

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2024

Kroppslig læring – kroppsøvingstudenters forståelse og pedagogiske
tilnærming

Embodied learning – physical education students understanding and
pedagogical approaches

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Niklas Merkesvik



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Sammendrag

Denne masteroppgaven retter søkelys mot kroppsøvningsstudenter sin forståelse av begrepet kroppslig læring. Både hvordan de tolker selve begrepet og hvordan de vil legge til rette for å fremme kroppslig læring i sin fremtidige undervisningspraksis. Oppgaven bygger på teori knyttet til “pedagogy of embodiment” som i internasjonal forskning knyttes til kroppslig læring. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming hvor masterstudentene sine forståelser undersøkes gjennom fokusgruppeintervju. Utvalget består av to grupper med tre informanter i hver gruppe, hvor alle har fagfordypning i kroppsøving. Resultatene som kommer frem fra dataen i fokusgruppeintervjuene blir tolket og presentert med utgangspunkt i teorien.

Resultatene i denne studien viser at studentene er usikre på hvordan de skal forklare begrepet kroppslig læring. De problematiserer begrepet og peker på at forutsetningene for at begrepet skal ha noe verdi, vil være at det må bety noe mer enn synaptisk vekst eller læring generelt. De har en forståelse av at begrepet skiller seg fra dualistiske perspektiver på kropp og vektlegger subjektive erfaringer av å være i bevegelse. I pedagogikken for å fremme kroppslig læring vektlegger informantene: 1) utfordringer for mestringsfølelse, hvor det å øve seg og møte motgang fremtrer som viktig; 2) Utforskende arbeidsmåter, hvor elevene får erfare hensiktsmessige bevegelsesløsninger i et bevegelseslandskap uten fasiter for «riktig» utførelse; 3) Kritisk refleksjon knyttet til selvilde og kroppsideal hvor det er viktig med anerkjennelse av forskjelligheter.

Resultatene tyder på at studentene har et godt grunnlag for å fremme kroppslig læring basert på de teoretiske perspektivene som presenteres i oppgaven. Imidlertid viser dataen at informantene ser på kjerneelementene som underliggende og at kjerneelementene ikke vil være like nyttig i planlegging av undervisning for informantene. Videre drøftes det at informantene burde vektlegge medbestemmelse i aktiviteter for å fremme meningsfullhet for elevene i forbindelse med kroppslig læring. I tillegg til at informantene sin undervisningspraksis burde engasjere elevene til å bli aktive sosiale agenter for endring i møte med kroppsdiskurser og stereotypier.

Abstract

This master thesis sheds light on the understanding of the concept of embodied learning among physical education students. It examines how they interpret the concept itself and how they intend to facilitate embodied learning in their future teaching practices. The thesis is grounded in theory related to the pedagogy of embodiment, which in international research is linked to the Norwegian concept “kroppslig læring”. A qualitative approach is adopted, wherein the master's students' understandings are explored through focus group interviews. The selection consists of two groups with three participants in each group, all of whom have specialized knowledge in physical education. The findings from the data collected in the focus group interviews are interpreted and presented based on the theoretical framework.

The results of this study indicate that students are uncertain about the significance of bodily learning. They problematize the concept and suggest that for the concept to have value, it must entail more than synaptic growth or general learning. They understand the concept as transcending dualistic perspectives on the body and emphasize subjective experiences of movement. In pedagogy aimed at promoting embodied learning, the informants emphasize: 1) challenges for a sense of mastery, where mastery is deemed important, but there should be an element of challenge and success through practice; 2) Methods for exploring, where students experience suitable movement solutions in a landscape of movement without predefined answers for "correct" execution; and 3) critical reflection on self-image and body ideals, emphasizing the recognition of differences within the school class.

The results suggest that students have a strong foundation for promoting embodied learning based on the theoretical perspectives presented in the thesis. However, the data indicate that the core elements in the curriculum are perceived as underlying, and the students argue that the core elements may not be as useful in planning their lessons. Furthermore, it is suggested that the informants should prioritize student participation in activities to promote meaningful engagement. Additionally, a teaching practice that empower students to become active social agents for change in confronting body discourses and stereotypes should be emphasized.

Forord

Fem år som student nærmer seg ferdig og denne oppgaven markerer slutten. Til tross for slitsomme stunder, er jeg ekstremt takknemlig for alle opplevelsene og erfaringer studietiden har gitt meg og noe jeg aldri ville vært foruten. Nå er jeg spent og gleder meg til å arbeide som ferdigutdannet lærer.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende, men også lærerikt og verdifullt for min framtidige undervisningspraksis. Jeg er fornøyd med hvordan den ble ferdigstilt og håper den kan være nyttig og interessant for dem som leser den. Først vil jeg rette en stor takk til min veileder, Kristin Walseth, som alltid har vært hjelpsom med grundige og gode tilbakemeldinger, og gode innspill underveis i prosessen. Jeg vil takke deltakerne i oppgaven som tok seg tid og stilte til intervju. Takk til mor og far som alltid har vært villig til å lytte til meg i utfordrende og frustrerende stunder. I tillegg vil jeg rette en stor takk til min samboer som alltid har vært en støttende og god samtalepartner. Takk for oppmuntring, omtanke og forståelse. Til slutt, vil jeg si takk til mine fantastiske medstudenter og venner som har gitt meg en uforglemmelig studietid her i Oslo. Vi har delt felles frustrasjon og vanskelige tider, men også veldig fine øyeblikk jeg aldri vil glemme.

Niklas Merkesvik

15.05.24, Oslo

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Oppgavens struktur.....	3
2.0 Kroppslig læring i læreplanen	4
2.1 Fagets formål og egenart.....	4
2.2 Kjerneelementene.....	5
3.0 Teori og tidligere forskning	7
3.1 Embodiment i internasjonal forskning.....	7
3.2 Kroppslig læring i norskspråklig litteratur	9
3.3 Kroppslig læring som praktisk kunnskap.....	10
3.4 Pedagogikken for å fremme kroppslig læring.....	11
3.4.1 Tilrettelegge for kritisk refleksjon	13
3.4.2 Utforske «nye» bevegelsesaktiviteter	16
4.0 Metode	21
4.1 Valg av metode.....	21
4.1.1 Kvalitativ forskning	21
4.1.2 Fokusgruppeintervju	22
4.2 Rekruttering og utvalg	23
4.3 Innsamling av data og behandling.....	24
4.3.1 Intervjuguide	24
4.3.2 Gjennomføring av intervju	25
4.3.3 Transkribering	26
4.3.4 Analyse.....	27
4.4 Studiens kvalitet.....	27
4.4.1 Reliabilitet og validitet.....	28
4.4.2 Generalisering	29
4.4.3 Ethiske overveielser	29
5.0 Resultat og funn	31
5.1 Hvordan forstår informantene kroppslig læring?	31
Informantenes positive bevegelseserfaringer	31
Problematisering av begrepet kroppslig læring	36
Ikke bare kognitivt prosessert, men erfaring av kroppen i bevegelse	38
5.2 Pedagogikken bak kroppslig læring	40
«Du har det i bakhodet»	41
Utfordringer for mestringsfølelse.....	42
Utforskende arbeidsmåter	45
Refleksjon over kroppsideal og kroppslige erfaringer	49

6.0 Avsluttende diskusjon	53
8.0 Litteraturliste	58
Vedlegg	63
<i>Vedlegg 1 – Samtykkeskjema</i>	<i>63</i>
<i>Vedlegg 2 – Intervjuguide.....</i>	<i>67</i>
<i>Vedlegg 3 – Godkjenning fra SIKT.....</i>	<i>69</i>

1.0 Innledning

Under fagets relevans og sentrale verdier står det beskrevet at kroppsøving «skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 154). Kroppsøving har vært preget av undervisning hvor kroppen som en helhetlig organisme har vært neglisjert på bakgrunn av en rådende dualistisk tankegang om kropp. I et dualistisk perspektiv er kropp og sinn splittet, og kroppen blir dermed et objekt eller redskap. I skillet mellom kroppen som objekt og subjekt kan det også forstås som at vi *har* kropp eller *er* kropp. I dagligtale oversettes dette gjerne til at vi har en kropp og at den brukes til noe. I kroppsøving kommer dette til uttrykk når elevenes kropper først og fremst blir et fysisk objekt som skal prestere etter bestemte standarder for utføring (Moen & Rugseth, 2018, s. 6). I nyere tider har det blitt etterspurt og argumentert for å innlemme kroppen som et levende subjekt i læringsprosesser. Kroppens betydning for læring må anerkjennes både som et objekt og et subjekt på samme tid hevder Moen og Westlie (2020).

I fagfornyelsen ble begrepet kroppslig læring en del av læreplanen og mer spesifikt en del av kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring». Når begreper introduseres i læreplanen blir det viktig at lærere og studenter gjør seg opp en tolkning og mening rundt begrepene. I læreplanen står det at kroppslig læring «handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om dette er en slags beskrivelse, rommer begrepet mye mer og dermed har blant annet Aaring og Sandell (2019) etterlyst en større presisering og operasjonalisering i læreplanen. Begrepet kroppslig læring gir grunnlag for å bevege seg nærmere en undervisningspraksis hvor kroppen og subjektet anerkjennes i følge Sæle og Hallås (2020, s. 68)

Som kroppsøvingslærer og under min utdanning har jeg konstant blitt møtt med nye måter å se faget på. I starten møter man faget med sine antagelser og fordommer av hva faget går ut på. Som elev var jeg vitne til et fag hvor vi spilte fotball, basketball og volleyball. Vi øvde på pasninger og ble drillet på det som ble ansett som riktig fremgangsmåte før vi møtte spillet i sin helhet. Deretter ble vi vurdert ut fra hvordan vi presterte i aktiviteten. Dette sammenlagt med mine resultater på beep-test og antall armhevninger ble grunnlaget for karakteren min og grunnlaget for min forståelse av faget. Jeg var en av de heldige som drev med mye forskjellig idrett og dermed også en av de som mestret faget og satt igjen med positive erfaringer. Det er

ikke tilfelle for alle elever. Jeg ser nå faget i et helt annet lys. Både basert på teorien vi har lest og gjennom praktisk undervisning hvor jeg har blitt inspirert til å vri om på hvordan vi kan drive undervisning. Jeg er på ingen måte motstander av tradisjonelle bevegelsesaktiviteter, men jeg har et helt annet utgangspunkt for å bruke disse aktivitetene nå enn hva jeg hadde tidligere.

På bakgrunn av mine oppfatninger av faget og tanker om hvordan jeg vil undervise ønsker jeg å undersøke tilnærminger til undervisning hvor opplevelsen av å være i bevegelse står i sentrum, i motsetning til en undervisning som er prestasjonsorientert gjennom testing og drilling. I en prestasjonsorientert kroppsøving blir kroppen som et objekt vektlagt og potensialet for læring kan bli redusert til noe mekanisk. «Et mekanisk kroppssyn tar ikke høyde for de følelser, tanker eller forestillinger som måtte røre seg i en ung og gjerne usikker elevkropp» (Sæle, 2017, s. 23). Begrepet kroppslig læring åpner opp for en bevegelseslæring hvor elevene som subjekt føler, tenker og sanser og ikke blir objekter for instrumentell læring.

Da kjerneelementene i læreplanen skal være overordnet og bærende for undervisningen, forventes det at framtidige kroppsøvingslærere kan forholde seg til de fagbegrepene som blir introdusert. Som profesjonsfaglige yrkesutøvere må vi være oppdatert på forskning tilknyttet de ulike delene av faget og undervisningen skal være grunnet i fagdidaktikkens forskning. Det er derfor relevant for meg å undersøke hvordan fremtidige kroppsøvingslærere forholder seg til begrepet kroppslig læring som er en viktig del av kjerneelementene i læreplanen.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen for denne masteroppgaven vil være som følger:

Hvordan forstår kroppsøvingsstudenter begrepet kroppslig læring og hvordan vil de tilrettelegge for undervisning som fremmer kroppslig læring?

Denne problemstillingen gir et godt utgangspunkt for å undersøke fremtidige kroppsøvingslærere sine utsikter for undervisningspraksis. Studien vil ikke bare bidra til å belyse pedagogiske tilnærminger til å arbeide med kroppslig læring, men også informere lærerutdanningsinstitusjoner om hva studentene sitter igjen med av kunnskap knyttet til tematikken kroppslig læring.

1.2 Oppgavens struktur

Bakgrunn for oppgaven, tematikken og problemstilling har nå blitt redegjort for. I kapittel to vil jeg først gi en innføring i sentrale deler av læreplanen som er relevant for oppgaven og kroppslig læring. I kapittel tre redegjøres det for sentral teori og tidligere forskning knyttet til begrepet kroppslig læring. I internasjonal forskning knyttes kroppslig læring til begrepene *embodiment* og *embodied learning*, derfor vil disse bli redegjort for først og deretter hvordan begrepet kroppslig læring brukes i norsk kontekst. I kapittel fire redegjør jeg for metodiske valg som er gjort for å undersøke problemstillingen. Oppgaven er en kvalitativ studie hvor fokusgruppeintervju blir brukt som metode for innhentning av data. Resultatene vises deretter til tematisk i kapittel fem. Temaene som kommer frem har en tilhørende diskusjon knyttet til de ulike temaene. Til slutt presenteres en avsluttende diskusjon som sammenfatter og oppsummerer funnene, samt diskuterer konsekvenser for masterstudentenes fremtidige undervisningspraksis.

2.0 Kroppslig læring i læreplanen

I dette kapittelet fremlegges sentrale komponenter av læreplanen i kroppsøving. Siden problemstillingen i oppgaven primært omhandler kroppslig læring, som er en vesentlig aspekt av kjerneelementene, er det viktig å plassere det i en sammenheng og kontekst.

2.1 Fagets formål og egenart

Kroppsøving er et av fagene som tar størst plass og følger elevene gjennom hele grunnskolen. Generelt er faget satt pris på av elever, da det gir pusterom fra en ellers teoretisk skolehverdag (Moen et al., 2018). Da faget vokste frem og ble en del av opplæringsplanen, handlet det i stor grad om å disiplinere elevene. Faget var basert på en militær struktur hvor opplæring i selvdisciplin og viljestyrke ble gjennomført ved trening på synkronisering og nøyaktighet gjennom repetisjon og kommandoer (Sæle & Hallås, 2020, s. 29). Når vi spoler frem til 2024 har faget helt andre formål, til tross for at noen har argumentert for en militærdiskurs fortsatt preger undervisningen i faget (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15). I 2019 ble fagfornyelsen innført med hovedmål om «å ruste elevene best mulig for fremtiden» (Sæle & Hallås, 2020, s. 53). Noe som skal være mulig gjennom enda større fokus på kritisk tenking, refleksjon, utforsking, praktisk læring og dybdelæring i alle fag.

Som alle andre fag har også læreplanen i kroppsøving en beskrivelse av fagets relevans og sentrale verdier. Det står beskrevet at faget skal legge til rette for livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil basert på individuelle forutsetninger. Elevene skal lære, sanse og oppleve med kroppen i bevegelsesaktiviteter og aktivitetene skal fremme samarbeid, forståelse og respekt. Innsats vises også til som viktig kompetanse i kroppsøving, slik at elevene får erfare hva innsats kan bety for å oppnå målene de har satt seg. Faget skal fremme kritisk tenking om kroppsidealer og hvordan dette kan påvirke en selv. Det skal åpne for at elevene utfordrer sitt eget mot og tøyser grenser. Videre skal faget ta vare på tradisjonelle bevegelsesaktiviteter (idrett), men også stimulere til å utforske alternative bevegelsesformer (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Da fagfornyelsen ble innført i 2019 skjedde det også flere endringer i kroppsøving. Med den nye læreplanen kom også teksten «*Hva er nytt i kroppsøving?*». Her vises det til at kroppsøving skal ha en sterkere vektlegging av livslang bevegelsesglede og bredt utvalg

bevegelsesaktiviteter. Utforskning av egen identitet og selvforståelse, samt betydningen av refleksjon over egen utvikling i faget vektlegges. Samtidig understrekes viktigheten av deltakelse, samarbeid og individuell innsats (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Aasland et al. (2020, s. 37) viser til at en av de største forskjellene fra LK06 er en dreining vekk fra et idrettsorientert fag. Idrettsbegreper er fjernet fra læreplanen og byttet ut med ord som bevegelsesaktiviteter eller tradisjonelle bevegelsesaktiviteter. Trolig skjer dette som et motsvar mot et fag som har vist seg å være preget av en idrettsdiskurs hvor testing og konkurranse har preget undervisningspraksis.

