i kroppsøving, men som ikke får det til». Basert på uttalelsene til Christoffer, kan det tyde på at han frykter en teoretisering av faget. Dette bekrefter Standals (2019) tenkte utfordring når det gjelder innføringen av kroppslig læring som et sentralt begrep i læreplanen. Han mener det kan være en utfordring å finne en middelvei der det er mulig for elevene å reflektere over og sette ord på erfaringene sine, uten at det blir tenkt som noe teoretisk som ikke hører hjemme i faget. Uttalelsen til Christoffer kan sees i sammenheng med hans tidligere refleksjoner omkring sin utvikling gjennom lærerutdanningen: «Før jeg begynte her, så var jeg også da en forkjemper for at kroppsøvingsfaget ikke skal inneholde teori og sånn, men eeh, nå kan jeg forklare det bedre liksom».

Christoffer virker å være opptatt av å opprettholde aktiviteten i faget. Han sier: «... sånn som kroppsøvingsfaget er bygd opp i dag, så trenger man jo ikke å kunne bevege seg en gang for å

kunne få en sekser». Han forteller at flere faglærere på lærerutdanningen mener at «det å sitte stille og snakke om tøying er en fullverdig kroppsøvingstime liksom». Det kan tolkes som om Christoffer er redd for at kroppsøvingfaget skal utvikle seg i feil retning med fagfornyelsen, i et samfunn bestående av mye stillesitting. Han viser flere sterke meninger omkring denne tematikken:

Vi må ikke redusere kroppsøvingfaget til å bli et teoretisk fag sånn at de tjuke, eeh hehe, syns at kroppsøvingfaget er et greit fag på en måte. Eeh, det skal selvfølgelig tilrettelegges for de også, eeh, sånn at alle skal trives i kroppsøvingfaget, men en skal ikke gjøre faget kjipt for dem som har gode forutsetninger. Eeh, bare fordi at, eller sånn at de andre skal trives med et fag som egentlig til slutt ikke er kroppsøving lengre på en måte.

Christoffer ser ut til å sette det litt på spissen for å skape et poeng. Språket som brukes er likevel oppsiktsvekkende, da det viser til en objektiv forankret forståelse av elevenes forutsetninger. Kroppen fremstilles dermed som adskilt fra elevenes subjektive opplevde verden (Moen og Rugseth, 2018). Han antyder at det er kroppen, snarere enn hodet, som skal være aktiv i kroppsøvingfaget. Christoffers uttalelser kan tolkes i retning av at elever med gode forutsetninger refereres til egenskaper basert på deres fysiske kropper og blir dermed ansett som mer kompetent enn andre elever i faget. Dette samsvarer med den tidligere forskningen til Aasland et al. (2019) og Aasland og Engelsrud (2017). Ved at noen elevkropper blir forbundet med gode og dårlige forutsetninger, tas det ikke hensyn til eleven som sansende, opplevende, lærende og skapende kroppssubjekter, slik fagfornyelsen fremhever (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Kroppsøvingfaget skal utvikle elevenes forståelse for at alle har ulike forutsetninger og muligheter (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Ved å ta i bruk innsikter fra Merleau- Pontys kroppsfenomenologi, mener Engelsrud (2010) at kroppsøvingslærere vil kunne tilrettelegge for en undervisning der elevene får muligheten til å være den de er, samtidig som de er i bevegelse.

Christoffer virker på den andre siden å være opptatt av at faget ikke skal miste de elevene som allerede trives godt med praktiseringen av faget. Tidligere studier viser at kroppsøvingfaget er et fag mange elever liker godt (Moen et al., 2018), noe studentene i denne studien også kan kjenne seg igjen i. Christoffer oppsummerer poenget sitt:

... hvis du ser på hele poenget med kroppsøvingfaget så er jo det å eeh, å legge til

rette for at eeh, disse elevene skal få en fysisk aktiv livsstil og eeh ja, livslang bevegelsesglede. Eeh og ja, hvordan motiverer du folk til å gjøre ting videre? Eeh, gjør du det ved å teoretisere faget og bruke masse tid på refleksjon slik at det blir litt mer behagelig for dem som er litt overvektige? Eller gjør du det ved å lage en gøy kroppsøvingstime der de får eeh, erfart at, altså de skal også føle på mestring for at de skal synes det er gøy. Eeh, så en må tilrettelegge for de, men en må også kanskje få de litt ut av komfortsonen. [...] Det er derfor jeg tenker at det er ikke kjempeskadelig om kroppsøving først og fremst er gøy. [...] Eeh, for det er jo bra at de lærer uten at de vet det. [...] Hvis de synes det er gøy, så kommer de til å oppsøke det på fritiden og da har vi lyktes med faget.

Tidligere forskning på kroppsøvingfaget viser at trivsel og aktivitet settes foran læringen i faget (Aasland & Engelsrud, 2017). Dersom faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og bevegelsesglede i et fremtidsperspektiv, mener Christoffer at elevenes trivsel i timene vil påvirke deres forhold til fysisk aktivitet i fremtiden. Med utgangspunkt i Christoffers uttalelse, kan en samtidig stille spørsmål ved om fagets målsetting om livslang bevegelsesglede opptrer synonymt med at faget til enhver tid skal tilrettelegge for bevegelsesglede for alle elevene. Vil den kroppslige læringen alltid oppleves positiv for eleven? Standal (2019) mener at erfaringer som slit og motstand også er erfaringer som hører til under kroppslig læring. Det kan være vanskelig å oppnå bevegelsesglede uten erfaringer med det motsatte (Standal, 2020). Dette kan kobles til Christoffers uttalelse om å få elevene «ut av komfortsonen». Det er mulig han mener at motstand også kan knyttes til positive opplevelser og bevegelsesglede på sikt, og at det dermed kan bli et produktivt element i den kroppslige læringen.

I motsetning til Christoffer, som uttrykker at «det er jo bra at de lærer uten at de vet det», trekker Birger og Dina fram refleksjon som et mulig middel for å kunne bevisstgjøre elevene målet og meningen bak undervisningen og aktivitetene. Flere av studentene etterlyste dette i undervisningen da de selv var elever på ungdomsskolen. Standal og Aggerholm (2016) og Redelius et al. (2015) trekker fram viktigheten av tydelige læringsmål for at elevene skal bli bevisste på læringsutbyttet i faget. Dewey (1997) fremhever også betydningen av at elevene forstår meningen med det de møter i undervisningen for at elevene skal få erfaringer som bidrar til ønsket vekst. Studentene fremhever viktigheten av at elevene forstår meningen bak aktivitetene i nåværende øyeblikk og i fremtiden:

... så tror jeg det er veldig viktig i arbeid med kroppslig læring, ja sånn spesielt på

ungdomstrinnet, å presisere hva de faktisk skal lære i kroppsøvingsfaget og hva de skal få ut av faget. [...] Sånn som vi snakket om i stad som når jeg tenker på det jeg hadde lært selv på ungdomsskolen, så eehm, så føler jeg liksom ikke det ble presisert for meg hva det var forventet at jeg skulle kunne heller. Jeg var liksom bare der og skulle spille volleyball. Jeg skjønnte liksom aldri helt hvorfor vi gjorde det (Birger).

... jo, det der med at man ikke bare skal komme til timen og bare okei, nå gjør vi noe og så går vi. Men at det skal bli en mer sånn ja, hvorfor gjør vi dette? Hva har du lært? Hvorfor har du eventuelt ikke lært noe? [...] Da tror jeg du får den der sammenhengen, den røde tråden da, gjennom det du gjør og da gir det mening for elevene og da kanskje også får de den kroppslige erfaringen som de kan ta med seg videre (Dina).

Sitatene over bidrar til å fremme tanken om at kroppslig læring ikke bare handler om å gjennomføre en aktivitet, men at elevene også skal få en forståelse for hvorfor de holder på med aktiviteten. Dette innebærer at elevene involveres i egen læring og får en påminnelse om hva de faktisk lærer. Ifølge Vedul-Kjelsås og Haga (2021) vil dette kunne ha betydning for elevenes motivasjon for videre læring.

6.6.5 Muligheter og utfordringer i arbeid med kroppslig læring

Over sommeren skal studentene i denne studien være klar til å inntre hverdagen som kroppsøvingslærer. Avslutningsvis fikk studentene spørsmål om hvilke muligheter og utfordringer de ser i arbeid med kroppslig læring i kroppsøvingsfaget. Begrepet kroppslig læring brukes for første gang i læreplanen i kroppsøving (Nyhagen, 2021), og det kan dermed tenkes at det kan ta tid å operasjonalisere i lærernes praksis. Dina sier: «Jeg tror det kan bli veldig bra på sikt. Men jeg tror det nå er viktig å finne ut, man må finne litt veien selv også».

Studentene uttrykker videre at det kan være vanskelig å komme inn som nyutdannet lærer og påvirke en etablert praksiskultur på skolen. Dina sier: «Som nyutdannet lærer møter man de lærerne som har vært i gamet kjempelenge og som kanskje er lei og kanskje ikke skjønner den nye læreplanen». Adrian beskriver tilpasningen som: «Jeg tror jeg liksom har min ideelle kroppsøvingundervisning, men den blir gjerne redusert litt når jeg kommer ut i skolen for jeg må tilpasse meg kulturen der». Christoffer uttaler at han tror «... det er mange kroppsøvingslærere som ikke ser på læreplanen i det hele tatt. I hvert fall ikke kjerneelementene». Han forestiller seg at mange lærere «... bare ser på noen kompetansemål

og plukker ut litt». Selv om dette er antagelser, samstemmer likevel uttalelsene med tidligere forskning, som viser at flere kroppsøvingslærere ikke ser ut til å bruke læreplanen i sin undervisning og ikke kjenner til innholdet i den (Lauritzen et al., 2019). Skjelbred og Borgen (2020) peker også på at mange lærere underviser etter en «læreplan som ikke eksisterer», hvor enkelte deler av læreplanen blir fullstendig utelatt.

Dina sier videre: «Så er det jo, hehe, det ser jo bra ut på papiret, men så er det jo alltid det med praksis da. Teori vs praksis». Med utgangspunkt i Goodlads (1979) læreplanteori, kan det oppstå konflikter fra den formelle læreplanen til profesjonsutøvernes oppfatning og gjennomføring av læreplanen, og til slutt elevenes erfaring. *Den gjennomførte læreplanen* avhenger av lærerens tolkning av planen, men er også preget av skolen og ledelsens syn og tradisjon. Rammefaktorer, elevgrupper og lærernes forutsetninger og erfaringer har også betydning. Flere av studentene forteller at de er forberedt på at begrenset tid kan være en utfordring de trolig vil møte i praksis. Dina sier:

... Siden jeg ikke er en superkreativ sjel så kanskje stopper det litt opp da også tar tidsklemma deg, ser jeg for meg, og da blir det sånn ånei, nå må vi bare gjøre noe. Da blir hele essensen borte.

I forbindelse med begrenset tid, trekker også Birger fram utfordringen med å klare å legge til rette for alle sammen:

... det er jo veldig mye forventet at du skal få til på en måte. At du gjerne gjennom kroppsøvingsfaget skal klare å få til og klare å utvikle elevene i den mest sånn sårbare tiden i livet sitt. Og liksom tenke at «ja, nå er jeg helt trygg i min egen kropp fordi jeg har hatt kroppsøving».

Christoffer gir uttrykk for at det er utfordrende å diskutere muligheter og utfordringer i arbeid med kroppslig læring. Han sier:

Det går jo gjerne mer på hele faget liksom. [...] Det som er utfordringen for kroppsøvingsfaget, blir det som blir utfordrende for kroppslig læring da. [...] I og med at jeg tenker på kroppslig læring som noe som ligger der liksom.