2.2 Kjerneelementene

Et nytt moment for den nye læreplanen er kjerneelementene. I LK06 var læreplanen i kroppsøving delt inn i hovedområder som besto av aktivitet i ulike bevegelsesmiljøer, idrettsaktivitet, fritidsliv og trening og livsstil. Dette er avskaffet og byttet ut med kjerneelementene *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel*. Utdanningsdirektoratet forteller at kjerneelementene utgjør essensen av hva elevene må tilegne seg for å beherske og anvende faget på en passende måte. Kjerneelementene inneholder «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer». Videre vises det til at de skal prege innholdet og progresjon, samt at over tid vil det bidra til at elevene utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Kompetansemålene i faget er også nye, men redusert i antall. Kompetansemålene inneholder mer spesifikke og deskriptive målsetninger elevene skal gjennom i faget. Hagelia (2021, 14. juli) forteller om hvordan hun opplever at lærere går rett på kompetansemålene når de skal planlegge undervisning og overser de andre delene av læreplanen, som for eksempel kjerneelementene. Utdanningsdirektoratet på sine hjemmesider under *Hvordan bruke læreplanene og kjerneelementer*¹ viser til at kjerneelementene beskriver det viktigste innholdet i faget. Videre, at kjerneelementene skal brukes til å forstå kompetansemålene og se sammenhenger mellom dem, samt at ved valg av innhold til kompetansemålene skal kjerneelementene brukes. Å se sammenhenger i fag og på tvers av fag gjør at opplæringen anses som relevant og nyttig for elevene. Derfor vil det være viktig å se sammenhengene for hele læreplanen som en enhet, i stedet for å bare ta utgangspunkt i en av delene. Derfor er det

¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153408>

også opprettet ressurser på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider hvor lærere kan få hjelp til å se sammenhengene med de ulike delene av læreplanen og hvordan lærere kan arbeide med å tolke, forstå og bruke de.

3.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres teori knyttet til kroppslig læring. Det vil presentert ulike forståelser og forekomster av begrepet i forskning. Innenfor kroppslig læring eksisterer det ulike teoretiske perspektiver som kan belyse begrepet i kroppsøvingskontekst. I denne oppgaven har jeg valgt å anvende et perspektiv på kroppslig læring som bygger på fenomenologi og forskning på *embodiment*. I internasjonal sammenheng oversettes eller knyttes gjerne kroppslig læring til *embodied learning* eller *embodiment*. I forarbeid med prosjektskisse og utarbeiding av intervjuguide (Vedlegg 2) er det lagt vekt på teorien omkring *embodiment* og *pedagogy of embodiment*. Det blir derfor først relevant å redegjøre for forståelser og forekomster av disse begrepene i internasjonal forskning, før teorien omkring kroppslig læring i norskspråklig kontekst. Deretter redegjøres det for pedagogikken og fagdidaktiske betraktninger som er viktig for å fremme kroppslig læring.

3.1 Embodiment i internasjonal forskning

I et kroppslig læringsperspektiv er *embodiment* et sentralt begrep. Dette begrepet har stor overføringsverdi til kroppslig læring. I senere år har *embodiment* og kroppen fått et stort fokus og interessen for dette øker i et kroppsøvingsperspektiv (Engelsrud et al., 2021, s. 10; Lambert et al., 2022, s. 2). *Embodiment* oversettes gjerne til at et læringsobjekt kroppsliggjøres. *Embodiment* som et konsept innenfor kroppsøvingsforskning utvider fokuset på kroppen og minimerer en dualistisk naturfaglig forståelse av kropp hvor den blir forstått som et mekanisk objekt. På denne måten blir ikke bare individuelle subjektive erfaringer knyttet til kroppen, men kroppen blir selve grunnlaget for erfaringer. *Embodiment* er nyttig da det fremhever hvordan kroppen og den levde verden er sammenvevd i våre opplevelser og erfaringer (Aartun et al., 2022, s. 2; Standal, 2020, s. 228).

Lambert et al. (2022) utforsket teoretiske begreper tilknyttet *embodiment*. Målet med studien var å konseptualisere og skape en klarere forståelse av *embodiment* som konsept, og hvordan det blir presentert i kroppsøvlingslitteratur. For og så skape klarhet i begrepet, slik at det kan brukes som et solid fundament for å utvikle gode pedagogiske forståelser og metoder for lærere og elever. Ved hjelp av en narrativ litteraturgjennomgang identifiserte de egenskapene knyttet til begrepet *embodiment* i litteraturen. Forfatterne anerkjenner at begrepet er komplekst og nyansert i litteraturen og forekommer på flere måter. Variasjoner i komplekse

teoretiske perspektiv og bakgrunner for begrepet, variasjoner i benevninger som har tilnærmet lik betydning og relaterte begreper som embodied learning, embodied consciousness, embodied subjectivity, embodied experiences osv... De hevder at dersom pedagogiske prinsipper for embodiment implementeres uten at kroppsøvingslærere har en forståelse for embodiment, vil det kunne føre til overfladisk implementering hvor de egentlig ikke er helt sikre på hvorfor de gjør som de gjør (Lambert et al., 2022, s. 4). Dermed blir det viktig å skape konseptuell klarhet rundt begrepet.

I sine analyser finner Lambert et al. (2022) at embodiment er udefinerbart som et enkelt konsept. I litteraturen kommer det heller ikke frem definisjoner av begrepet, ettersom at flertallet av forfatterne i litteraturen lente seg på andre for å beskrive fellestrekk enten ved embodiment eller relaterte konsepter. Disse beskrivelsene har ofte stor vekt på fenomenologien og Maurice Merleau-Ponty eller andre sentrale teoretikere som Dewey, Van Manen eller Arnold. Dermed konkluderer de med at embodiment i kroppsøvings sammenheng kommer frem gjennom et stort nettverk av relaterte begreper, hvorav flesteparten av disse bygger på fenomenologien (s. 12). Gjennom å analysere relaterte begreper av embodiment får de frem kjernen av begrepet gjennom attributter, antecedenter og konsekvenser. Antecedenter viser til hva som må skje for at embodiment skal skje i kroppsøving, mens konsekvensene viser til utfallet som oppstår som følge av bruken av embodiment. Attributter refererer til de unike kjennetegnene eller egenskapene som gir en slags definisjon konseptet embodiment. Attributtene er avgjørende for å skape en konkret forståelse av hva embodiment innebærer og for å skille det fra andre konsepter. Attributtene for embodiment i kroppsøving ble identifisert til å være *intentionality, affect, meaning, sharing, and unity* (intensjonalitet, følelser, mening, deling og enhet).

Intensjonalitet innebærer å være bevisst og til stede i øyeblikket, med oppmerksomhet på ens bevegelser, valg og deres konsekvenser for seg selv og andre. Elevene opplever embodiment når de er tilstedeværende i øyeblikket, bevisst på bevegelsene og valg av bevegelsene, meningsfull tilknytning til seg selv, andre og verden, oppmerksomhet mot ønskelige utfall og personlig opplevelse av engasjement i bevegelse. *Følelser* viser til at elevenes erfaringer i verden blir sanset og følt. Å være oppmerksom på våre følelser bidrar til mening både individuelt og kollektivt. *Mening* viser til at elevene opplever embodiment når bevegelser gir dem meningsfullhet ved at aktiviteten har indre verdi og positive emosjoner tilknyttet aktiviteten. Samt at de lærer noe ved at det forekommer en utvikling i noe. *Deling* handler om

at bevegelsene er delt med andre gjennom sosiale tilknytninger, relasjoner og interaksjoner. *Enhet* viser til at elevene opplever embodiment gjennom en opplevelse av helhet, hvor kropp og sinn forenes og utgjør en enhetlig tilstand (Lambert et al., 2022).

3.2 Kroppslig læring i norskspråklig litteratur

I boken *Kroppslig læring : Perspektiver og Praksiser* tar de ulike kapitlene og forfatterne for seg ulike synspunkt rundt kroppslig læring, hvordan teoretiske perspektiver på kroppslig læring fremtrer og den kroppslige læringen som skjer i praktisk-didaktiske situasjoner (Engelsrud et al., 2021, s. 11). Innledningsvis i boken vises det til at kroppslig læring som begrep og perspektiv er både opplagt og underkjent. Med dette opplagte menes det at all læring som finner sted er grunnleggende kroppslig og subjektivt. Erfaringene mennesker innehar kommer frem under ulike betingelser og på den måten er læringen grunnet i det subjektivt opplevde. Det mer underkjente med begrepet kroppslig læring kommer frem i læringsteorier og læreplaner hvor kropp som begrep og fenomen har vært fraværende. Det argumenteres videre for at filosofen René Descartes sine dualistiske syn på kropp og læring skaper grunnlaget for at kroppen og kunnskap er underkjent i læringsperspektiv- og teorier. Descartes konkluderte med at kunnskap, eller ekte kunnskap ikke kan forbindes med kroppen (Engelsrud et al., 2021, s. 10). Mennesket var for han splittet med kropp og sinn hvor «jeget» og selve definisjonen av mennesket, sto hjernen og tankene ansvarlig for, ikke kroppen. Descartes sin hovedtese, *cogito, ergo sum*, «jeg tenker, altså er jeg», viser til slike forestillinger om selvet som dualistisk og først og fremst tenkende. (Dahl, 2021, s. 32; Sæle & Hallås, 2020, s. 69; Merkesvik, 2023)

Østern og Bjerke (2021) har gjort en metaanalyse av forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. De har spurt hvordan kroppslig læring defineres i denne forskningen ettersom at lærere og framtidige lærere må forholde seg til begrepet samt definere og omsette kroppslig læring i framtiden (s. 16). Her finner de at det finnes et bredt utvalg og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. Av 119 utvalgte publikasjoner finner de at 55% av disse ikke definerer kroppslig læring selv om det brukes aktivt. Av de 119 publikasjonene er det tydelig at kroppsøving og idrettsvitenskap dominerer undersøkelser av kroppslig læring hvor 39% faller under denne kategoriseringen (s.20). Det er og verdt å nevne kroppsøvingens litteraturen er representert av gradgivende oppgaver som mastere og doktorgrader. Videre tilbyr boken ulike perspektiver knyttet til kroppslig læring som for

eksempel kroppslig læring som motorisk kompetanse, relasjonell kroppslig empatisk didaktikk for å fremme kroppslig læring eller kroppslig læring i møte med kjønnsnormer og rasisme. Videre presenteres det ulike praksiser for kroppslig læring hvor ulike tilnærminger til aktiviteter er utgangspunkt for kroppslig læring (Engelsrud et al., 2021, s. 11-15). Det er altså stor bredde i hvordan forskjellige teoretiske perspektiver er med på å belyse kroppslig læring i ulike fagfelt og i kroppsøvings litteraturen

3.3 Kroppslig læring som praktisk kunnskap

En sentral forsker innenfor kroppslig læring er Øyvind Standal. I fagartikkelen *Kva kroppsleg læring eigentleg er* forteller han at kjerneelementene i flere fag er kritisert for å være for abstrakt og teoretisk og at dersom fagbegrep blir introdusert i læreplanen burde det også ligge til grunne en forklaring til begrepene. I artikkelen forsøker han derfor å avklare hva som ligger i begrepet kroppslig læring (Standal, 2019, 10.nov). Her knyttes kroppslig læring til praktisk kunnskap som vil si «handling, aktiviteter og praksiser som blir uttrykt gjennom kroppen i bevegelsen». Standal viser til eksempler hvor ferdigheter eller grunnleggende motoriske ferdigheter kan være handling, sammensatte bevegelser kan være aktivitet og praksis vil kunne være at alle bevegelsesaktiviteter kan være kulturelt betinget. I tillegg, at kroppslig læring har en meningsdimensjon ved seg. Altså at kroppslig læring også er knyttet til den subjektive opplevelsen av mening elever opplever gjennom bevegelse. En annen ting som også kobles til elevenes subjektive meningsdimensjon er bevegelsesglede. Å finne bevegelsesglede er noe elevene må lære gjennom å kjenne igjen, merke og sette ord på erfaringer av glede. På samme måte vil en meningsdimensjon være å oppleve negativt ladede erfaringer som slit og motstand for å så kunne merke, kjenne igjen og sette ord på disse erfaringene (Standal, 2019, 10.nov).

I boken *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education* viser Standal også her til praktisk kunnskap hvor han bruker Merleau-Ponty og kroppsfenomenologi som utgangspunkt. Her diskuteres det hvordan fenomenologien kan gi en teoretisk forståelse av praktisk kunnskap. Standal forteller at praktisk kunnskap fra et slikt perspektiv handler om meningsmønstre i sin egen subjektive livsverden og videre ha evnen til å bevege seg i sine egne meningsmønstre uten å anstrenge seg selv (s.9). Gjennom Merleau-Ponty sine oppfatninger av kroppslig læring eller *embodied learning*, vises det til kroppsøvingsfagets tett

knyttede forhold til kunnskapsobjekt, handling, aktiviteter og praksiser, og elevene som et lærende subjekt (Standal, 2015, s. 9).

Standal har i tillegg til publikasjoner på feltet kroppslig læring utarbeidet en nettressurs hvor målet er å gi (nye) kroppsøvlingslærere et forhold til hva kroppslig læring kan bety ettersom læreplanen gir begrepet store rom for tolkning. Nettressursen er også basert på artikkelen vist til tidligere (Standal, 2019, 10.nov; Standal, u.å). For å gi kontekst til begrepets betydning avklarer Standal hva begrepet ikke er, for å unngå feiltolkninger og misforståelser blant lærere. Først og fremst at begrepet ikke er noe nytt. Videre at det ikke må sammenlignes med fysisk aktiv læring. Fysisk aktiv læring er et perspektiv på læring som handler om å bruke fysiske aktiviteter i læring av teoretisk kunnskap. Som for eksempel stafetter med matteoppgaver. Standal (2023a, 11. juli) hevder at dersom all læring er kroppslig, vil det ikke gi noe mening å snakke om begrepet kroppslig læring. Da vil det gå over til å kun være snakk om læring overordnet. Nyttigheten med begrepet kroppslig læring handler ikke om hvor kunnskapen man har tilegnet seg sitter eller hvor kunnskapen blir generert, men det handler om kunnskapsobjektene i kroppsøving som er kroppslig. Altså praktiske kunnskaper som kommer til uttrykk gjennom deltakelse i aktiviteter, handlinger og praksiser og ikke gjennom ord og påstander (Standal, 2023a, 11. juli).

3.4 Pedagogikken for å fremme kroppslig læring

Kroppsøving er preget av grunntrening og idrettsaktiviteter som for eksempel ballspill (Moen et al., 2018). Undervisningsmetoder for dette har vært preget av en tradisjonell tilnærming hvor bevegelsesaktiviteter blir brutt opp i enkeltdeler som terpes på før de blir satt sammen (Standal, 2023, 7. august). For eksempel at fotball blir delt opp i trening på innsidepasning, skudd, finter eller headinger før det blir satt sammen til å spille i lag på hel bane. I en slik tilnærming viser eller instruerer lærer gjerne ønsket utfall av en enkeltdel og elevene prøver å etterligne det lærer viser til som «rett» gjennomføring. Dette anses som en deduktiv undervisningsmetode hvor lærerens rolle blir å støtte elever som sliter og skryte ved «riktig» gjennomføring.

Læreplanen viser til at kroppslig læring innebærer allsidig motorisk læring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Standal påpeker at dersom man skal snakke om sammenhengen med motorisk læring og kroppslig læring må den subjektive erfaringen være en «integrert del av læreren sin undervisning og eleven sin læring» (Standal, 2023, 7. august).

Lærere må på denne måten ha kunnskap om hvordan tilrettelegging i ulike aktiviteter har betydning for «hvordan elevene opplever situasjonen og seg selv i den aktuelle bevegelsesaktiviteten» (Vedul-Kjelsås & Haga, 2021, s. 69). Det vil altså ikke være nødvendig å snakke om ren motorisk læring i et kroppslig lærings perspektiv ettersom at vi allerede har en tilstrekkelig forståelse av motorisk læring ifølge Standal (2023, 7. august). Dersom kroppslig læring skal være utgangspunkt for utvikling av spesifikke ferdigheter eller motorisk læring må didaktikken ta hensyn til og gi rom for elevens erfaringer og opplevelser med øvingen. Den subjektive meningsdannende opplevelsen av å være i bevegelse vil være en forutsetning for kroppslig læring. Dette handler om at eleven skal få muligheter til «å lære om seg selv, som et kroppslig subjekt i bevegelse» (Standal, 2023b, 11. juli). Kjennskap til seg selv som vesen og kroppslig subjekt gir elever mulighet for å finne ut selv hvem de er, hva som betyr noe for dem og hva deres menneskelige verdiprinsipper er, som er sentrale moment for kroppslig læring (Standal, 2023b, 11. juli).

I sammenheng mellom kroppslig læring og ferdighetsutvikling eller motorisk læring kan dette også knyttes til Merleau-Ponty forestillinger om the-habit-body. Habit for Merleau-Ponty er en kroppsliggjort kunnskap eller embodied knowledge, som er en del av kroppen. Denne kroppsliggjorte kunnskapen kommer kun til uttrykk når kroppen gjør en innsats for å fremme kunnskapen og kan ikke løsriives fra den kroppslige innsatsen. Kunnskapen finnes verken i tankene eller i den objektive kroppen, men finnes i selve kroppen som et subjekt av kunnskap (Standal, 2015, s. 41). Dette er tett tilknyttet til det som Standal (2019, 10.nov) viser til som praktisk kunnskap. Den praktiske kunnskapen, altså habits, kommer til uttrykk i kroppslig innsats gjennom deltakelse i aktiviteter, handlinger og praksis. “Habits are a form of situated, practical and embodied knowledge” (Standal & Aggerholm, 2016, s. 273). Vaner eller habits må forstås som en kunnskap som ligger i hendene og dermed et utgangspunkt for hvordan vi handler og opplever verden på. Kroppslig læring i lys av en slik situert kunnskap gjør at den levde kroppen blir satt i sentrum og «erfaring av ny betydning i bevegelse, nye kroppslige vaner, ny kunnen og nye måter å være i relasjon til sine omgivelser og seg selv på» blir betydningsfull (Aggerholm & Standal, 2021, s. 76). Standal og Aggerholm (2016) utforsker forholdet mellom ferdigheter eller skill og kroppsliggjorte erfaringen gjennom habits som konsept. De peker på at i en kroppsøvingssammenheng trengs det pedagogiske perspektiver som setter søkelys på utvikling av habits. I utvikling av habits kontra ferdighetsutvikling eller tilegnelse av sportslige teknikker antyder de at elever i kroppsøving ikke underlegges drilling eller blind repetisjon, men heller oppfordres til å være oppmerksomme på

bevegelseserfaringene gjennom refleksjon. Dette er fordi habits tydeligere vektlegger subjektets kroppsliggjorte kunnskaper og erfaringer.

Som vist tidligere er embodiment et sentralt begrep knyttet til kroppslig læring og for denne oppgaven. Noe av litteraturen på kroppslig læring beskriver også en pedagogikk for kroppslig læring, altså hvordan læreren skal legge til rette for arbeidet med kroppslig læring. Dette vises gjerne til som *pedodogy of embodiment*. Aartun et al. (2022) gjorde en litteratur gjennomgang hvor det ble undersøkt hva som karakteriserte pedagogikken bak embodiment og hvilke implikasjoner dette får for undervisning og læring. I en tematisk analyse fant de to hovedtema. 1) Muliggjøre eller tilrettelegge for kritisk refleksjon og 2) utforskning av (nye) bevegelser eller bevegelsesaktiviteter. Ved å tilrettelegge for kritisk refleksjon rundt kropp og kroppslig læring vises det til at kroppsøving har potensiale til å bidra i elevens utvikling av kritisk tenking. Faget kan åpne opp for trygge rom hvor elevene får mulighet til å diskutere aspekter ved helse, kroppsideal, kjønn eller sosiale mediers påvirkning på kropp som mennesker eller elever ofte har tatt for gitt forståelse av. Videre hevdes de at utforskning av (nye) bevegelser eller bevegelsesaktiviteter kan åpne opp og bidra til utvikling av kroppsbevissthet og gi mulighet for meningsfulle opplevelser.

3.4.1 Tilrettelegge for kritisk refleksjon

I kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring» legges det vekt på at elevene skal få muligheter til å reflektere å tenke kritisk om bevegelse, trening, kropp og helse og utforske egen identitet og selvbylde (Kunnskapsdepartementet, 2019). Refleksjon og kritisk tenking er som vist fra Aartun et al. (2022) et viktig element i pedagogikk for kroppslig læring. I sin litteraturgjennomgang finner de av flere av studiene setter søkelys på elevenes kroppslige erfaringer og arbeid med identitet. De viser til at etnisk minoritet jenter ofte opplever en fremmedgjøring i kroppsøving som fører til at de unnlater å ta del i aktiviteter for å beskytte identitetene sine. Deres syn på hva som er normalt, behovet for aksept og ønsket om å unngå flauhet har innvirkning på hvordan de former sine kroppslige identiteter i kroppsøving. Samt at elever i hovedsak fokuserer på fysiske aspekter av kropp i sammenheng med sine identiteter, eller en overbevisning om at fysiske aspekter ved kropp er avgjørende for deres identitetsskaping (Fisette, 2011, s. 194). I kroppsøving mangler altså elever muligheter for å uttrykke sine kroppslige identiteter som igjen vil gjøre det vanskeligere å bevege seg vekk fra en objektivisering av kropp hvor fysiske aspekter kommer først. (Aartun et al., 2022, s. 4-6). Gutter opplever også et press, om å utvikle sterke kropper som lever opp til et hegemoniske

maskuline ideal og står i fare for å bli marginalisert og plassert lavere i det sosiale hierarkiet dersom ikke idealene møtes. De kroppsliggjorte erfaringene elevene tilegner seg i skolen er ifølge Aartun et al. (2022) et press om å passe inn og møte sosiale kriterier som oppstår på bakgrunn av rådende diskurser om helse, kroppsideal. Til tross for at litteraturen som undersøker slike kroppsliggjorte erfaringer ofte knyttes til minoriteter vil det være sannsynlig og mulig å argumentere for at slike erfaringer går igjen for flere elever som føler på utenforskap basert på tatt for gitte sosialt konstruerte forståelser av helse, kjønn og kroppsideal.

Det er altså et behov for pedagogiske tilnærminger i kroppsøving som sørger for at slike erfaringer elevene opplever, som vist til over, blir tatt et oppgjør med for å imøtekomme alle elever og utforsking av identitet og selvbylde. Dette kommer også frem som en viktig del av kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring». Aartun et al. (2022, s. 6) viser til at flere av studiene som tar for seg hvordan vi kan imøtekomme disse behovene bruker en aktivist tilnærmingen, utviklet av Oliver og Kirk (2015). Den har sitt utspring i feministisk poststrukturalisme og kritisk teori, med mål om å gi elever som opplever marginalisering en følelse av empowerment gjennom kroppsøvingsundervisningen. Et kjennetegn ved disse studiene er et tydelig fokus på å gi elevene økt autonomi og skape trygge læringsmiljø hvor de kan utforske sin kroppsidentitet. Forskerne samarbeider tett med både lærere og elever, og legger vekt på å fremme kritisk refleksjon blant deltakerne for å avdekke skjulte strukturer og normer knyttet til kropp, helse og kroppsideal. Et sentralt aspekt i denne tilnærmingen er også hvordan mediepåvirkning påvirker elevenes oppfatning av kropp og kroppslig identitet. Disse studiene søker derfor å bidra til en større bevisstgjøring rundt medias rolle i formingen av elevenes selvoppfatning og kroppsbylde. Til tross for viktigheten av å utvikle kritisk refleksjonsevne, understrekes det også i denne sammenhengen at fysisk aktivitet og bevegelse spiller en sentral rolle innen kroppsøvingfaget. Derfor er det avgjørende at elevene ikke bare reflekterer kritisk, men også gis muligheter til å utforske og erfare ulike bevegelsesformer og kroppslige uttrykk (Aartun et al., 2022, s. 6-7).

Aartun et al. (2022) viser til flere studier som har sett på hvordan man kan jobbe med kroppsliggjorte identiteter og kritisk refleksjon knyttet til denne problematikken. Blant annet Azzarito et al. (2016) som hevder at dagens kroppsøving og skole neglisjerer arbeid med kropp, forståelse av kropp og de sosiale skjulte strukturer som konstituerer hva som er en funksjonell sunn kropp. Kroppsøving gir ikke elever muligheter til å selv artikulere eller

utfordre heteronormative ideer om kropp som de konstant er vitne til i deres daglige liv gjennom media. Dersom skolen ikke klarer å problematisere eller adressere stigma rundt normative ideer om kropp som for eksempel overvekt, kroppsfasonger eller seksualitet kan dette ha store konsekvenser for hvordan de selv oppfatter, forstår og bruker deres egne kropper (s. 1 & 35). De argumenterer for et behov om arbeide pedagogisk med «kroppsarbeid». Derfor forsøker de å forstå forholdet mellom media, embodiment og sosiale ulikheter gjennom å utforske ulike kroppsforståelser i en klasse. «This curriculum aimed to encourage students to construct themselves as active, social, reflective, and critical learners in physical culture» (Azzarito et al., 2016, s 1). Denne aktivist studien benyttet en visuell tilnærming for å skape rom for både jenter og gutter til å kritisk håndtere og avvise mediesterotypier; og for å oppmuntre elevene til å reflektere og snakke om deres subjektive kroppserfaringer i fysisk aktivitet. De fant at elevene avviste mediefremstillinger og narrativer om idealiserte kropper til tross for et ønske om å ha bestemte kroppsformer i tråd med heteronormative ideer. Videre belyser de viktigheten av hvor lang tid slike tilnærminger skal vare. Det er viktig å sette av nok tid, slik at elevene faktisk får mulighet til å «destabilize learners' embodiment of the normal/abnormal dichotomy.» (Aartun et al., 2022, s. 7). Arbeid med kropp og kroppsidentitet som utfordrer elevene til å kritisk evaluere og reflektere rundt samfunnets sosialt konstruerte normer for kropp, blir altså en viktig del av arbeidet med kroppslig læring og identitets arbeid.

Elvebakk et al. (2018) finner i sin aktivist forskning med elever på 10. trinn, at både jentene og guttene mener de ikke blir påvirket av sosiale medier og reklame i særlig stor grad. Allikevel bekrefter elevene stereotype kroppsideal. Noe paradoksalt er at gutter ønsker å bygge muskler og miste fett, men samtidig uttrykker lite misnøye med egen kropp. Dette trenger ikke å bety at kroppsideal og selvbilde ikke er noe viktig for guttene, men at å uttrykke kroppsmisnøye faller bort fra en dominerende maskulinitetsdiskurs. De finner videre at gjennom analyser av Instagram-kontoer og kritisk reflekterende samtaler at elevene ble mer bevisst på hvordan kroppsideal formidles til dem, og at de til dels forsto og uttrykte en kritisk forståelse (Elvebakk et al., 2018, s. 103).

Fisette & Walton (2015) argumenterer for at kritisk pedagogikk om kropp og kroppslig kunnskap må integreres i skolen og kroppsøving. De peker på at det må åpnes opp for å adressere og utforske den «skjulte» læreplanen om sosiale ulikheter, kroppsliggjorte identiteter og kroppslig kunnskap. Kritisk pedagogikk om kropp og elevens egne kroppslige kunnskap blir avgjørende for å anerkjenne elevers identiteter og erfaringer, både innenfor og

utenfor skolemiljøet (s. 63). Gjennom en elev sentrert kritisk pedagogikk i undervisning og deltakende aktivist forskning utforsker Fisette og Walton (2015) hvordan en gruppe tenåringsjenter oppfatter og uttrykker sine kroppsliggjorte identiteter og hvordan de oversetter disse identitetene til sine kroppsliggjorte selvfølelser. Videre hvordan jentene navigerer sosiale barrierer de møter i skolen, samt hvordan dette påvirker deres aktivitetspraksiser (s. 65). Gjennom en aktivist tilnærming lagde jentene samlet et program kalt «Beautiful you». Et åtte ukers etter skole program som de implementerte. Her ble det tatt opp sentrale deler rundt kroppsliggjorte identiteter og kropp. Aktivist tilnærming innebærer at det skapes rom for jentene i undervisningen til å utforske sin kroppsliggjøring. Å tilby slike muligheter er en sentral del i å gjøre kroppsøving personlig relevant (Oliver & Kirk, 2016). Jentene ble agenter for sosial endring og det ga en følelse av empowerment hvor de fikk aktivt ta del i å adressere sosiale problemer tilknyttet kropp og selvfølelse. De forteller at å legge til rette for en kritisk pedagogikk om kropp kan bidra til å avdekke den «skjulte» læreplanen (Fisette & Walton, 2015). Kritisk pedagogikk om kropp kan legge til rette for en trygg kroppsøvingssetting som kan hjelpe elevene å utforske deres identiteter og gi dem mot til å snakke høyt og ta opp problemstillinger rundt kropp og ulikheter (Aartun et al., 2022, s. 7).

3.4.2 Utforske «nye» bevegelsesaktiviteter

Kroppsøving har ofte blitt kritisert for å være et fag som er ensartet i form av bevegelsesaktiviteter. En idrettsdiskurs hvor inndrilling i spesifikke bevegelser, hvor noen bevegelser eller ferdigheter verdsettes mer enn andre. Elever har rapportert at faget kan oppleves som ensartet hvor innholdet er som oftest preget av grunntrening og ballspill (Standal et al., 2020, s. 41). Wright (2000, s. 47) hevder at det eksisterer et hierarki av ferdigheter hvor spesifikke grunnleggende ferdigheter må mestres før man får gå videre til mer avanserte ferdigheter. Videre at det finnes en overbevisning om at noen ferdigheter er mer verdifulle enn andre og må dermed være en del av elevene sine repertoar. Slike forestillinger om kroppsøving kan stamme fra et dualistisk syn på kroppen hvor elevene fungerer som mekaniske objekter som skal fysisk formes. For elevene kan dette føre til en objektivering og fremmedgjøring av kropp (Aartun et al., 2022, s. 2; Wright, 2000, s. 1). Det er derfor viktig at kroppsøving omdefineres til et fag som ikke bare handler om fysisk aktivitet og funksjonelle kropper, hvor elevenes kroppsliggjøring neglisjeres (Armour, 1999, s. 1).

Gjennom å utforske (nye) bevegelser og bevegelsesaktiviteter ligger det store muligheter for elevene. Aartun et al. (2022) viser til hvordan utforsking av nye bevegelsesaktiviteter kan ha flere fordeler for elevenes kroppsliggjøring, kroppsbevissthet og meningsfulle opplevelser. Blant annet at å utforske nye bevegelser kan legge til rette for diskusjon rundt hvordan elevene forstår hva det innebærer å ha gode ferdigheter og forutsetninger for å lykkes i bevegelsesaktiviteter. Tradisjonelle tilnærminger til ferdighetsutvikling tar ikke elevenes subjektive opplevelser, sansing og emosjoner av å være i bevegelse i betraktning. Dermed må lærerne hjelpe elevene å identifisere følelser mens de er i bevegelse, for å utvikle og utforske kroppsbevissthet. Dette kan også være et bidrag i å identifisere kritiske aspekter ved bevegelse og dermed brukes som midler for å forbedre bevegelsesferdigheter. Videre vises det til at å utforske ikke konkurrerende aktiviteter kan være viktig for elevenes meningsfulle opplevelser og følelser av å være i bevegelse. Slike aktiviteter fjerner et press mot å prestere innenfor satte rammer av hva som er «riktig», i tillegg til at det kan åpne opp for tillit og demokrati hvor samarbeid blir verdsatt og dermed ha potensial for sosial og moralsk læring. Elever opplever også at det finnes aktiviteter som forbindes med et kjønn. Gjennom å utforske nye transgressive bevegelsesaktiviteter som ikke regnes som kjønnskategorisert åpnes det opp for å utfordre elevenes tatt for gitte forståelser om kropp, hegemonitetet og maskulinitet (Aartun et al., 2022, s. 7-9).