Dette kan ha en sammenheng med studiens tidligere resultat, som viser at flere studenter oppfattet læreplanbegrepet som et uklart begrep. Utfordringene studentene lister opp, belyser viktigheten av at det blir gjort nok for at lærere og skoler får tid og muligheter til å sette i verk

de endringene utdanningsdirektoratet mener er nødvendig for å skape og forbedre fremtidens kroppsøvingsfag (Standal, 2019).

Dina synes det blir spennende å se om det «nye» begrepet kroppslig læring i læreplanen skaper endring og «...om det gjør til at flere, for det er jo det jeg føler er målet, at flere skal oppleve mestringsglede, flere skal oppleve kroppslig læring, flere skal oppleve, hva skal jeg si, ha med seg noe bra». Hovedmålet med endringene i læreplanen er å ruste elevene best mulig for fremtiden (Sæle & Hallås, 2020). Uttalelsen til Dina trekker dermed fram intensjonene med endringene i læreplanen: å forbedre kroppsøvingsfaget og undervisningen. Adrian forteller videre at han er fornøyd med at kroppslig læring har kommet inn under ett av tre kjerneelement, da den nye læreplanens fokus på kroppslig læring er med på å endre kroppsøvingsfaget i den retningen han ønsker. Han begrunner dette med følgende:

Du snakker mer om kunnskap i faget, du lar elevene reflektere mer, du slipper de mer til. Eehh ja, du varierer mye mer. Ikke bare idretter, men sant at du har kroppen i forsetet og jaa. [...] Det å være bevisst på egen kropp da og kunne, eeh ja, kunne forstå sine kroppslige prosesser på en helt annen måte enn den der standard eh ja, fysiske tilnærmingen som mange kroppsøvingslærere har da.

Adrian viser til en god forståelse for det «nye» begrepet kroppslig læring i læreplanen. Med beskrivelsen over, fremhever Adrian kroppen som et lærende subjekt fremfor kun et verktøy som skal utføre bevegelser (Merleau- Ponty, 1994). Adrian viser eksempelvis til refleksjoner man gjør rundt egen kropp i bevegelse, noe som er sentralt innenfor den kroppslige læringen (Standal, 2019; Dewey, 1916). Dette bidrar til å tilgjengeliggjøre erfaringene for vår bevissthet.

Det siste nivået i Goodlads (1979) læreplannivå er *den erfarte læreplanen*, som beskriver hvordan elevene og læreren erfarer og oppfatter undervisningen. Dersom vi ser på studiens resultater fra *den erfarte læreplanen*, er det ikke uventet at Adrian og Dina trekker fram mulighetene i arbeid med kroppslig læring. Som tidligere nevnt, savnet Adrian mer refleksjon i undervisningen på grunnskolen. Han reflekterte også over at kroppsøvingsfagets praktisering muligens ekskluderte mange elever på grunn av det store idretts- og prestasjonsfokus. Dina forteller at hun ikke trivdes like godt med faget på ungdomsskolen som på barneskolen, grunnet all testingen. Det studentene ser ut til å oppfatte som vesentlig i sin fremtidige yrkespraksis, ser dermed ut til å sammenfalle med deres tidligere skoleerfaringer. Dette

kommer også fram i forskningen til Crum (2012).

På slutten av samtalen, forteller Dina at hun syntes det har vært læreriktig, samt interessant å reflektere omkring studiens tema. Hun ønsker å fortsette med dette når hun kommer ut i jobb. Dina forteller:

... å diskutere litt hva det egentlig betyr, hva vi faktisk skal lære elevene, hva skal vi jobbe med, hvordan skal vi få til det. [...] Det en sånn man kan lære masse som lærer. Bruk kollegaene dine og bruk andre lærere for det som er verdt. Diskuter slik man gjør på studiet.

Dinas avsluttende refleksjoner er oppløftende med tanke på det videre arbeidet med forståelse av, og operasjonalisering av kroppslig læring i kroppsøvingfaget. Grimsæth & Hallås (2013) påpeker at kunnskapen som erverves gjennom utdanningen, må videreutvikles i en kontinuerlig personlig prosess i yrket. Tidligere i studien har refleksjon blitt fremmet som sentralt i elevenes kroppslige læringsprosess; refleksjon kan imidlertid ses på som like viktig i et lærerkollegium. Lærernes profesjonsfellesskap er viktig for å kunne omsette læreplanen til god undervisning. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det er i denne sammenheng avgjørende at lærerne tar aktivt del i endringene som skjer i læreplanverket. For at kroppsøvingfaget skal løftes opp som et læringsfag, kan det være nødvendig at lærere opparbeider en felles forståelse for hva elevene faktisk skal lære i faget.

6.7 Oppsummerende diskusjon

Studentenes uttalelser om *den erfarte læreplan* på ungdomsskolen viser at de opplevde undervisningen som tradisjonell, bestående av et idrettsfokus med mye testing og prestasjon. Dette kan tyde på at et kartesiansk kroppsperspektiv har ligget til grunn i undervisningen, der lærings- og dannelsesverdien av å kjenne på, og reflektere over det å være i bevegelse, virker å ha blitt nedprioritert (Engelsrud, 2021; Kirk, 2010; Larsson & Quennerstedt, 2012). Til tross for at kroppslig læring blir inkludert i flere av undervisningsemnene på lærerutdanningen i kroppsøving (Høgskulen på Vestlandet, 2017), etterlyste studentene mer undervisning tilknyttet begrepet kroppslig læring i fagfornyelsen. Den teoretiske undervisningen på lærerutdanningen ser ikke ut til å ha vektlagt selve begrepet kroppslig læring. Resultatene viser samtidig at studentene har fått mer kunnskap om kroppslig læring enn de selv er klar over. Studentene beskriver den praktiske undervisningen som mest relevant for yrket, og

synes det er lettere å koble de praktiske emnene til den kroppslige læringen. Det er da tankevekkende at den praktiske undervisningen på lærerutdanningen beskrives relativt lik som undervisningen på grunnskolen. De gir uttrykk for at de kan glemme at undervisningen er til for å lære, framfor å være i aktivitet. Studentene forteller at lærerutdanningen i kroppsøving har påvirket deres på forhånd etablerte tanker og ideer om hvordan de skal utøve rollen som fremtidig lærer, men beskrivelsen av den praktiske undervisningen kan tyde på det motsatte.