Ettersom at det kan eksistere et hierarki over hvilke bevegelsesferdigheter som kan være mer verdt en andre, for oss kroppsøvingslærere og for elevene, blir det også nødvendig å diskutere hvordan vi konstituerer evne eller forutsetninger for gjennomføring av ulike ferdigheter. Nyberg et al. (2020) utforsker problematikken rundt begrepet «ability» eller evne som gjerne også knyttes til forutsetninger. De forteller at tradisjonelle syn på evne er basert på teknikkbaserte idrettsprestasjoner og argumenter for at det er et behov for alternative perspektiver på hvordan evne blir konstituert. Dersom man reduserer evne til å være prestasjoner i spesifikke aktiviteter vil dette favorisere noen elever og marginalisere andre. I studien lot de elever utforske et nytt landskap av bevegelse. Sjonglering ble valgt som utgangspunkt ettersom at dette ikke gir noe større ulempe for elever uten tidligere erfaring innen idrett. Elevene ble gitt muligheter til å utforske sjonglering sitt bevegelseslandskap, med fokus på ulike måter å sjonglere på. Oppgavene elevene fikk ble utformet på en måte som går vekk fra en konvensjonell stigetilnærming, hvor elevene først må mestre en grunnleggende ferdighet, før de får gå videre til mer avansert ferdighet. Elevene fikk heller mulighet til å utforske landskapet sjonglering tilbyr. Kroppslige erfaringer som har som mål å

hjelp elevene med å bli sensitive for ulike måter å bevege seg på, i motsetning til stigitilnærming, gjør at elevene kontinuerlig kan tilpasse og justere bevegelsene sine til nye og utfordrende situasjoner. Gjennom å utforske en slik ny bevegelsesaktivitet identifiserte og lærte elevene kritiske momenter ved å gjennomføre en bevegelsesferdighet. Å gjenkjenne et mønster, å fange en rytme, å forberede seg til neste kast og fangst, samt å navigere sin egen posisjon og kast vil kunne være slike kritiske momenter. Her rekonfigureres evne til å være å forstå et bevegelseslandskap og går vekk fra at evne kun vil være å mestre en spesifikk ferdighet på riktig måte (Nyberg et al., 2020).

Kroppsøvingfaget har som en av hovedmålene å stimulere til livslang bevegelsesglede. For at elevene skal gå ut av skolen og fortsatt være motivert for å være i bevegelse er det viktig at meningsdimensjonen av å være i bevegelse blir ivaretatt. Elevene kan gjennom varierte bevegelsesaktiviteter oppleve hvilke bevegelser og aktiviteter som gir dem en meningsfølelse. Ifølge Aartun et al. (2022) er sammenhengen mellom kroppsøving og livslang bevegelse avhengig av at elevene finner bevegelsene og aktivitetene i kroppsøving meningsfull. Gjennom å utforske (nye) bevegelsesaktiviteter kan elever oppleve nye bevegelseserfaringer og oppdage «the first rush of movement». Den morsomme, lekne følelsen vi kan kjenne på når vi er vitne til noe nytt som gir oss noe form for verdi og en følelse av mening. Aartun et al. (2023) utforsker elevers kroppsliggjorte erfaringer av glede gjennom en lekenhet i bevegelse og argumenter for et skifte i praksis til en mer holistisk forståelse av læring og erfaringer, hvor glede og mening i bevegelse burde være målene for kroppsøving. På denne måten unngår man et for instrumentalt fag hvor elevenes kropper blir skolerte. Ved å bruke lekenhet som et utgangspunkt for kroppsliggjorte erfaringer kan elevene oppleve forhøyet glede og mening i kroppsøving. En subjektiv følelse av meningsfullhet i bevegelse kan komme frem ved å la elevene være innovative, være «i sonen» og leke seg med bevegelser. I tillegg kan det å la dem være delaktig i beslutninger av utførelse av bevegelsesaktiviteter åpne opp for å oppleve meningsfullhet (Walseth et al., 2018, s. 235).

I kroppsøving finnes det flere tilnærminger til undervisning som for eksempel modellbasert undervisning. Modeller for undervisning i kroppsøving har distinkte egenskaper for å møte ulike læringsutbytter for kroppsøving. I tilknytning til kroppslig læring vil en modell for «øving» (The Practising Model) skissert av Aggerholm et al. (2018) være relevant. Øving kan beskrives som en aktivitet hvor vi forsøker å forbedre ferdigheter gjennom gjentagende innsats eller repetisjon. I øvingsmodellen legges det frem fire essensielle egenskaper. (1)

Erkjenne individualitet og subjektivitet, og gi meningsfulle utfordringer, (2) fokusere på innhold og målene med å øve, (3) spesifisere og forhandle om standarder for utførelse og (4) gi elevene tilstrekkelig tid til å øve. Hovedideen med modellen er at elevene erfarer mening gjennom det å øve seg i bevegelse og læringsutbytte blir at de utvikler seg selv gjennom øving på en selvvalgt ferdighet. (Standal, 2023b, 11. juli). På bakgrunn av egenskapene og læringsutbyttene blir altså elevmedvirkning et viktig aspekt av modellen. Ut fra skissering av øvingsmodellen gjør Barker et al. (2018) en mer detaljert beskrivelse av modellen i praksis gjennom å fokusere på ferdigheter (movement capability, skill). Det vises til at modellen kan være et viktig verktøy i å fremme elevenes evne til å praktisere bevegelsesaktiviteter på en meningsfull personlig relevant måte. Undervisningsstrategiene er elevsentrerte, og legger til rette for at elevene tar aktive beslutninger relatert til sin egen bevegelsesutvikling. Dermed blir også læringen subjektiv og åpner for at elevene kan “develop better, more holistic understandings of themselves as ‘movers’ where this knowledge is itself embodied” (Barker et al., 2018, s. 211).

I tilknytning til øvingsmodellen skissert av Barker et al. (2018) utforsker Askildsen og Aggerholm (2023) en 10. klasse sine erfaringer med modellen. Klassen ble delt i to enheter hvor ene hadde sirkus som aktivitet og den andre volleyball. Gjennom 11 uker ble modellen implementert. Et rammeverk basert på fenomenologiske aspekt brukes til å diskutere relasjonelle aspekter, emosjonelle og kroppslige aspekter ved øving. Kort sagt finner de at gjennom implementering av modellen og gjennom øving på sine respektive ferdigheter opplever elevene læringsrike og meningsfulle opplevelser ved å øve. For eksempel gjennom de emosjonelle aspektene ved øving ble spenning, glede og usikkerhet identifisert som katalysatorer for retning og mening. Bruken av modellen vil videre få konsekvenser for lærerens rolle i undervisning. Askilden og Løndal (2024) utforsket hvordan bruken av modellen skapte endringer for lærerens undervisningspraksis. I et forsøk på å møte hovedegenskapene til modellen skjedde det en radikal endring som utfordret den vanlige undervisningspraksisen til læreren. En stor elevgruppe med flere ulike læringsbaner i ulike landskap gjorde rollen krevende og førte til en overbelastning for læreren. Dermed belyser de viktigheten av å tydeliggjøre overordnede tema og avklare ansvar før man iverksetter øvingsmodellen. Likevel skjedde et skifte i lærerrollen hvor læreren gikk fra en organisator til en lærer som var åpenhjertig, nysgjerrig og spørrende ved bruk av forskjellige undervisningstilnærminger (Askildsen & Løndal, 2024, s. 66). På samme måte belyser Barker et al. (2018, s. 218) at et faremoment vil være organisatoriske krav som er vanskelig å

oppretholde. Å tilby utstyr til en hel klasse som øver på helt forskjellige bevegelser kan hindre noen elever å øve på det de finner meningsfullt, da utstyret ikke alltid strekker til.

Det er viktig å påpeke at å utforske «nye» bevegelser nødvendigvis ikke betyr å gjøre noe man aldri har prøvd før. Å endre på praksisen og tilnærmingen for hvordan man bruker forskjellige bevegelsesaktiviteter blir også å utforske.

4.0 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg beskrive og redegjøre for metodiske valg som er gjort i de forskjellige fasene av arbeidet. Som presentert tidligere er formålet ved forskningen å finne ut hvordan kroppsøvingstudenter forstår begrepet kroppslig læring og hvordan de pedagogisk vil legge til rette for å fremme kroppslig læring. Tidligere i oppgaven har det blitt vist til begrunnelse og kontekst for oppgaven, samt relevant tidligere forskning og teori. For å besvare og undersøke problemstillingen er en samfunnsvitenskapelig metode egnet for å hente inn relevant data. Hensikten med dette metodekapittelet er å begrunne metoden jeg har brukt og vise til forskningsprosessen på en systematisk fremgangsmåte.

4.1 Valg av metode

Metode i forskningssammenheng forteller oss hvordan man burde gå til verks for å innhente kunnskapen man er på jakt etter. Når noe vi lurer på er blitt formulert, vil neste steg være å bestemme seg for en metode som er egnet for å besvare problemstillingen på best mulig måte (Dalland, 2017, s. 52). Ettersom at å skrive en masteroppgave gjerne er en lenger prosess, kan det lønne seg med en løs formulering av problemstilling som kan endres. Noe som også var tilfellet for denne oppgaven tidlig i arbeidsprosessen (Rienecker et al., 2013, s. 168). Denne studien reiser forskningsspørsmål om hvordan kroppsøvingstudenter forstår begrepet kroppslig læring og hvordan de vil tilrettelegge undervisning for å fremme kroppslig læring. Da jeg var fornøyd med et tentativt forskningsspørsmål var neste oppgave å finne den metoden eller designet som jeg følte ga meg best innsikt.

4.1.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskningsmetode er en bredt anerkjent og mye brukt metode i samfunnsvitenskapelig forskning. Kvalitativ og kvantitative metode regnes gjerne som de to hovedgrupperingene. I kvalitative metoder søker forskeren et tettere forhold til det som undersøkes. Kvalitative metoder er hovedsakelig brukt for å tolke eller forstå et fenomen. Man er opptatt av meningsinnholdet av fenomenet som kommer frem med å undersøke hvordan informanter opplever eller erfarer fenomenet. Ved å stille spørsmål om hvorfor eller hvordan, får informanter mulighet til å utdype seg slik at forskeren kan gå mer i dybden hos informantene (Sæle & Hallås, 2020, s. 324).

På bakgrunn av denne oppgavens forskningsspørsmål vil masterstudentene sine forståelser og pedagogiske tilnærminger til kroppslig læring være fenomenet som utforskes. Informantene får mulighet til å utdype sine tanker, erfaringer og meninger omkring begrepet og pedagogikken for å fremme kroppslig læring. Deres møte med begrepet gjennom utdanning og arbeid med læreplan er med på å danne grunnlaget for hvordan deres forståelse og tolkning er. Meningsinnholdet er med andre ord ikke direkte gitt på forhånd, ettersom at informantene skal få mulighet til å vise forståelse gjennom åpne spørsmål og dialoger. At denne oppgaven vil bygge på kvalitativ metode vil være til dels gitt på forhånd da problemstillingen åpner opp for dette.

4.1.2 Fokusgruppeintervju

Innenfor kvalitative metoder finnes det ulike fremgangsmåter for å hente inn relevant data som for eksempel intervju eller observasjon. I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke fokusgruppeintervju som metode for innhenting av data. Fokusgruppeintervju er en form for intervju hvor en gruppe samtaler sammen om tema hvor deltakerne har til dels likt utgangspunkt for å diskutere temaet (Morgan, 1998, s. 1). Malterud hevder at fokusgrupper er en relevant forskningsmetode dersom vi ønsker å utforske synspunkter, erfaringer eller holdninger knyttet til et fenomen (Malterud, 2012, s. 22). Gjennom en sosial interaksjon deltakerne imellom, innhentes det data fra denne interaksjonen. I interaksjonen med de likestilte informantene kan det komme frem ideer, argumenter og ulike tankemåter i diskusjoner (Wibeck, 2011, s. 17) som muligens ikke vil komme frem eller vil være mindre tilgjengelig i ett en til en intervju (Morgan, 1997, s. 2). I et fokusgruppeintervju fungerer forskeren som en moderator for samtalen mellom informantene. Moderatoren kan legge opp til en strukturert samtale hvor spesifikke deler av tema har bestemt rekkefølge, til ustrukturert hvor informantene selv styrer hva de tenker er relevant å prate om (Wibeck, 2011, s. 15). For denne oppgaven er det valgt et semistrukturert fokusgruppeintervju. Det er lagt opp spørsmål basert på tema jeg ønsker å undersøke med en viss fremgangsmåte, men det er opp til informantene hvilke retninger samtalen tar.

Fokusgruppeintervju er en metode for innhenting av data som er veldig varierende og kan brukes til ulike formål og forskningsfelt. Hvordan man bruker fokusgruppeintervju vil avhenge av formålet. Det er muligheter for flere tilpasninger basert på formålet det brukes til (Morgan, 1998, s. 13). For denne masteroppgaven er formålet og utforske kroppsvingsstudenter sin forståelse av begrepet kroppslig læring, samt deres tanker og

refleksjoner om hvordan begrepet operasjonaliseres i undervisningssammenheng. Gjennom et fokusgruppeintervju vil informantene kunne tilby flere tolkninger og ulike tankemåter som de utforsker ved å spille på hverandres utsagn og forståelser. Til tross for at fokusgruppeintervju kan være med på å gi annen informasjon som muligens ikke kommer frem i et vanlig en-til-en intervju er det også svakheter ved dette. Informantene sine meninger og tanker blir fort veldig synlig, og de kan føle seg veldig eksponert og bli tilbaketrunkne. Blir gruppene for store vil det åpne opp for «social loafing» hvor man som informant lar gruppen styre diskusjonen uten å delta i den selv (Johannessen et al., 2006).

4.2 Rekruttering og utvalg

I denne masteroppgaven er det gjennomført et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg vil si at informantene som deltok i den kvalitative studien, er systematisk valgt ut til å delta på bakgrunn av deres egenskaper og kvalifikasjoner i henhold til problemstillingen som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 54; Dalland, 2017, s. 57). Som for eksempel deres evne til aktivt ta del i samtaler, ordlegge seg og lytte, samt en evne til å kritisere og stille spørsmål. Videre, at de kvalifiseres til å konversere om temaet på bakgrunn av deres utdanning. I tillegg er det flere momenter ved utvalget som må vurderes. Blant annet størrelsen på utvalget og strategier for rekruttering av informanter.

Hvor stort antall informanter man velger må velges basert på undersøkelsens omfang, men samtidig ikke gå på bekostning av oppgavens kvalitet. Tid, forskningsspørsmål, tilgjengelige informanter og resurser er også elementer som spiller inn i disse avgjørelsene. For denne masteroppgaven er utvalget to fokusgrupper med tre deltakere i hver. Alle ovennevnte momenter har hatt betydning for dette valget. Informantene er også masterstudenter i kroppsøving. I tillegg til å ha undervisningskompetanse i kroppsøving, har de også valgt å spesialisere seg med en mastergrad. Fokusgruppeintervjuer er tradisjonelt sett større og kan inneholde alt fra fire til ti deltagere. Dette er igjen avhengig av formålet og det finnes mange variasjoner i bruken av det (Morgan, 1998, s. 1). I fokusgruppeintervjuer er det viktig å strebe etter informanter som kan gi fruktbare samtaler og gode interaksjoner, samt at de har grunner til å forholde seg til fenomenet som utforskes (Wibeck, 2011, s. 18). Som framtidige kroppsøvingslærere og masterstudenter vil intervjuet kunne gi motivasjon til å delta i samtalen, da temaet er svært relevant for dem. På denne måten vil det være en homogenitet i gruppene, som er et viktig punkt. Samtidig skal gruppene ha tilstrekkelig variasjon slik at

ulike oppfatninger kan komme frem. Da oppnår man kontradiksjoner hvor argumenter og motargumenter, samt ulike spørsmål informantene kan sitte på, i et samspill kan utvikles og konstrueres (Wibeck, 2011, s. 18; Johannessen et al., 2006, s. 150).

Rekruttering av informanter for dette prosjektet har foregått med utnyttelse av egne kontakter, da de er medstudenter av meg. I prosessen med utvelgelse av informanter var det hensiktsmessig å lage en oversikt over mulige deltakere. Deretter lagde jeg gruppeløsninger med informanter som jeg mente kunne gi tilstrekkelig informasjon basert på deres evne til å bidra i samtaler med utfyllende svar og at de var utadvendt nok til å delta. På denne måten kunne jeg se mulige løsninger og dersom noen skulle takke nei, kunne jeg se hvilke andre informanter som kunne passe inn i de respektive gruppene. Alle som ble spurt om å delta i prosjektet takket ja og jeg måtte dermed finne passende tidspunkt. Dette viste seg å være en vanskelig del av prosessen. For mine fokusgruppeintervju var det fire personer som skal være samlet opp til to timer. Å finne tidspunkt som fungerer for alle, uten at noen føler at det går for mye på bekostning av deres fritid krever en del samtaler og avtaling hvor jeg som forsker må være på tilbudssiden.

4.3 Innsamling av data og behandling

I dette kapitlet vises det til sentrale elementer av datainnsamlingen og behandling av data.

4.3.1 Intervjuguide

I kvalitativ forskning og intervjuer er en god gjennomtenkt intervjuguide viktig for undersøkelsen og dens kvalitet. Det må tas beslutninger basert på struktur, formuleringer, rekkefølge og grad av involvering for moderator. I intervjuguiden er det forberedt en liste med spørsmål som tar utgangspunkt i et ordnet sett av emner (Johannessen et al., 2006, s. 153). Den starter med kjerneelementene i kroppsøving før det går over til kroppslig læring som begrep. Deretter pedagogikken knyttet til kroppslig læring. Den er ikke konstruert for å følges nøyaktig i rekkefølge, men kan være nyttig for å holde oversikt og for å sikre at gruppen diskuterer og belyser emnene man er interessert i. Morgan (1997, s. 45) viser til fire kriterier for et effektivt fokusgruppeintervju som forutsetter et maksimalt antall tema, så spesifikk som mulig data, fostre samtaler som utforsker informantens følelser knyttet til temaene og ta deres personlige kontekst for svarene de gir i betraktning. Noe som ble tilstrebet i intervjuguide og gjennomføring. Videre vil en god strukturert intervjuguide føre til

en naturlig progresjon og overlappning av temaene som er hensiktsmessig for samtalen flyt og minimere moderators innblanding i samtalen (Morgan, 1997, s. 47-48).

Intervjuguiden er videre basert på det Morgan (1997) kaller for en traktat tilnærming. Her starter man gjerne samtalen med åpne spørsmål og emner, før man snevrer det inn. Det blir da mulig å høre informantenes egne naturlige perspektiver tidlig i tillegg til mine spesifikke interesser som forsker senere i intervjuet. I arbeid med intervjuguide er det også viktig å ha en god formening av hva teorien rundt det utforskende fenomenet sier og knytte dette til problemstilling. Da sikrer man at det som blir diskutert også er nyttig informasjon i henhold til fenomenet som utforskes. Derfor er intervjuguiden basert på Aartun et al. (2022) sin artikkel *Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review* som er sentral i kroppsøvingsfaget. Da det var laget et utkast av guiden gikk jeg gjennom den sammen med veileder, hvor vi diskuterte formuleringer og rekkefølge. Samt at vi sikret at guiden ga et godt utgangspunkt for å kunne svare på problemstillingen.

I tillegg til ovennevnte er det lagt inn vignetter og øvelser som er ment som hjelpemidler for å «bryte isen» og «varme opp» deltagerne slik at de kan bli enda mer komfortable, delta i samtalen og dele sine kroppslige erfaringer knyttet til fysisk aktivitet. Blant annet er det lagt inn en tegne-oppgave som er relatert til kroppslig læring. Kroppsliggjorte erfaringer eller «embodied experiences» er en viktig del av kroppslig læring, og det ble derfor inkludert som en tegneoppgave for å nærmere undersøke informantenes kroppslige erfaringer. En slik oppgave kan være hjelpsom for deltakerne da denne kan være en aktivitet som er med på å bryte opp strukturen på samtalen som kan være gunstig videre i intervjuet. Å bruke visuelle metoder som påfyll i utforskningen kan være nyttig. Disse tegningene kan være med på å la informantene uttrykke meninger som ikke kommer frem kun ved samtaler og oppmuntre til å dele tanker, ideer og følelser (Azzarito & Kirk, 2013, s. 16).

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Begge intervjuene ble gjennomført på mest mulig lik måte for å sikre at begge gruppene hadde likt grunnlag for å drøfte tematikken. Intervjuet fant sted hjemme i min egen stue. Dette var det flere grunner til. Blant annet var det under denne perioden få ledige grupperom som var ledig på OsloMet. De få som var mulig å bruke var trange og inviterte ikke til en god atmosfære for gjennomføring. I tillegg var det sannsynlig at vi ville oppleve avbrytelser. Da jeg holdt det hjemme hos meg selv, var det mulig å ha bedre kontroll på forholdene og

omgivelsene, samt at det kan virke avslappende på stemningen. Det kan virke litt spesielt å invitere informanter hjem, men da informantene og meg er medstudenter ble ikke dette noe problem. Det er dog viktig å huske på at siden de er i mitt hjem, kan det gi meg en enda mer autoritær posisjon. Det er derfor viktig å la dem føle seg ekstra velkommen.

Da informantene ankom brukte vi tid på å prate uformelt, mye med vekt på deres arbeid med faget og masterskriving, mens alle fikk kaffe og frukt. Deretter brukte jeg tid på å fortelle om prosjektet, gangen i intervjuet, samt at jeg gikk igjennom samtykkeskjema og tydeliggjorde deres rettigheter. Jeg fortalte også at vekten av intervjuet skulle være på samtalen dem imellom og at jeg vil blande minst mulig. Wibeck (2011, s. 21) forteller at dersom deltakerne er klar over hva som forventes av dem kan dette kan interaksjonen bli rikere og mer avslappet.

I et fokusgruppeintervju er min rolle som moderator ofte avgjørende for hvordan samtalen flyter. Det skal balanseres mellom å styre interaksjonen samtidig som jeg skal være en taus deltaker (Wibeck, 2011, s. 20). En moderators rolle kan være krevende da du skal forholde deg til utsagnene til flere personer, deres ansiktsuttrykk, kroppsspråk og innholdet i samtalen. I tillegg kan slike gruppesamtaler være uforutsigbare og ta en annen retning enn det man ønsker slik at man kanskje må bryte av diskusjonen og få den på rett spor igjen uten at det går på bekostning av samtals flyt (Johannessen et al., 2006, s. 154). Dette krever også at man er forsiktig i formuleringer. Graden av involvering vil også avhenge av hvor mye informantene deler. En vanlig feil for moderator vil være å dominere samtalen for mye dersom det blir stille. Da må man heller bruke muligheten til å reformulere spørsmål, bruke øyekontakt og gjerne navn (Johannessen et al., 2006, s. 154). En liten stille pause trenger ikke å være grunn for å blande seg, men gjerne en mulighet for deltakerne til å få tenke gjennom hva de vil si til hverandre.

4.3.3 Transkribering

valget på hvem som deltar i gruppen var et viktig punkt for transkribering av intervju er. Da det er en samtale mellom tre personer, prøvde jeg så godt det lot seg gjøre å ha variasjoner i kjønn eller dialekter for å vite hvem som snakket når. Dette viste seg å ikke være noe problem da lydopptaket ble tydelig. Etter at lydopptaket ble tatt gjennom diktafon appen til nettskjema.no ble også intervjuet auto transkribert på transkriberingsfunksjonen deres. Deretter hørte jeg gjennom lydopptakene, samtidig som jeg rettet opp feil i transkribering og

strukturerte det i tråd med hvem som sa hva, da dette ikke kommer frem i auto transkriberingen. Samtidig sørget jeg for at hele dokumentet var anonymisert og ga alle informantene pseudonymer.

4.3.4 Analyse

I arbeid med dataanalyse i denne masteroppgaven jeg gjort en tematisk analyse (Johannessen et al., 2018). Dette er en tilnærming til analyse som er fleksibel og passer godt med utgangspunkt for oppgavens problemstilling og intervjuguide. Johannessen et al. (2018) viser til tematisk analyse gjennom fire steg. Steg 1) er forberedelse som er datainnsamling og skape oversikt over dataen. Steg 2) er koding hvor viktige ord og konsepter fremheves. Steg 3) er kategorisering hvor dataen organiseres i overordnede temaer. Og til slutt blir steg 4) en rapportering av temaene og deres innhold. Stegene er ment som retningslinjer for gjennomføring men kan ofte fungere som flytende hvor man går frem og tilbake i prosessen (Johannessen et al., 2018). Underveis i transkribering er det mulig å gjøre seg gode inntrykk av dataen man har innhentet og kan være et godt utgangspunkt for videre analyse. Da transkriberingen var fullført brukte jeg enda mer tid på å skape meg et helhetsinntrykk ved å lese nøye gjennom begge transkripsjonene på ark hvor jeg noterte meg det jeg anså som nyttig for videre arbeid.

Intervjuguiden er tematisk og inneholder temaene kjerneelementer, kroppslig læring, pedagogikk for kroppslig læring, utforskende arbeidsmåter og kritisk refleksjon. Jeg brukte da ulike farger til å markere utsagn som tilhørte hvert tema i kodingen for steg 2. Videre i steg 3 kategoriserte jeg dataen i de overordnede temaene. På denne måten kunne jeg se hvilke utsagn som hørte til de ulike temaene og få enda bedre oversikt. Jeg gjorde en induktiv koding hvor sitatene fikk koder basert på tematikk og endte opp med temaene som kommer frem i kapittel 5.

4.4 Studiens kvalitet

Denne masteroppgaven har som alle andre oppgaver styrker og svakheter. En god oppgave viser til disse og er transparent når forskningsprosessen belyses. Jeg har valgt å drøfte oppgavens kvalitet gjennom begrepene reliabilitet og validitet.

4.4.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet i forskningssammenheng handler om prosjektet er gjennomført pålitelig og tillitsvekkende (Thagaard, 2018, s. 187). Her vektlegges spesielt forskerens evne til å være konkret og transparent og vise tydelig til strategier og fremgangsmåter. Sæle og Hallås (2020, s. 335) viser til at forskningsverktøyet, altså metoden som brukes, måler det som faktisk er tenkt til å måles og sammenligner dette til en håndverker som må bruke riktig verktøy til riktig jobb. For meg ble forskningsverktøyet fokusgruppeintervjuer og tematisk analyse hvor jeg «måler» eller utforsket informantenes forståelser om kroppslig læring og hvordan hvordan de fremmer kroppslig læring. I tillegg vil kvaliteten på dataen som oppgaven baserer seg på ha betydning for reliabiliteten, i samspill med hvordan man anvender dataen. (Thagaard, 2018, s. 188).

Gjennom metodekapitlet har det blitt vist til og redegjort for forskningsvalg som er gjort. Jeg har prøvd å systematisk legge fram prosessen i arbeidet med oppgaven og opprettholde en gjennomsiktighet. Både i valg av metode, fremgangsmåte for datainnsamling, utvelgelse av informanter, formulering av intervjuguide og tydelig skildring av analyseprosessen. Det har blitt vist til viktige momenter i innhenting av data som for eksempel min rolle som moderator. Videre er det vesentlig å være bevisst på min posisjon som forsker ovenfor informantene. De er innhentet gjennom faglige kjennskap noe som har gjort det enda viktigere å fremtre som profesjonell ovenfor deltakerne. Likevel kan min kjennskap til dem gjøre det lettere for informantene å dele refleksjoner og erfaringer. Faren for å svare «feil» vil ikke være like fremtredende for informantene da jeg kanskje oppfattes som mer jevnbyrdig for dem. Noe som kan bidra til mer ærlige refleksjoner fra informantene.

Validitet kommer fra det engelske ordet *validity* som betyr gyldighet. Validitet forteller oss noe om hvor relevant dataen som er innhentet er og hvor godt det representerer fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Dette gjelder ikke bare gyldigheten av dataen, men også gyldigheten av tolkningene jeg som forsker kommer frem til. Om tolkningene som gjøres er valide bedømmes gjerne ut fra det Thagaard (2018) kaller teoretisk gjennomsiktighet (s. 189). Med dette menes det at grunnlaget for tolkningene kommer gjennom en beskrivelse av teoretisk ståsted samt at det vises hvordan analysen gir grunnlag for det man finner ut av.

Intervjuene som ble gjennomført er som vist til tidligere, tematisk og semi-strukturert. Det ble brukt god tid på å sikre at spørsmålene som kom frem var i tråd med det jeg ønsket å undersøke og at de er med på å representere fenomenet. Derfor ble det gjort et nøye forarbeid i både forrige semester og før intervjuene hvor jeg brukte mye tid på å skaffe meg god innsikt i teorien. En svakhet ved oppgavens validitet kan være av teorien rundt kroppslig læring er bred og dermed kan noen perspektiver på kroppslig læring forsvinne, da intervjuet ikke tar høyde for alle perspektiv.

4.4.2 Generalisering

Generelt sett er ikke kvalitative metoder gode utgangspunkt for å generalisere. På grunn av omfanget for denne masteroppgaven er det bare benyttet to fokusgruppeintervju og seks informanter. Derfor blir det heller ikke mulig å påstå at refleksjonene og temaene som kommer frem fra analysen vil være like eller representative for andre studenter i kroppsøving. I tillegg er alle informantene fra samme skole og studie som gjør funnene enda mindre generaliserbar. Likevel er det variasjoner innad i informantene som alder, kjønn, tidligere utdanning, ulik fagkombinasjon som gir utgangspunkt for ulike synspunkter og refleksjoner. Det er også mulig å anta at for andre universitet og høyskoler i landet undervises det i kroppslig læring, da dette er et nytt begrep i læreplanen og en viktig del av kjerneelementene. Hvordan universiteter anvender og formidler kunnskapen knyttet til kroppslig læring vil det kunne være variasjoner i, noe som vil svekke generaliserbarheten til denne oppgaven.

4.4.3 Etske overveielser

I all forskningssammenheng gjelder etiske prinsipper for personvern. For å oppnå kunnskap innenfor ulike felt er vi avhengig av menneskene som kan gi oss den, og for å få denne kunnskapen er vi avhengig av tillit. Derfor er det viktig at informantene som gir meg innsikt opplever at deres personvern blir ivaretatt (Dalland, 2017, s. 235). De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 24. april) viser til at ved behandling av personlige opplysninger er det gjeldende retningsregler for personvern. Informanter skal få tilstrekkelig informasjon om forskningens formål og hva dataen som samles inn skal brukes til og hvordan deres personvern ivaretas. I tillegg skal det foreligge et samtykke fra informantene. Før intervjuene ble gjennomført ble derfor alle deltakerne informert om forskningsprosessen, lagring av data og anonymisering. Det ble også tydeliggjort at de når som helst har lov til å trekke sin deltakelse som også kommer frem i samtykkeskjema (Vedlegg 1) de fikk utdelt. For å sikre at personvern blir ivaretatt kreves det også godkjenning fra SIKT. I desember 2023 ble en

søknad om prosjektet sendt til SIKT som i januar 2024 ble vurdert til godkjent (Vedlegg 3). Lydopptak er lagret på nettskjema.no som er utviklet av UiO og godkjent som en trygg lagring av personopplysninger. Ved prosjektets slutt blir alle lydopptak slettet fra nettskjema. Videre, er alle transkripsjoner og resultater som kommer frem i denne oppgaven anonymisert ved bruk av pseudonymer.