Funnene fra studentenes *erfarte læreplan* samstemmer med tidligere forskning på læreplanen LK06 og lærerutdanningen, som viser at undervisningen i stor grad har vist seg å fokusere på teknisk innlæring innenfor tradisjonelle idretter (Backman & Larsson, 2016; Kirk, 2010; Moen et al., 2018; Moen, 2011; Moen & Green, 2014; Standal, 2015). Studentenes bakgrunn stemmer også med tidligere forskning på kroppsøvingslærerstudenter, da alle studentene har vært aktive gjennom oppveksten og drevet med ulike idretter (Arfwedson, 1994; Green, 2008). Det er imidlertid verdt å påpeke at det er lenge siden studentene gikk på ungdomsskolen; det er en mulighet for at de i større grad husker det de likte best fra undervisningen (Repstad, 1993). Studentenes opplevelse er den samme for lærerutdanningen, da den praktiske undervisningen bestående av idrett og teknikkinnlæring dras frem. Det kan være nyttig å fange opp studentenes erfaringer på området, da det kan ha en sammenheng med deres forståelse av kroppslig læring.

Funnene i studien synligjør videre at kroppslig læring er et komplekst begrep. Når det kommer til *den oppfattede læreplanen*, viser studentene til ulike forståelser av begrepet. Flere av studentenes umiddelbare tanker i tilknytning til kroppslig læring tyder på en mangelfull forståelse av begrepet; uttalelsene knyttet seg kun til det fysiske aspektet ved kroppslig læring og kunnskap om trening. Etter at studentene får mulighet til å reflektere videre omkring temaet, viser flere allikevel til en mer helhetlig forståelse av kroppslig læring, hvor de inkluderer kroppsbevissthet og erfaringer. Begge sidene ved Standal (2019) sin tosidige oppfattelse av begrepet kommer omsider fram: både det motoriske og det emosjonelle. Studien får dermed fram viktigheten av refleksjon, samt at lærere bør opparbeide seg en god forståelse av språk- og begrepsbruket i lærerplanen før den operasjonaliseres (Borgen & Engelsrud 2020). Flere av studentene trekker fram kroppens viktige rolle i læringsprosessene. De viser til et reflektert forhold til hvilke perspektiv på kropp som implementeres i undervisningen, noe Moen og Rugseth (2018) trekker fram som svært viktig.

Formuleringen i kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» oppfattes ulikt av

studentene. Noen synes beskrivelsen av kroppslig læring er god, mens andre synes formuleringen er åpen og utydlig. En av studentene kommer med konkrete eksempler på den tvetydige formuleringen, og trekker frem kroppsbevissthet, bevegelsesglede, samt setningen som omhandler å utforske egen identitet og selvbylde. Dette medfører forvirring rundt hva begrepet kroppslig læring kan bety for undervisningspraksisen i faget, noe som samsvarer med forskningen til Borgen og Engelsrud (2021), som mener at språket i læreplanen LK20 ikke ser ut til å være tilstrekkelig gjennomtenkt. Dette kan også ha en sammenheng med at studenten muligens neglisjerer elevenes psykologiske forhold i sin lesning av kjerneelementet.

Det er oppsiktsvekkende at et såpass sentralt begrep i den nye læreplanen er vanskelig å forstå for fremtidens kroppsøvlingslærere, da det kan medføre stor avstand mellom intensjonen og målene med læreplanen, til lærerens praksis og elevenes erfaringer med faget (Goodlad, 1979). Det kan trekkes frem at læreryrket er en profesjon, hvor yrkesutøverne har autonomi til å velge innhold, vurderings- og arbeidsmåter og organisering (Meld. St. 28 (2015-2016)). Når det kommer til læreplanbegrepet kroppslig læring, kan det likevel argumenteres for at handlingsrommet oppfattes som for stort. Funnene kan derfor tyde på at det er et behov for mer teoretisk og praktisk undervisning om kroppslig læring på lærerutdanningen, hvor eksempelvis arbeid med det emosjonelle aspektet vektlegges.

Studentenes *erfarte og oppfattede* læreplan viser seg å ha en sammenheng med deres beskrivelse av *den gjennomførte læreplanen*. Det er påfallende at studentene uttaler at en videreføring av gjeldende praktisering av kroppsøvlingsfaget vil imøtekomme intensjonene med den nye læreplanen, selv om de innledningsvis beskrev et kroppsøvlingsfag preget av et dualistisk syn på kropp. Kroppslig læring er ikke noe nytt i kroppsøvlingsfaget og flere av studentene fremhever en forståelse av hvordan kroppslig læring foregår hele tiden. Det «nye» læreplanbegrepet krever imidlertid en annen tilnærming til undervisningen enn den tidligere praktiseringen. Hovedfokuset i undervisningen har tidligere vært å holde elevene i mest mulig aktivitet, samt innlæring av idrettsteknikker, heller enn at kroppslig læring også rettes mot erfaringer, opplevelse og egenverdien av å være i bevegelse (Moen & Rugseth, 2018; Standal & Aggerholm, 2018). Den nye læreplanen, LK20, legger opp til at elevene skal oppleve et mer dannelsesrettet fag med mer variert innhold, noe som eksempelvis kommer fram i læreplanens bruk av verb som erfaring, utforskning, øving og refleksjon (Aasland et al., 2020).