5.0 Resultat og funn

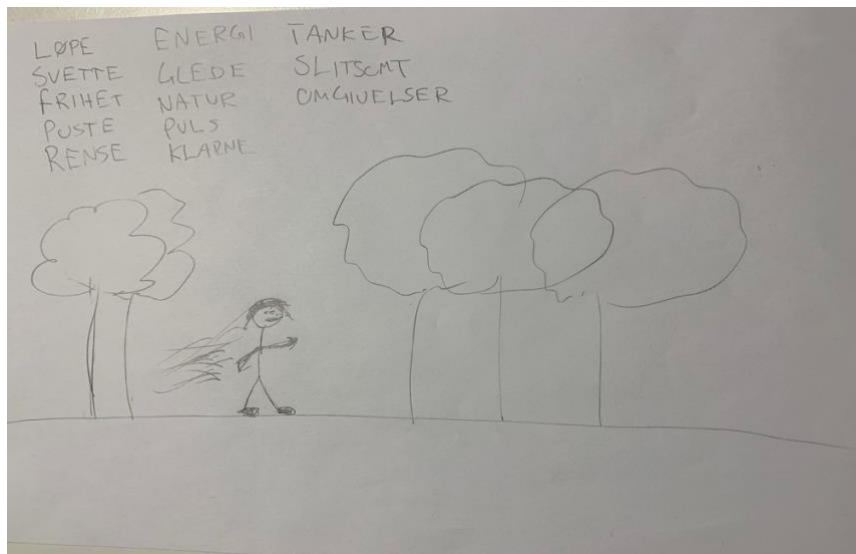
I denne delen presenteres resultatene som kommer frem av analysen. Etter gjennomgang og analyse av datamaterialet kommer det frem ulike tema knyttet til kroppslig læring. Analysen deles inn i to deler som overordnede emner, med undertema knyttet til de to delene. Den første delen viser til hvordan masterstudentene forstår kroppslig læring og den andre delen handler om hvordan informantene vil tilrettelegge for å fremme kroppslig læring. Funnene blir presentert tematisk. For å sette funnene i kontekst vises det til sitater av informantene knyttet til de ulike temaene. Alle informantene er som nevnt gitt pseudonymer som går igjen. For gruppe A er pseudonymene Daniel, Aksel og Ina. Gruppe B består av Jonas, Felix og Tore. Jeg har valgt å diskutere resultatene fortløpende under hvert tema, før en avsluttende diskusjon følger i kapittel 6.

5.1 Hvordan forstår informantene kroppslig læring?

Informantenes positive bevegelseserfaringer

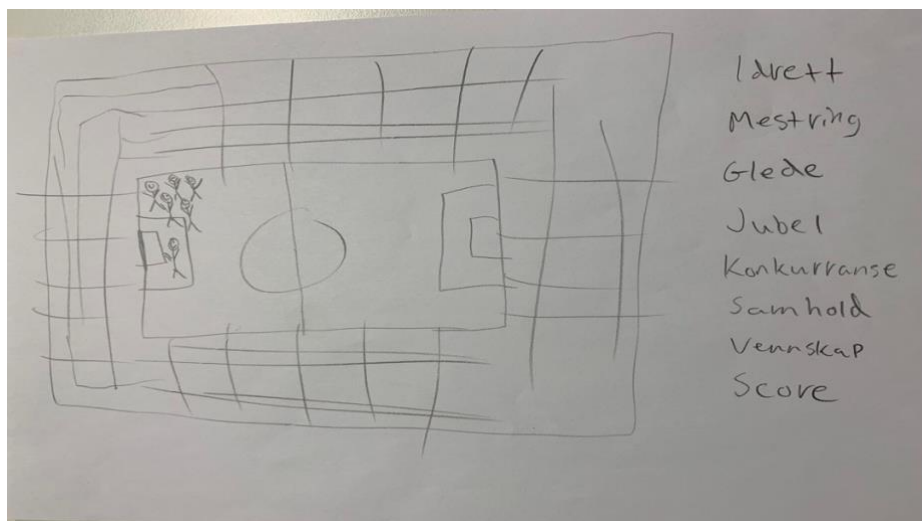
I starten av fokusgruppeintervjuene fikk informantene mulighet til å skildre positive kroppslige bevegelseserfaringer. Dette ble brukt som en måte å sette i gang samtalene og slik at de kunne bruke egne kroppslige erfaringer videre i samtaler om kroppslig læring. Å bruke slike virkemiddel i et fokusgruppeintervju kan være med å bryte opp strukturen, gjøre prosessen mer relevant for deltakerne, samt at det kan gi innsikt i deres forståelser av noe hvor de selv reflekterer over egne erfaringer. Å la informantene reflektere over egne erfaringer og sanser rundt det å være i bevegelse er tett knyttet til kroppslig erfaring. Gjennom bruk av visuelle metoder kan det forekomme meninger og forståelser som nødvendigvis ikke kommer til uttrykk verbalt (Azzarito & Kirk, 2013). Hvis kroppsøvlingslærere skal være forberedt på å la elevene være i kontakt med egne emosjoner og sanser, vil det også være nyttig at de selv utforsker og reflekterer over egne erfaringer ved bevegelse. Standal et al. (2023) argumenterer for at å sette ord på, reflektere og presentere erfaringene kroppsøvlingsstudenter opplever i utdanningen, er essensielt for profesjonell utvikling. Å ta innover seg selv og artikulere emosjoner av å være i bevegelse blir dermed være en viktig del av pedagogikken knyttet til kroppslig læring (s. 8). Ut fra dette kan det dermed være nyttig å la informantene reflektere over sine assosiasjoner rundt bevegelseserfaringer, å la dem greie ut om sanser og emosjoner knyttet til dette.

I tegningene er det variasjon i hva informantene beskriver og velger å skildre. I denne delen er det tegnet forskjellige erfaringer og aktiviteter for alle informantene. Noen har skildret idretter som de er glade i og noen viser til selve følelsen kroppen kjenner på i gjennomføring av ulike bevegelsesaktiviteter. Noen viser til individuelle prestasjoner eller å være aleine i eget hodet, mens andre knytter det til samhold, lag og fellesskap. Det er interessant å se hvordan informantene knytter dette begrepet til ulike aktiviteter og ordene de velger til å beskrive sine tegninger.



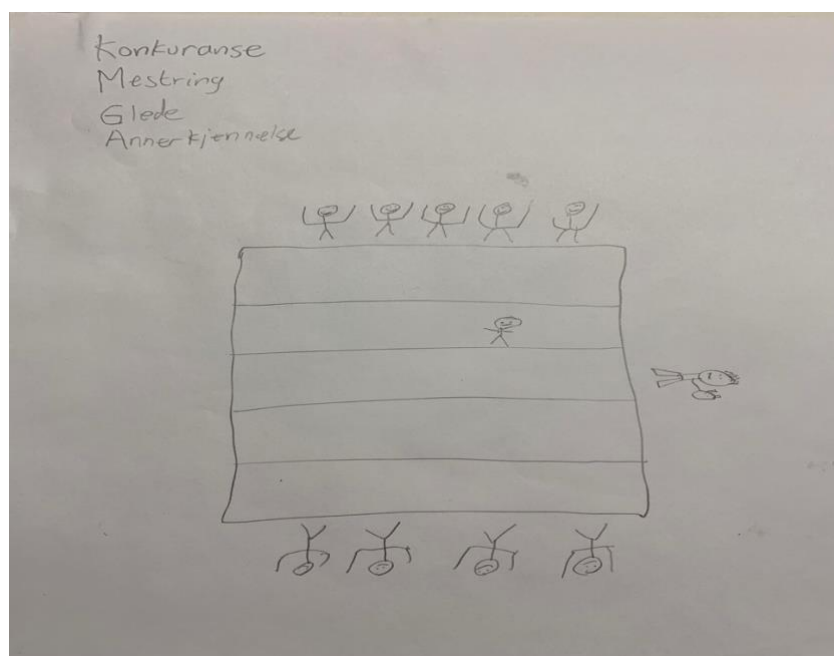
Figur 1 - Jonas sin tegning

I Jonas sin tegning over ser vi at han skildrer seg selv ute på joggetur. Han forklarer at å løpe gir han en god følelse hvor han blir «lettere» og noe som gir han energi. Det er også interessant å bemerke seg ordene han velger å knytte til følelsen av å løpe. Ord som rense, klarne, tanker, frihet viser til det mentalt følte løpeturen gir han. I tillegg bruker han glede og slitsomt til å beskrive positiv bevegelseserfaring. Dette viser til kroppsliggjorte erfaringer ikke alltid er positivt ladede, men også følelser som slit og kraftanstrengelse kan gi være utgangspunkt for bevegelsesglede.



Figur 2 - Tore sin tegning

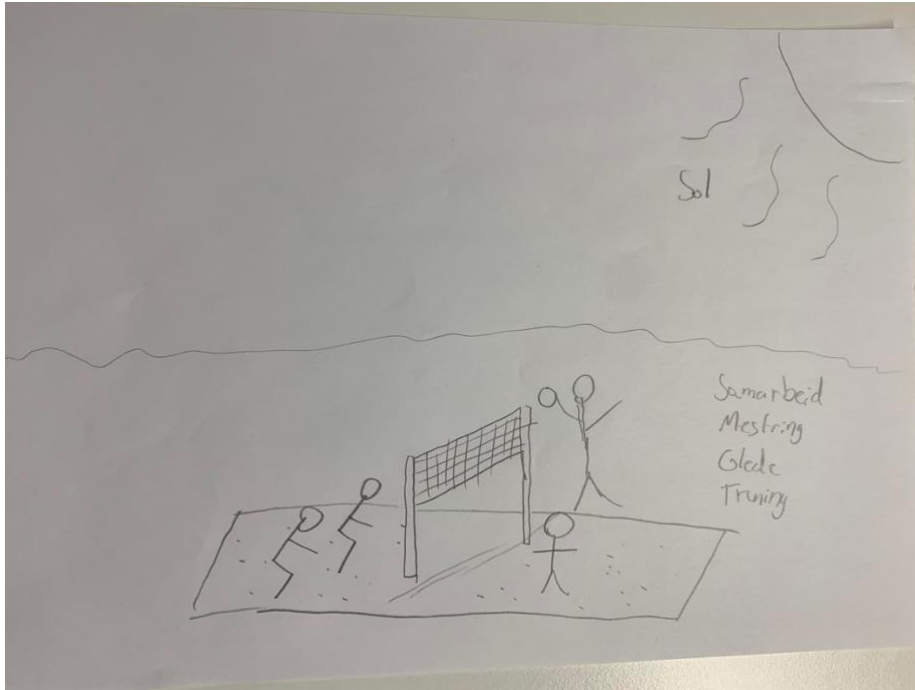
Tore knytter en positiv bevegelseserfaring til lagidrett. Han spesifiserer følelsen av glede man kan kjenne på dersom man scorer et mål i fotball. Dette resulterer i jubel og samhold innad i laget. Til tross for at Tore legger vekt på ord som samhold og vennskap er det også tydelig at å mestre noe, det å score, er den individuelle prestasjon som står i sentrum. Å score i fotball er ikke nødvendigvis en individuell prestasjon, men å bidra og være den personen som scorer er en anerkjennende følelse.



Figur 3 - Aksel sin tegning

Aksel skildrer en mer spesifikk situasjon. Han forteller om at testing var en stor del av undervisningspraksisen da han gikk på videregående. I en beep-test slår Aksel skolerekord og anser det som et stolt og staselig øyeblikk. Han sier at tegningen hans heter

«bevegelsesglede» og påpeker at kanskje det er litt teit å peke på en personlig individuell prestasjon som bevegelsesglede. For Aksel er det å motta anerkjennelse for en prestasjon, i likhet med Tore, noe betydningsfullt for deres syn på positive bevegelseserfaringer.



Figur 4 - Felix sin tegning

I motsetning til Tore og Aksel bruker ikke Felix individuelle prestasjoner som utgangspunkt for sine bevegelseserfaringer. Han har tegnet at han spiller sandvolleyball. Videre, forteller han at han har valgt dette fordi det er en aktivitet han synes er gøy, hovedsakelig på grunn av at det er en fin aktivitet å gjøre sammen med venner. Han spesifiserer eller snakker ikke noe om resultatet for utføringen av aktiviteten, men å være i lag med venner, ute i fint vær er utgangspunkt for positive erfaringer. Det er dog interessant å merke seg at han allikevel har brukt mestring som et av beskrivelsesordene.

Diskusjon

I informantenes skildring og utforskning rundt positive kroppslige erfaringer kommer det frem forskjellige kroppslige erfaringer. Alle informantene nevner glede i sine stikkord til tegningene, samt at sosiale aspekter og mestring er viktig for dem. Standal et al. (2023) finner at i utprøving av alternative bevegelsesaktiviteter blant studenter i kroppsøvingstudiet, ble studentenes opplevelser knyttet til følelser som fornøyelse, mestring og til en viss grad redsel eller flauhet. Videre, at i diskusjoner om erfaringer av den alternative

bevegelsesaktiviteten handlet det stort sett om å mestre, mens det ble lagt lite trykk på læringsprosesser, utvikling eller progresjon. Å mestre en bevegelse eller aktivitet er altså viktig i kroppslige erfaringer både for mine informanter og informantene i Standal et al. (2023). Imidlertid vil det være urimelig å påstå at informantene ikke er interessert i prosessen ved å lære, ettersom at en følelse av mestring er utfall av å ha lært noe eller en stor motivasjon for å lære noe. Følelse av å mestre er naturligvis en følelse de fleste mennesker streber etter og dersom man mestrer vil det være en bidragsyter for andre følelser som glede, fornøyelse og anerkjennelse.

Jonas bruker mer beskrivende stikkord i tegningen sin. Han kobler stikkordene til sanser han kjenner på ved å være i bevegelse, nærmere bestemt ved å jogge. En viktig del for kroppslig læring er den subjektive følelsen av å være i bevegelse (Standal, 2019, 10.nov). Jonas viser at kroppen i bevegelse blir grunnlaget for hans erfaringer. Ved å reflektere over sine sanser, i form av tegningen og stikkord, viser Jonas at hans subjektive følelser er en del av grunnlaget for meningen ved det å jogge. Å reflektere over sanser, og å legge egne sanser til grunn for hvorfor noe er positivt for en selv, vil også ha betydning for Jonas som kroppsøvingslærer. Refleksjon vil kunne gi Jonas mulighet til å legge til rette for, og anerkjenne, at elever kan få like muligheter i forbindelse med sine kroppslige erfaringer. Rustad og Langnes (2019) forteller at kroppsøvingslærere må oppleve og erfare emosjonelle situasjoner i læring som Jonas beskriver, men også flauhet eller angst for å prøve, slik at de kan få innsikt i hvordan elevenes emosjoner kan påvirke læringssituasjoner (Standal et al., 2023, s. 8). De emosjonene Jonas reflekterer over, og legger til grunn, for å jogge som en positiv kroppslig erfaring, kan hjelpe han selv i å anerkjenne elevene sine sanser, og opplevde kroppslige erfaringer. Videre må Jonas legge til rette for at elevene får muligheter til å utforske sine kroppslige erfaringer, og sanser, i ulike bevegelsesaktiviteter. Dette kan være en viktig bidragsyter i meningsfullhet for elevene (Aartun et al., 2022).

Det er også verdt å bemerke seg at noen av informantene bruker konkurransesituasjoner til å kontekstualisere positive bevegelseserfaringer. Aartun et al. (2022) nevner at å utforske ikke-konkurrerende aktiviteter kan ha betydning for å redusere risikoen av at noen elever unngår å delta. Dette skjer gjerne på bakgrunn av et press om å prestere. Det er mulig å anta at ettersom informantene i studien har valgt å bli kroppsøvingslærere vil deres bevegelsesevner ha gjort dem trygg på å delta i konkurrerende aktiviteter. Og derfor bruker konkurranse som eksempel på positive bevegelseserfaringer. Noe som ikke vil være tilfelle for alle elever.

Å utforske informantenes bevegelseserfaringer kan gi et bedre utgangspunkt for hvordan en kan forstå kroppslig læring, samt hvordan læreren kan tilrettelegge for kroppslig læring.

Problematisering av begrepet kroppslig læring

I innledende del av intervjuene om kroppslig læring fikk gruppene mulighet til å diskutere og samtale om hvordan de forstår begrepet kroppslig læring. Noe som tydelig kommer frem fra analysen er at begge gruppene fremstår som usikre på betydning og definisjon av begrepet. Da gruppene blir spurt av meg om de kan snakke litt om hvordan de forstår begrepet og hva de legger i det, forteller Daniel at dette er et begrep som han sliter med å forstå og virker frustrert over at han ikke skjønner det helt.

Ja, eller så kan vi snakke om hva vi ikke forstår med det (spøkefullt). Jeg i hvert fall tenker at gjennom nå en master, og med så mange studiepoeng i kroppsøving, er det et begrep jeg føler jeg ikke har egentlig fått til å skjønne ordentlig, så er det nettopp det.