For at øving og utforskning skal forekomme, fremhever studentene vektlegging av åpne og

induktive undervisningsmetoder. Aartun et al. (2020) mener dette bidrar til utvikling av kroppsbevissthet og tilegnelse av meningsfulle erfaringer. Det kan også kobles til Deweys (1916) tanke om hvordan elevene gjennomgår erfaringens aktive element. Studentene peker på viktigheten av å gi elevene nok tid, samt fokusere på øvingsprosessen, noe Standal og Aggerholm (2021) fremhever som sentralt i elevenes kroppslige læring. I tillegg fremheves utradisjonelle bevegelsesaktiviteter i arbeid med kroppslig læring, da dette medfører variasjon i undervisningen og medfører større bevegelsesfrihet og mindre prestasjonsfokus. For at elevenes kroppslige erfaringer ikke skal bli fullstendig kroppsliggjort, er refleksjon rundt læringsprosessene og erfaringene viktig (Standal & Aggerholm, 2016; Maivorsdotter & Lundvall, 2009; Dewey, 1916). Studentene kommer med ulike forslag til muliggjøring av refleksjon, samt ulike meninger om hvorvidt dette bør være en del av undervisningen eller ikke.

Til tross for at flere studenter synes det er utfordrende å forstå begrepet kroppslig læring, reflekterer samtlige studenter rundt en undervisning som ligger nært opp mot studiens forståelse av begrepet kroppslig læring. Funnene kan samtidig tyde på at studentene synes det er utfordrende å ta stilling til hvordan en skal arbeide med kroppslig læring i kroppsøvingsfaget, da flere mener at alt som foregår i undervisningen også kan knyttes til kroppslig læring. Basert på studentenes refleksjoner, kan det se ut som at flertallet av studentene har en stor interesse for å legge til rette for elevenes subjektive opplevelse av kropp, da de reflekterer omkring ulike undervisningspraksiser som fokuserer på elevenes kroppslige erfaring, praktisk øving og refleksjon (Aasland et al., 2020; Moen & Rugseth, 2018; Engelsrud, 2010; Østern et al., 2021; Aartun et al., 2020; Bergentoft, 2020; Standal & Aggerholm, 2016). En av studentene skiller seg ut, da det kan virke som kroppsøvingslærerutdanningen i liten grad har påvirket studentens tanker og ideer om fagets praktisering og målsetting. Det kan virke som studenten reproducerer egne opplevelser fra idrett og fag i kroppsøvingundervisningen (Moen, 2013). Dette synliggjøres eksempelvis i studentens motstand til refleksjon i undervisningen med frykt for en teoretisering av faget. Denne holdningen bekrefter Standals (2019) tenkte utfordring når det gjelder innføringen av kroppslig læring som et sentralt begrep i læreplanen. Samme student viser også til en objektiv forståelse av elevenes ferdigheter; gode forutsetninger refereres til egenskaper basert på deres fysiske kropper og blir dermed ansett som mer kompetent enn andre elever i faget (Aasland et al., 2019; Aasland & Engelsrud, 2017).

7 Avslutning

Begrepet kroppslig læring har fått en sentral posisjon i den nye læreplanen i kroppsøvingfaget, ved at kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» ble lansert i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Denne våren går det første kullet i historien ut med en mastergrad i grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn. I den anledning har det vært interessant å trekke frem stemmene til fire masterstudenter i kroppsøving og undersøke deres selvopplevde utvikling på området kroppslig læring. Dette har blitt synliggjort gjennom deres refleksjoner omkring den erfarte, oppfattede og gjennomførte læreplanen. Studiens hensikt har vært å besvare følgende problemstilling: *Hvordan reflekterer et utvalg masterstudenter i kroppsøving omkring sin forståelse av kroppslig læring?*

Studentenes *erfarte lærerplan* var dominert av en dualistisk oppfattelse av kroppslig læring. Et interessant funn er at den praktiske undervisningen på lærerutdanningen beskrives relativt lik som undervisningen på grunnskolen. Flere av studentene etterlyste mer konkret undervisning på læreplanbegrepet kroppslig læring i lærerutdanningen. Når det kommer til *den oppfattede læreplanen*, viser studentene til ulike forståelser av begrepet. Flertallet av studentenes umiddelbare forståelse knyttes til det fysiske aspektet ved kroppslig læring. Dette synliggjøres også ved at studentene gir uttrykk for at en videreføring av nåværende praktisering av kroppsøvingfaget vil kunne føre til læreplanens intensjoner med begrepet kroppslig læring. De fremhever hvordan kroppslig læring foregår hele tiden; det kan stilles spørsmål til om studentene neglisjerer den emosjonelle delen av kroppslig læring.

En essensiell del av kroppslig læring er riktignok knyttet til praktisk kunnskap, hvor det primære er å utvikle bevegelseskompetanse. Kroppslig læring innebærer imidlertid noe mer enn motorisk læring (Standal, 2019). Som en motvekt til det dualistiske synet på kroppen og et ensidig fokus på prestasjon og idrett, forutsetter den nye læreplanen og læreplanbegrepet kroppslig læring at vi også lager rom for det lærende subjektet. Dette krever andre metoder med større fokus på elevenes opplevelse og erfaring (Standal og Aggerholm, 2021). Det viser seg underveis at studentene legger mer i begrepet kroppslig læring enn de først gir uttrykk for; de inkluderer meningsdimensjonen av begrepet og beskriver en undervisningspraksis som ligger nært opp mot studiens forståelse av begrepet kroppslig læring, med fokus på erfaring, øving, utforskning og refleksjon. En av studentene skiller seg likevel ut med sin motstand til endringer av kroppsøvingfagets praktisering, noe som kan ha sammenheng med studentens positive erfaringer med kroppsøvingfaget som elev.

7.1 Veien videre

Jeg håper og tror at denne masteroppgaven kan være en inspirasjon til nåværende og fremtidige kroppsøvlingslærere, samt lærerutdannere. Studien kan forhåpentligvis være et bidrag til videre refleksjon og oppmerksomhet rundt læringen som skal skje i kroppsøvlingsfaget, samt det «nye» begrepet kroppslig læring i læreplanen. Læreplantolkning er en viktig del av læreryrket, og denne studien har blant annet fått fram viktigheten av å stille spørsmål til nye læreplanbegrep. Studien har også løftet fram viktigheten av en bevisstgjøring omkring tidligere erfaringer og forforståelser i møte med kommende undervisningspraksis. Da Østern og Engelsrud (2019) etterlyste mer forskning på kroppslig læring, vil denne studien forhåpentligvis bidra til oppdatert kunnskap på forskningsfeltet i kroppsøvlingsfaget.

Kroppslig læring er et stort tema; denne studien gir følgelig ikke svar på alt. Det bør fremheves at studien baserer seg på et begrenset utvalg informanter. Ytterligere forskning kreves derfor for mer helhetlig kunnskap til forståelsen av, og arbeidet med kroppslig læring. Det kunne derfor vært interessant å videreføre denne problemstillingen og inkludert studenter fra ulike høyskoler i andre deler av landet. Det kunne også vært relevant å inkludere høyskolelektorer som underviser fremtidens kroppsøvlingslærere for å undersøke hvordan de mener at de arbeider med studentenes kunnskap om kroppslig læring i kroppsøvlingsfaget.

I senere studier hadde det vært aktuelt å benytte observasjon, med hensikt å undersøke om studentenes refleksjoner blir realisert i praksis. Det hadde også vært interessant å gjennomføre et nytt intervju med informantene i studien, for å undersøke om deres forståelser av kroppslig læring endres med tiden. En annen spennende vinkling kunne vært å gjennomføre intervjuer og observasjoner med kroppsøvlingslærere både med, og uten utdanning i faget. Det ville muligens ført til et mer realistisk bilde av ulike forståelser som finnes blant lærere i kroppsøving.

8 Referanser

- Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På let etter bevegelseslæring i kroppsøvingfagets styringsdokumenter, I E. E. Vinje & J. Skrede (red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 133-153). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E. (2021, 28.09) Kroppsøvingfaget endres. Hva betyr det for ditt barn? *Fædrelandsvennen*. Hentet fra: <https://www.fvn.no/sport/i/k6Q61j/kroppsoevingsfaget-endres-hva-betyr-det-for-ditt-barn?fbclid=IwAR3pFz6pA3LfTFX0sv7e860Fab2nsdOGV5W55--B7d8mLqY9-zxhrgIIsak>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»: Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018, 25.04). Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy». *Forskning.no*. Hentet fra: <https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kanvaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>
- Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 32(1), 36-40. Hentet fra: <https://user-nc1yu2a.cld.bz/Bedreskole-nr-1-2020/36/>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2016). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22 (5) 490-501. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. [10.1080/13573322.2019.1622521](https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521)
- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F. & Kirk, D. (2020). Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review. *Sport, Education and Society*. 1–13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821>
- Aggerholm, K. & Standal, Ø. F. (2021). Kroppslig læring er noe man kan øve seg på I Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørnum, A. G (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 72-83). Oslo: Universitetsforlaget
- Akslen, Å. N., & Sæle, O. O. (2015). *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). " Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, (7), 9-32.

- Backman, E. & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical education and sport pedagogy*, 21(2), 185-200.
- Bergentoft, H. (2020). Running: A way to increase body awareness in secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 26(1), 3-21.
<https://doi.org/10.1177/1356336X18814035>
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdeløring i kroppsøving: Utfordringer for kroppsøvingslæreren. I E. E. Vinje & J. Skrede (red), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 13-29). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-19.
<https://journals.uio.no/adnorden/article/view/8099/7225>
- Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I. & Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brody, D. L., & Hadar, L. L. (2017). Critical moments in the process of educational change: understanding the dynamics of change among teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 50-65. doi: 10.1080/02619768.2017.1372741
- Christensen, M. (2021). Kroppslig læring i kroppsøving (*Masteroppgave*). Norges idrettshøgskole. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmli/bitstream/handle/11250/2766333/Christensen%20M%20v2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Crum, B. (2012). How to pave the road to be a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health*, 2(3), 53-64.
- Dahl, T. (2021) Hjernen er ikke alene- all læring er kroppslig. I Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørum, A. G (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 31-42). Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Edwardsville: Southern Illinois University Press
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: universitetsforlaget
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (Red.). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (35-50). Akademisk Forlag. Trondheim.
- Engelsrud, G. (2021) Epilog. I Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørum, A. G (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 287-288). Oslo: Universitetsforlaget
- Engelrud, G. (2021) Å flyte rundt i kroppslig eksistens- læringens grunn? I Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørum, A. G (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og*

- praksiser* (s. 44-55). Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, B,U. (2015). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner*. (7.utg). Gyldendal akademisk
- Evensen, K (2020) *Vurdering i kroppsøving*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fredriksen, B. C. (2013). *BEGRIPE med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. (Utg. 17.). Universitetsforlaget
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. London: Sage
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gundem, B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høyskolen på Vestlandet (2017, 23.03). Kroppsøving i grunnskolelærerutdanning 5-10. trinn. Hentet fra: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/grunnskulelarar-5-10/kroppsoving-5-10/>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London, UK: Routledge
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. Hentet fra: <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Larsson, H. & Quennerstedt, M. (2012). Understanding Movement: A Sociocultural Approach to Exploring Moving Humans. *Quest*, 64(4), 283-298. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.706884>
- Lauritzen, Å., Fretland, R. N., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2019). Oppfatninger og praktisering av fair play i kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 3-16 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4897 -->>