Daniel gir spørsmålet videre til de andre i gruppen som også viser til at det er vanskelig å snakke om hva det egentlig betyr. Ina forteller at hun ser det står nevnt mange steder i forskjellige settinger, men stiller spørsmål om hvordan det defineres. Aksel er enig med Ina og viser til hvordan han tror begrepet blir brukt av mange uten å egentlig ha gjort seg opp en gjennomtenkt forståelse av hva det egentlig betyr. Felix fra gruppe B sier også at han «aldri fikk helt kontroll på hva som ligger i det begrepet». Ut ifra dette første spørsmålet setter allerede informantene en presedens om at begrepet er noe de er usikre på, og de virker opptatt av å konkretisere og finne det «riktige» svaret på hva begrepet betyr. Videre problematiserer begge gruppene begrepets betydning og stiller spørsmål om forutsetningene for at det skal være noe hold i begrepet.

I problematiseringen og samtalene rundt begrepets betydning er *synaptisk vekst* og *kognitive prosesser* begreper som blir brukt for å diskutere meningen av begrepet. Både Aksel i gruppe A og Felix fra gruppe B tar opp disse begrepene. De stiller spørsmål med nødvendigheten av begrepet ettersom at hjernen er en del av kroppen og dermed vil all læring være kroppslig. Aksel formulerer det slik:

Ja, det er et gøy begrep, for det er det med synaptisk vekst, dersom all læring er på en måte kognitiv synaptisk vekst, hvorfor trenger du da å adde[engelsk] kroppen inn i det begrepet da? Hvis all læring er kognitive prosesser, hvorfor har du med kroppen?

På samme måte stiller Felix spørsmålet

Synaptisk vekst, er det kroppslig læring? ... Hva hvis du skriver på PC, er det kroppslig læring? ... Når regner det seg som kroppslig læring, og når er det bare læring?

Ut fra disse utsagnene kan det se ut til at informantene har utfordringer med å operasjonalisere begrepet. De nevner også en underviser som har problematisert begrepet og at de på denne måten ikke blitt helt klok på begrepets betydning. Videre, vises det til at begrepet må være noe mer enn bare læring i seg selv, og en forutsetning for at begrepet skal ha noe verdi, er at det må være noe mer enn bare de kognitive prosessene som finner sted under læring. Her hevder Daniel at kroppslig læring må være noe mer enn bare den synaptiske veksten eller så gir ikke begrepet helt mening. Aksel svarer at en forutsetning for at begrepet skal gi mening, er at det må bety noe mer en synaptisk vekst. Ina viser til læreplanen som sier at kroppslig læring skal finne sted gjennom dans, friluftsliv, lek, idrettsaktiviteter, og bevegelsesaktiviteter stiller spørsmål « ... ja, hva kan man forsvare, at kroppslig læring er alt man gjør da? All form for bevegelse, typ?»

Informantene opplever at begrepet er komplekst og det er tydelig at de har en forståelse av at det ligger mer bak begrepet, enn at kroppslig læring bare er å lære med kroppen. Felix tar igjen opp eksempelet sitt om å lære seg å skrive på PC og viser til at å kalle det for kroppslig læring, blir en forenklet forståelse av begrepet.

Og så er man vel enig om at det må være, hvis man ikke skal være vanskelig, så kan man vel være enig i at sånn kroppslig læring, og kalle det å skrive på hånd eller PC, blir jo veldig dumt på en måte

Her viser han til at å kalle det å skrive på PC for en bevegelse, vil være veldig forenklet og påpeker at kroppslig læring er mer relevant når større deler av kroppen er i bruk, enn bare finmotorikk i fingrene.

Diskusjon

Ut ifra informantenes forståelse av begrepet kan vi se at dette er noe som er diskutert og problematisert tidligere gjennom undervisning. Under utviklingsprosessen av kjerneelementene kom det frem under høringsrunder at kjerneelementene ble for «teoretisk» eller for «abstrakt» (Standal, 2019, 10.nov). Det kan virke som at for informantene har en tilnærmet lik tankegang rundt begrepet. Ikke nødvendigvis at det er for abstrakt eller teoretisk for dem, men det er tydelig at de er forstått med at det må ligge noe teoretisk til grunne for at begrepet skal ha noe betydning. Engelsrud et al. (2021) påpeker at det mindre opplagte med begrepet kroppslig læring handler om at kroppen som fenomen har vært fraværende i teorier, som gjerne kommer av et dualistisk syn på kroppen som har dominert (s.11). Informantene viser at de har en forståelse av kroppen som noe mer enn en dualistisk maskin hvor kroppen og hjernen er skilt fra hverandre. Dette ser vi i sitater om at kroppslig læring må være noe mer enn bare kognitive prosesser som oppstår, og at det gir ikke mening å snakke om kroppslig læring dersom det ikke betyr noe mer enn læring, som er i tråd med Standal (2023a, 11. juli).

Uavhengig om begrepene som blir brukt i kjerneelementet er av hverdagslig språk eller fagspesifikke, vil de være åpne for tolkning i følge Standal (2019, 10.nov). Hvordan kroppslig læring defineres ser ut til å være avhengig av feltet det blir brukt i, samt hvilke teoretiske perspektiver som brukt for å redegjøre for begrepet (Østern & Bjerke, 2021). Ut fra dette vil det ikke være forventelig at informantene skal sitte på noe definisjon av kroppslig læring, men ettersom det er et betydningsfullt begrep i kjerneelementene vil det være viktig for dem som fremtidige kroppsøvingslærere å tolke, samt gjøre seg opp en forståelse eller mening rundt begrepet. En underliggende forståelse av teoretiske perspektiver som ligger til grunne for kroppslig læring og undervisningspraksiser knyttet til begrepet vil være et bidrag i elevenes kroppsøvingspraksis. På lik måte som at det vil være viktig å gjøre seg opp meninger av hva som ligger i andre læreplanbegreper som for eksempel livslang bevegelsesglede.

Ikke bare kognitivt prosessert, men erfaring av kroppen i bevegelse

Etter inneledende samtaler om informantenes forståelser rundt kroppslig læring tar jeg som moderator også opp hvordan læreplanen definerer kroppslig læring. «Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut ifra dette skifter samtalen vekk fra problematiseringen av begrepet. Her brukes erfaringer til å forklare begrepet og hvordan ulike

erfaringer er en viktig del av den kroppslige læringen elevene skal få oppleve. Kroppen som en helhet kommer mer til uttrykk i gruppene, og hvordan individualiteten, sansene og opplevelsene til elevene blir viktig. Ina påpeker at visualisering av bevegelse kan være gode hjelpemidler for kroppslig læring, men at å lære noe uten å gjennomføre det og erfare det nok ganger, ikke vil være mulig.

Men du kommer jo aldri ut å lære det uten å faktisk erfare det på en måte. Det går ikke an. Du skal holde balansen på en sykkel, du må jo erfare vektoverføring ... det må jo bli en del av kroppen på en måte. Du klarer jo ikke å tenke det egentlig.

Daniel og påpeker at å lære noe ved å visualisere det eller se en video ikke vil være kroppslig læring og påpeker at det må være bevegelse involvert, «faktisk bevegelse, ikke noe man ser for seg». Hvor Ina da påpeker at det må være en erfart bevegelse med hele kroppen. I tillegg forteller Axel at begrepet kroppsbevissthet, som læreplanen viser til vil være et viktig aspekt av kroppslig læring. Videre at en viktig del av kroppslig læring vill være sansene, inntrykkene og det faktiske opplevelsen av å være i bevegelse. I opplevelsen av å være i bevegelse og bli introdusert for ulike bevegelseserfaringer er det «mulig for elevene å utforske muligheter og begrensinger med egen kropp» forteller Axel.

Informantene sin forståelse av begrepet kroppslig læring er i innledende samtaler begrenset til en problematisering av begrepet ved å stille spørsmål til dets betydning og nødvendighet. De drøfter kroppen, hjernen, synaptisk vekst, kognitive prosesser og at det må være noe mer enn at all læring er kroppslig. Videre, at dersom begrepet skal være noe som helst hold i for informantene og en forutsetning for at begrepet skal bety noe, er at det må det være noe mer enn bare læring generelt. Her viser de til å erfare bevegelse med kroppen som et helhetlig holistisk subjekt. En bevegelse og bevegelsesløsning kan bli sett, demonstrert og kognitivt prosessert. Men det er først når kroppen sine sanser, inntrykk og opplevelsen av å være i bevegelse er erfart at det kan klassifiseres å være kroppslig læring for informantene.

Diskusjon

Kunnskapsobjektet i kroppsøving er kroppslig, eller praktiske kunnskaper (Standal, 2023a, 11. juli, 2019, 10.nov; Standal, 2015). Bevegelseserfaringene elevene gjør seg i kroppsøving er viktig for informantene i den formen av det ikke er noe som kan læres med kognitive prosesser, men det er kroppens sanser og følelser med å være i bevegelse som knyttes til

kroppslig læring. Praktiske kunnskaper viser som sagt til handlinger, aktiviteter og praksiser som blir uttrykt gjennom kroppen i bevegelse. Ina viser til en kroppsliggjort praktisk kunnskap som å sykle. Handlingen blir motoriske prosesser som å trø og finne balansepunkt, mens å sykle blir aktiviteten. Altså en praktisk kunnskap som kommer til uttrykk gjennom kroppen i bevegelse. For Ina handler det ikke om kunnskapen om å sykle, men at det er en erfart praktisk kunnskap.

Axel knytter også bevegelseserfaringene elevene gjør seg gjennom aktiviteter til den faktiske opplevelsen og inntrykkene de har ved å være i bevegelse. Videre at disse bevegelseserfaringene gjør det mulig for elevene å utforske muligheter og begrensinger til egen kropp og binder dette til kroppsbevissthet. I et kroppslig læringsperspektiv er det alltid en meningsdimensjon til stede (Standal, 2019, 10.nov), eller den subjektive opplevelsen av å være i bevegelse. Å utforske begrensinger eller muligheter med egen kropp i bevegelse er tett knyttet til subjektive kroppsliggjorte erfaringer. Gjennom å utforske kroppen i bevegelse ligger det muligheter for å utvikle kroppsbevissthet. Ved en bevissthet til egne sanser, emosjoner og følelser ved å erfare ulike bevegelser, blir den subjektive meningsdimensjonen i deres livsverden og deres evne til å bevege seg i disse dimensjonene også tydeligere for elevene (Standal, 2015). Et utgangspunkt for dette kan for eksempel være å fokusere på Merleu-Pontys fenomenologiske konsept habits. I følge Standal og Aggerholm (2016) gir konseptet habits muligheter for elevene å være oppmerksomme på egne bevegelseserfaringer.

I et kroppslig læringsperspektiv er det vanskelig å studere informantenes forståelser av kroppslig læring uten å se det i sammenheng med pedagogikken. Kjernen i kroppsøving er kroppen i bevegelse. Derfor blir det nødvendig å se informantenes forståelse av kroppslig læring i et pedagogisk perspektiv.

5.2 Pedagogikken bak kroppslig læring

Kroppslig læring som begrep kan være mangt og kan brukes i forskjellige settinger. Men det er først når vi tar kroppsøvingfaget og pedagogikken knyttet til begrepet i betraktning, at vi kan forstå nytten og kjernen av begrepet. Derfor får informantene mulighet til å diskutere hvordan de forstår de pedagogiske prinsippene bak og hvordan de kan legge til rette for kroppslig læring.

«Du har det i bakhodet»

I samtaler om et sentralt begrep i faget og fagets kjerneelementer blir det naturlig å la informantene drøfte deres forhold til den praktiske bruken av læreplanen og kjerneelementene. Ideene og tankene til informantene rundt kjerneelementene er ganske like i begge gruppene. Først og fremst er de fornøyd med kjerneelementene med tanke på at de opplever at disse er beskrivende og representative for faget. Til tross for dette gir de uttrykk for at bruken av kjerneelementene ikke nødvendigvis alltid er like tilstedeværende i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Tore forteller at han føler kompetansemålene springer ut fra kjerneelementene og at kompetansemålene er en konkretisering av kjerneelementene. Jonas er enig og tenker at man heller bruker kompetansemålene enn kjerneelementene

så føler jeg at det er tema og så er det læreplanmål innenfor tema. Mer enn okei, husk dette kjerneelementet da. Så får man påminnelser om dette med deltagelse og bevegelsesglede, at man skal huske på de tingene, men man går ikke så mye ut fra kjerneelementene når man planlegger.

I gruppe A finner vi tilsvarende tanker rundt kjerneelementene. De forteller at kompetansemålene er egentlig det samme som kjerneelementene bare mer snevret inn og konkretisert. Ina ser på kjerneelementene som en god rettesnor til hva man egentlig vil ha ut av faget og at de er noe man har mer i bakhodet som Aksel også påpeker: «Det kommer til å være der, og du har det i bakhodet, men den praktiske bruken kommer sikkert til å være minimal». Jonas har også en lignende tankegang til bruken av kjerneelementene og at det er noe som ikke aktivt brukes, men brukes ubevisst, fordi kompetansemålene er gjennomsyret av kjerneelementene.

... vi har kanskje ikke sett på kjerneelementene, men vi har jo brukt kjerneelementene mye i undervisningen, litt sånn ubevisst, kanskje. Og sånn sett kan man kanskje si at de bare står der og derfor er det ikke er noe nytte, men vi har jo brukt det de sier, da.

Diskusjon

Tilsynelatende er bruken av kjerneelementene ikke særlig tilstedeværende for informantene. Og for dem er kompetansemålene viktigere i undervisningspraksis. Å bruke kompetansemålene kan gi gode forutsetninger for å planlegge undervisning, men å aktivt

bruke kjerneelementene i planleggingen sammen med kompetansemålene burde være utgangspunktet for undervisningspraksis hevder Hagelia (2021, 14. juli). Informantenes refleksjoner om kjerneelementene ligner på det Hagelia (2021, 14. juli) forteller om at lærere overser andre deler av læreplanen i planlegging. For eksempel at man kun tar utgangspunkt i et bestemt kompetansemål eller tema. En vil kunne argumentere for at en undervisningspraksis hvor kjerneelementene ikke er tatt høyde for, men fungerer som ren bakenforliggende beskrivelse av faget, vil kunne føre til at flere viktige aspekter ved kroppøvningsfaget kan forsvinne i undervisningspraksis. Utdanningsdirektoratet viser tross alt til at kjerneelementene beskriver det viktigste innholdet i faget og at disse skal brukes til å forstå kompetansemålene². I kompetansemålene er det gode beskrivelser for hva elevene skal kunne etter gitte års trinn for å beholde progresjon, men kjerneelementene er viktig for å se sammenhengene med kompetansemålene. Å bruke hele læreplanen, inkludert fagets egenart og verdier vil kunne åpne opp for nye tilnæringer til undervisning og muligens bedre læringssituasjoner (Hagelia, 2021, 14. juli).

Utfordringer for mestringsfølelse

Når informantene blir spurt om å snakke om hvilke momenter av undervisningen de tenker er viktig for kroppslig læring er begge gruppene enige at *bevegelsesglede, positive erfaringer og mestringsfølelse* er essensielt. De diskuterer videre hvordan det er mulig å oppnå dette for elevene. Begge gruppene vektlegger å bruke aktiviteter og bevegelser hvor elevenes individuelle forutsetninger er tatt i betraktning. De ser dette i sammenheng med utvikling over tid, samtidig som at bevegelsene man gjør skal være utfordrende nok. Daniel beskriver det slik:

Og hvordan opplever man mestring, jo, de utfordringer man får, de må ikke være for vanskelige, de må ikke være for lette heller. De må være tilpasset til en enkelt elev, slik at en enkelt elev kan oppleve mestring

Tore forteller at det er lett å gi oppgaver til elever, men noen ganger glemme de individuelle nivåene som finnes i en klasse. Derfor påpeker han viktigheten av å bruke gjennomførbare aktiviteter som kan tilrettelegges. Samtidig skal det ikke være for enkelt heller forteller Jonas. «For hvis du skal føle på litt suksess, så må det jo være en utfordring her i hvert fall».

² <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153408>

Informantene er opptatt å finne en gyllen mellomvei for hver enkelt elev hvor de både får utfordret seg selv, samtidig som de har mulighet til å utvikle potensialet sitt ved at det de prøver på, faktisk er gjennomførbart for dem.