- Loland, S. (2000). Kroppssyn, idrett og mosjon. *Tidsskriftet den norske legeforening*, 24. Hentet fra: <https://tidsskriftet.no/2000/10/tema/kroppssyn-idrett-og-mosjon>
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvfingsfag : teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. Doktorgradsavhandling. Trondheim:Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269826>
- Lyngstad, I. (2017). Fenomenologisk forståelse av elevens bevegelsesaktivitet – et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppsøvfingsundervisningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), s. 1–15. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.665>
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge - en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Maivorsdotter, N. & Lundvall, S. (2009). Aesthetic experience as an aspect of embodied learning: stories from physical education student teachers. *Sport, Education and Society*, 14(3), s. 265-279. <https://doi.org/10.1080/13573320903037622>
- Maivorsdotter, N., Lundvall, S. & Quennerstedt, M. (2014). Being a competent athlete or a competent teacher? Aesthetic experiences in physical education teacher education. *European physical education review*, 20(3), 407-422. <https://doi.org/10.1177/1356336X14535058>
- Moen, K.M. (2011). “Shaking or stirring? A case-study of physical education teacher education in Norway”. Doktorgradsavhandling. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Moen, K. M. (2013). Målet med kroppsøvfingslærerutdanningen. I: E. Backman & L. Larsson (red.), *I takt med tiden? Perspektiv på idrottslärarutbildningen i Skandinavien* (s.229-242). Lund: Studentlitteratur
- Moen, K. M, & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvfingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), s. 154–168. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)
Hentet fra:
https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M & Westlie, K (2020, 21.09) Hjernen er ikke alene. *Gudbrandsdølen Dagingen*. Hentet fra: <https://www.gd.no/hjernen-er-ikke-alene/o/5-18-1195103>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S.

- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16.12). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta fra:
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2012). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135.
<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Nyhagen, M. All læring er kroppslig læring. NTNU 2021 (11.juni). Hentet fra:
<https://www.ntnu.no/blogger/humsam/2021/06/11/kroppslig-laering/>
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og fellesskap* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk- motorisk ferdighet gjennom kroppsøving- et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk- pedagogisk tidsskrift*, 97, 155-166.
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20 (5), 641-655 <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Repstad, P (1993). *Mellom nærhet og distanse*. (utg. 5) Universitetsforlaget.
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk. *Techne Series - Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 27(1), 20-35.
- Standal, Ø. F. (2015). Phenomenology and pedagogy in physical education. Oxon: Routledge.
- Standal, Ø. F. (2019, 10.nov). Kva kroppslig læring egentleg er. *Utdanningsnytt*. Hentet fra:
<https://www.utoanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppslig-laeringeigentleg-er/219295>
- Standal, Ø. (2020) Kroppslig læring med Øvind Førland Standal (Podkast) Kroppsøvingspodden. Tilgjengelig fra:
<https://kroppsovingspodden.libsyn.com/episode-6-kroppslig-lring-med-yvind-frland-standal> (Hentet fra: 24. september, 2020)
- Standal, Ø. F. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy ISSN:*, 10(3), s. 269-282
- Standal, Ø, F & Aggerholm, K. (2021). Kroppslig læring er noe man kan øve seg på. I Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørum, A. G (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 74-83). Oslo: Universitetsforlaget

- Sæle, O.O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøving*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sæle, O. O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sæle, O.O. (2021) *Kroppssyn gjennom historien*. Oslo: Gyldendal
- Thaagard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: *En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kroppsøving (KR01-04). Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). Høring – læreplan i kroppsøving. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/342?notatId=682>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). Hva er nytt i kroppsøving? Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-ifagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsforbundet. (2021.26.02). Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>
- Vedul- Kjesås, V og Elnan, I. (2021). Kroppslig læring for å fremme lærerstudenters forståelse av inkluderende kroppsøving. I Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørnum, A. G (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 63-71). Oslo: Universitetsforlaget
- Vedul- Kjesås, V og Haga, M. (2021). Kroppslig læring som motorisk kompetanse. I Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørnum, A. G (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 63-71). Oslo: Universitetsforlaget
- Østern, T.P & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørnum, A. G (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 16-26). Oslo: Universitetsforlaget
- Østern, T.P. & Engelsrud, G. (2019). Kroppslig læring. På Spissen forskning / Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning, 2019 (1), 1-5. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.501.1>
- Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørnum, A. G (2021). *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

12.05.2022, 15:44

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

248920

Prosjektittel

Kroppslig læring i kroppøvningsfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Maria Coral Falco Perez, Coral.Falco@hvl.no, tlf: +4755585534

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marie Abelsen Arntsen, mariea.97@hotmail.com, tlf: 40624865

Prosjektperiode

24.08.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

18.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61659847-3ff9-44fb-b202-eb49695788c9>

1/3

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for masterstudent i kroppsøving

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kroppslig læring i kroppsøvingfaget»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke masterstudenter i kroppsøving sin forståelse av begrepet *kroppslig læring* og praktisering av dette i kroppsøvingfaget. Oppgaven kan bidra til å kaste lys på forståelsen av det nye begrepet *kroppslig læring* i læreplanen i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke masterstudentenes forståelse av hva elevene skal lære i kroppsøvingfaget, ved å undersøke deres refleksjoner omkring kroppslig læring som fenomen og begrep. Funnene fra undersøkelsen vil benyttes til å belyse forståelsen knyttet til kroppslig læring i læreplanen i kroppsøving, samt studentenes utvikling på området gjennom lærerutdanningen. Hensikten med prosjektet er å kunne bidra til videre utvikling og bedre forståelse av det fagdidaktiske arbeidet med det nye begrepet i læreplanen. Prosjektet vil sette søkelys på kroppsøvingfaget som et læringsfag. Det er en del av min masteroppgave og har en tidsramme på ett studieår.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien fordi du er masterstudent i kroppsøving og snart skal ut i jobb. Som snart ferdigutdannet lærer ser jeg på din erfaring og kunnskap som et viktig bidrag til denne studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien vil basere seg på et en-til-en intervju. Jeg vil gjennomføre et semistrukturert intervju, hvor jeg har utarbeidet en overordnet intervjuguide på forhånd. Jeg vil også kunne spørre oppfølgings spørsmål underveis hvis det blir behov for mer utfyllende svar. Spørsmålene som blir stilt under intervjuet vil omhandle din erfaring, forståelse og praktisering rundt kroppslig læring i kroppsøvingsfaget. Datainnsamlingen vil skje gjennom lydopptak og intervjuet vil vare om lag 30-60 min.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Under forskningsarbeidet vil det kun være meg som student og mine veiledere som har tilgang på informasjonen. Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data (eksempelvis «informant 1»). All informasjonen som blir presentert i oppgaven, vil være anonymisert. Datamaterialet vil ikke være tilgjengelig for andre.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Etter endt forskningsprosjekt vil ikke opplysningene i oppgaven kunne føres tilbake til deltakeren og datamaterialet, samt lydopptakene, vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Marie Abelsen Arntsen på telefonnummer 40624865 eller epost mariea.97@hotmail.com
- Høgskolen på Vestlandet ved Maria Coral Falco Perez på epost Coral.Falco@hvl.no
- Høgskolen på Vestlandet ved Camilla Helene Hallås Farestveit på epost Camilla.Helene.Hallas.Farestveit@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

student

Maria Coral Falco Perez og Camilla Helene Hallås Farestveit

Marie Abelsen Arntsen

Samtykkeerklæring

Som student har jeg mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*kroppslig læring i kroppsøvingsfaget*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å ha lest informasjonsskrivet
- Å delta i *forskningsintervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i mai 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide- Kroppslig læring i kroppsøvingsfaget

Introduksjon

- Hilser og takker for at informanten satte av tid til å delta i intervjuet og prosjektet.
- Gir informasjon om at intervjuet vil bli tatt opp på bånd. All informasjon på båndet vil være anonymisert og vil ikke være gjenkjennelig i det ferdige arbeidet. Alt datamateriale som er innhentet vil også bli slettet etter at de er blitt behandlet.
- Kort presentasjon av masteroppgavens tema og tanker med den.

Oppvarmingsspørsmål

- Hva er grunnen til at du valgte å bli kroppsøvingslærer?
- (interesser, idretter)

Erfaringer med kroppslig læring fra egen skolegang

- Hvilket forhold hadde du selv til kroppsøvingsfaget som elev?
- Hva følte du at du lærte som elev i kroppsøving?
- Fikk du rom til å utforske og øve på bevegelser? I så fall, på hvilken måte?
(eks. noen aktiviteter du kan huske? Eller en spesifikk undervisning)
- Fikk du som elev muligheten til å reflektere rundt egne læringsprosesser? i så fall, på hvilken måte?

- Hvordan var ditt forhold til kroppen i kroppsøvingsfaget som elev?
- Hvordan tenker du at du brukte egen kropp i kroppsøvingsfaget? (egen vinning, for å oppnå en karakter, for å få bedre helse?)
- Kan du huske om det var mye fokus på kroppen i faget? (prestasjon, læring gjennom kroppen?)

Hva er «kroppslig læring»?

- Hva er dine umiddelbare tanker når du hører begrepet *kroppslig læring*?
- Hva legger du i din forståelse av begrepet *kroppslig læring*?
- Hva tenker du når jeg sier *kroppslig læring* i kroppsøvingsfaget?
- Hvilken rolle mener du kroppen spiller i kroppsøvingsfaget?
- Hva tenker du det betyr å inkludere elevenes opplevelse av kropp i kroppsøvingsfaget?

- Er det noen bestemte deler av faget du knytter til kroppslig læring? For eksempel et spesielt faglig innhold eller en undervisningsmetode.

Kroppslig læring som læreplanbegrep

- Hovedområdene i den nye læreplanen er erstattet med kjerneelement som er tilknyttet hvert fag, og belyser det sentrale læringsinnholdet i faget. *Bevegelse og kroppslig læring* har fått status som ett av tre kjerneelement i kroppsøvingsfaget. Kjerneelementet i læreplanen presenteres slik:

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

(Informantene har det foran seg mens jeg leser det opp)

- Hvordan forstår du kroppslig læring, slik det presenteres i kjerneelementet?
- Hvis du nå igjen tenker tilbake på egen skolegang med utgangspunkt i det vi har snakket om nå- Hva er dine erfaringer med kroppslig læring fra egen skolegang på grunnskolen i kroppsøving? Hvordan kom kroppslig læring til uttrykk i LK06?

Kroppslig læring i lærerutdanningen

- Opplever du at det har vært fokus på begrepet kroppslig læring i lærerutdanningen?
- Hvordan har dere arbeidet med kroppslig læring i lærerutdanningen?
→teoretisk og praktisk undervisning
- Har din forståelse for kroppslig læring i kroppsøvingsfaget endret seg gjennom dine år på Høyskolen? Beskriv hvorfor/hvordan.

Tilrettelegging for kroppslig læring i undervisningen (ungdomsskolen)

- Hvis du tenker tilbake på dine praksisperioder, hva legger du vekt på i planlegging og praktisering av en undervisningstime i kroppsøvingsfaget?

- Hva mener du at elevene kan lære i faget?
- Hvordan ser du for deg å arbeide med kroppslig læring i din undervisningspraksis? Har du noen konkrete eksempler? (Hvordan vil det gjenspeiles i valg av aktiviteter, metoder, vurdering)
 - Hvordan ivaretar du elevenes kroppslige læring i undervisningen du beskriver?
- Hvordan tenker du en kan legge til rette for at aktiviteter og praksiser skal gi mening for elevene i undervisningen?
- Hvordan kan en legge til rette for øving og utforskning av øvelser i undervisningen?
- Hvordan tenker du en kan arbeide med refleksjon knyttet til kroppslig læring?
 - Hva tenker du er viktig å fokusere på i undervisningen for å sette elevene i stand til å reflektere rundt egne læringsprosesser?

(Øving, utforskning og refleksjon er nye sentrale begrep i læreplanen i kroppsøving)

- Hvordan tenker du kroppslig læring i kroppsøvingsfaget kan bidra positivt for elevene på lang sikt?
- Hvilke muligheter og utfordring ser du i arbeid med kroppslig læring i kroppsøvingsfaget?
- Etter endt skolegang, hva slags kompetanse og erfaring håper du at elevene dine har fått ved å delta i kroppsøvingsfaget?
- Etter å ha snakket en del om kroppslig læring i kroppsøvingsfaget, er det noen tanker eller nye refleksjoner du vil utdype/løfte frem?

10 Tabeller

Tabell 1: Oversikt over hovedområdene i kroppsøving i læreplanen LK06- S. 7