Informantene viser også til at dersom bevegelsesaktivitetene skal møte nivået til eleven hvor det både er gjennomførbart og utfordrende, må det også settes av et realistisk tidsperspektiv for å mestre aktivitetene. De beskriver en frustrasjon over at kroppsøving har generelt lite tid på gjennomføring, og det blir derfor ofte et press om å komme seg gjennom flest mulig aktiviteter for å opprettholde et variasjonsprinsipp. Varierte undervisningsformer og aktiviteter kan heller da virke å være en stopper for individuell utvikling. Ina har opplevd kroppsøvingslærere som hopper fra aktivitet til aktivitet hvor det bare handler om variasjon. Mens å sette at av mer tid og jobbe periodevis med aktiviteter «... så får man faktisk gått litt mer i dybden ...». På denne måten kan man lettere sikre motorisk læring og også oppleve andre former for bevegelsesglede enn noe momentant som oppstår i gjennomføring av noe nytt ifølge Ina. Felix forteller det slik:

Men å gi tid til, og at det er utfordrende nok, men da trenger man også den tiden, så man faktisk har mulighet til å få det til, og da få den mestringen. For jeg har også veldig troen på det at du ikke kan få så mye mestring hvis du bare har gjort lette ting. Det skal ikke bare være gøy og moro. Du må ha noen utfordringer underveis for å faktisk oppleve det og da.

Diskusjon

Informantene hevder at glede, positive erfaringer og mestring er viktige aspekter ved pedagogikk for kroppslig læring. En følelse av glede og mestring kan relateres til den subjektive opplevelsen av å være i bevegelse, og igjen til hvordan elever opplever mening ved ulike bevegelseserfaringer. Ifølge Aartun et al. (2023) burde glede og mening i bevegelse være fundamentet for kunnskapsobjektene i kroppsøving. Aartun (2023) bruker det å leke som et grunnlag for å oppleve glede og mening i bevegelse og mener at dette er et viktig utgangspunkt for kroppsliggjorte erfaringer. Lambert et al. (2022) påpeker også i sine attributter at mening er essensielt for kroppslig læring og at meningsfullhet kan oppstå på flere måter, som for eksempel gjennom emosjoner som glede, hvor glede enten kommer til uttrykk gjennom sansing eller via refleksjon. Å ha det gøy, oppleve glede eller en fornøyelse med å være i aktivitet som grunnlag for meningsfulle erfaringer støttes av flere (Beni et al.,

2017; Walseth et al., 2018). Det er dog viktig å påpeke at erfaringer med å ha det gøy er svært variert for elevene og dermed kan ikke undervisning baseres alene på et premiss om at det skal være gøy, men det burde være en integrert komponent for meningsfulle erfaringer (Beni et al., 2017, s. 300).

Informantene knytter altså at å oppleve mestring i bevegelsesaktiviteter som en viktig del av kroppslig læring. Å oppleve mestring i kroppsøving kommer gjerne til uttrykk ved å oppnå et mål eller som en følelse av å ha tilfredsstillende prestert i aktiviteter som blir introdusert. For informantene knyttes mestring til utfordringer, men samtidig understreker de at utfordringene må tilpasses nivå. Dette er i også i tråd med subjektive meningsfulle opplevelser. Dersom elevene møter faktisk overkommelige utfordringer, kan det bidra til meningsfullhet. Beni et al. (2017, s. 301) viser også til at utfordringer som blir gitt må være passende for elevenes utgangspunkt. Derfor vil det å kunne tilby aktiviteter som kan tilpasses elevenes forutsetninger være nyttig når det kommer til meningsfullhet. Det legges da til rette for at alle elever kan oppnå følelsen av å prestere og samtidig sette seg realiserbare mål for forbedring. I tillegg er det å lære seg eller forbedre bevegelsesløsninger en viktig del av meningsattributen i kroppslig læring (Lambert et al., 2022). Dersom elevene får mulighet til å utforske bevegelsesløsninger som er hensiktsmessig i tilknytning til deres egne forutsetninger og ferdigheter vil det kunne argumenteres for at elevene opplever en intensjonalitet ved aktiviteten. Deres oppmerksomhet bli rettet mot et ønskelig utfall av en bevegelse som er oppnåelig for dem (Lambert et al., 2022). Dette vil også være en bidragsyter til at elevene blir bevisst på deres personlige ønsker og behov gjennom målrettet handling, og erfaringene vil bli personlig relevant. Både for elevene med høy kompetanse i aktivitetene som blir brukt, og de med lavere forutsetninger.

Informantene vektlegger at å tilpasse aktiviteter etter elevenes nivå er et viktig aspekt ved kroppslig læring, samtidig er de tydelig på at det også må være utfordrende og ikke bli for «lett». De ser dette i sammenheng med det må settes av tid, slik at elevene får mulighet til å øve på noe over et lengre tidsaspekt. Et viktig poeng i øvingsmodellen (Barker et al., 2018) kan knyttes til informantenes meninger. Denne modellen presiserer viktigheten av å sette av tid til utvikling. Dersom elevene er med på prosessen av å sette seg mål for øvingen, samt diskutere standarder for utførelse og ta eierskap til bevegelsesaktiviteten vil man kunne anta at over tid, kan elevene til informantene få læringsrike og meningsfulle opplevelser (Askildsen & Aggerholm, 2023). I tillegg kan prinsippene før øving knyttes til det

informantene beskriver om at det må også være utfordrende som igjen vil kreve innsats for å oppnå mål. Innsats kan knyttes til vertikalitet, altså at det alltid er rom for forbedring. «effort is seen as meaningful and as an essential element in effecting personal change, rather than an element of experience that needs to be reduced or removed» (Askildsen & Aggerholm, 2023, s. 210). De mener altså at innsats gjennom å øve på noe over lengre tid vil være et viktig bidrag for kroppslig læring. Det er dog viktig å huske på at elevene må oppleve bevegelsesaktiviteten som subjektiv meningsfull og den må være personlig relevant for å opprettholde innsatsen til elevene. Dermed belyses også viktigheten av elevmedvirkning. Vi kan se øving i sammenheng med den praktiske kunnskapen Standal (2019, 10.nov) beskriver. Elevene øver gjennom handlinger, aktiviteter og praksis som blir uttrykt gjennom kroppen i bevegelse, i tillegg til at meningsdimensjonen blir opprettholdt som er viktig for kroppslig læring.

Utforskende arbeidsmåter

I et kroppslig læringsperspektiv er begge gruppene opptatt av hvordan elevene må selv få utforske bevegelsesløsninger. De forteller om at dagens kroppsøving er preget at spesifikke bevegelsesløsninger i spesifikke idretter hvor undervisningen som foregår er instrumentell. På denne måten blir også nivåforskjellene blant elevene enda tydeligere. Informantene mener dette kan være en stopper for utvikling, spesielt for elevene som ikke har de samme forutsetningene for å mestre ulike bevegelsesaktiviteter. De er derfor opptatt av at undervisningen må skape muligheter for alle elever til å teste ut bevegelsesløsninger uten at det skal være en fasit for gjennomføring. Dermed blir induktive tilnærminger til undervisning et viktig moment. I motsetning til en deduktiv tilnærming som ofte baserer seg på en lærer som demonstrerer en bevegelse og hvor elevene skal etterligne. Axel forklarer det slik:

At elevene får teste mye selv, prøve seg fram litt på egen hånd. (...) heller på en måte få veiledning i det de prøver ting, enn at læreren er sånn, nå skal du gjøre sånn og sånn og sånn, og så gjør de det. At de får prøve ting selv og erfare hvordan kroppen deres tar det innover seg

Slike utsagn og meninger går igjen i gruppe B. Felix bruker det å slå en volleyball eller kaste en basketball som eksempel. Han beskriver at det er forskjell på å bli fortalt hvordan en basketball skal kastes, og det å skulle erfare en hensiktsmessig løsning som passer for elevenes individuelle nivå. Han mener at det er mye læringsutbytte i å teste løsninger selv og

gjøre seg erfaringer av hva som fungerer og hva som ikke fungerer i bevegelsesløsninger. Informantene påpeker videre at dette er noe som også er nyttig for elevenes egen kroppsbevissthet. Ved å utforske bevegelsesløsninger får eleven et tettere forhold til kroppen og skaper en annen bevissthet til sin evne og kropp, som forsvinner litt dersom man bare kopierer fra læreren hevdes det.

Videre i samtalene diskuteres det hvilke aktiviteter de mener er passende i å utforske og nyttig for kroppslig læring. De synes det er vanskelig å komme med spesifikke eksempler, men er tydelig på at alternative bevegelsesaktiviteter er et bra utgangspunkt. Alternative bevegelsesaktiviteter handler om å introdusere elevene for aktiviteter og bevegelser som stort sett ikke har vært representative i faget oppigjennom. Slike aktiviteter åpner opp for at bevegelsene er utforskende for elevene og gir muligheter for induktive metoder ifølge informantene. Gruppe B bruker eksempler som skateboard, parkour eller rulleskøyter. Tore peker på noe han anser som en viktig faktor med alternative bevegelsesaktiviteter:

Jeg tenker alternative bevegelsesaktiviteter jeg ... Aktiviteter der elever står på ganske like linje nivåmessig, at det er ingen som er bedre enn andre, eller sånn. Det er på en måte ... Læringsutbytte er stort for alle, uansett.

Daniel i gruppe A viser også til parkour som en mulig alternativ bevegelsesaktivitet for elevene. I hans egen utdanning har han blitt introdusert for dette og forteller at en slik aktivitet ga gode muligheter til å utforske. Han forteller at de selv måtte finne bevegelsesløsninger hvor personer hadde ulike veier til målet og ulike måter å løse den samme tingen på. «det er en induktiv tilnærming, der elevene selv kan på ulike måter erfare kroppsbevissthet, motorisk læring og glede».

Til tross for at alternative bevegelsesaktiviteter gir gode muligheter for utforskende tilnærming til kroppsøving, bruker også gruppene mer tradisjonelle aktiviteter som eksempler, blant annet turn, dans og friluftsliv. Her vises det til at selv om disse aktivitetene har hatt stor tilstedeværelse i faget opp igjennom, har de fortsatt stort potensiale til å være utforskende, uavhengig om de alternative eller ikke. Dans kan være svært varierende og introdusere elevene for mange ulike momenter av bevegelse, i alt fra ballett til breaking. Gruppene viser at viktige momenter i utforskende bevegelsesaktiviteter handler det også om mentale sperrer for elevene hvor de må utfordre seg selv og «hive seg ut i det». På denne måten kan også

utfordringer være en viktig del av utforskende bevegelsesaktiviteter også. Jonas uttrykker det slik:

Så utfordrer du deg selv i aktiviteter som du ikke har gjort like mye, framfor å gå inn i ting du er trygg på, da oppdager du gjerne ting om deg selv også, eller hva man kan gjøre osv.

Diskusjon

Vi kan se at informantene er bevisst på dagens kroppsøving tilbyr aktiviteter som baseres på ferdighetsprestasjoner og idrett. De virker innforstått med det Wright (2000) hevder er et hierarki av ferdigheter hvor noen ferdigheter har mer verdi enn andre. Dermed kan det argumenteres for at informantene ser forbi kroppen som et dualistisk objekt hvor funksjonelle kropper skal instrumentelt trenes til å ha et spesifikt repertoar av grunnleggende ferdigheter. Videre at de anerkjenner kroppen som et levende holistisk subjekt og at de vil være en del av en nyere praksis, som ikke bare handler om fysisk aktivitet uten å neglisjere elevenes kroppsliggjorte erfaringer (Armour, 1999). Informantene påpeker at elevene har ulike forutsetninger i bevegelsesaktiviteter, og derfor vil en instrumentell tilnærming til å utvikle ferdigheter i bevegelsesaktiviteter ha betydning for elevenes utvikling, som igjen vil gå på bekostning av elever med lavere forutsetninger og deres mestringsfølelser. Aartun et al. (2022) forteller at tradisjonelle metoder hvor drilling og blind repetisjon forekommer, ikke tar elevenes subjektive opplevelser, sanser og emosjoner i betraktning. Og at lærerne må la elevene få mulighet til å identifisere følelser og emosjoner av å være i bevegelse for å utvikle og utforske kroppsbevissthet. Dette kan sees i lys av hvordan informantene kobler kroppsbevissthet til å teste ut ulike bevegelsesløsninger og erfare hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Å la elevene teste ut eller utforske hensiktsmessige bevegelsesløsninger mener de at er et viktig bidrag for kroppsbevissthet, da dette åpner opp for at elevene får et tettere forhold til egen kropp, individuelle evner og forutsetninger. Ved en induktiv og utforskende tilnærming til ferdighetsutvikling vil det kunne argumenteres for at elevene selv får identifisert kritiske momenter ved de ulike bevegelsene som igjen kan være et utgangspunkt for forbedring (Aartun et al., 2022).

I Nyberg et al. (2020) tar de et oppgjør med hvordan sosiale diskurser er bestemmende for hvordan vi konstituerer evne. Evne eller ferdigheter er ofte basert på prestasjon gjennom teknikkbaserte idretter og informantene anerkjenner at gjennom å ha forutbestemte faser for

bevegelse, vil det ha konsekvenser for utviklingen til elevene med dårligere forutsetninger for gjennomføring. De vil at elevene skal få erfare hensiktsmessige bevegelsesløsninger som kan ses i lys av Nyberg et al. (2020) som knytter evne til å forstå et bevegelseslandskap i stedet for at evne kun er å mestre en spesifikk ferdighet. Gjennom kroppslige erfaringer blir elevene sensitiv for ulike måter å bevege seg på gjennom å utforske og identifisere kritiske momenter ved bevegelsesferdigheter som elevene i Nyberg et al. (2020) sin studie. Det er likevel viktig å påpeke at identifisering av kritiske momenter i et bevegelseslandskap og en kropp som er sensitiv til ulike måter å bevege seg på, vil kreve mer enn bare gjennomføre aktiviteter, men elevene må også få mulighet til å reflektere og legge merke til kritiske momenter i bevegelseslandskapet.

Informantene diskuterer også mer praktiske eksempler på bevegelsesaktiviteter hvor utforskende og induktive undervisningsmetoder kan benyttes, med et økt fokus på kroppsbevissthet. Rettferdiggjøringen for alternative bevegelsesaktiviteter er at de er utforskende og at elevene starter på relativt likt nivå og dermed blir det ikke like tydelig forskjeller innad i klassene. Dette kan være et relevant poeng siden alternative bevegelsesaktiviteter ikke alltid tilbyr en fasit på hva som er «riktige» bevegelsesløsninger da disse aktivitetene kanskje ikke er like godt kjent for alle elevene. Blant annet valgte Nyberg et al. (2020) sjonglering som aktivitet da dette ikke nødvendigvis gir noe ulempe for elevene uten idrettslig bakgrunn. Videre nevnes det skateboard, parkour eller rulleskøyter. Slike aktiviteter kan også tilby muligheter for å implementere en øvingsmodell. I Barker et al. (2018) sine praktiske eksempler på movement capability, samt Askildsen & Aggerholm (2023) sin studie på elevens erfaringer med modellen står elevene i sentrum. Elevene er aktivt involvert i å ta beslutninger, diskutere og reflektere rundt momenter med bevegelsesaktiviteten. Ved en undervisningstilnærming til å utforske et bevegelseslandskap, i samspill med øvingsmodellen sine egenskaper kan det ligge muligheter for elevene til å utvikle kroppsbevissthet og en mer holistisk forståelse av seg selv som aktive, hvor de får sansse sine kroppsliggjorte kunnskaper (Barker et al., 2018). Faren ved en slik tilnærming blir gjerne at subjektiviteten, meningsfullheten eller den personlige relevansen for elevene ikke blir like tilstedeværende da de ikke får spesifikt velge en aktivitet. Likevel, kan det fortsatt være elevmedvirkning til en viss grad, dersom de får mulighet til å kanskje velge mellom noen aktiviteter.

Refleksjon over kroppsideal og kroppslige erfaringer

I samtaler om refleksjon og kritisk tenking i sammenheng med kroppslig læring dukker det opp like synspunkter på dette i begge gruppene. Kroppsøving er et fag hvor elevenes kropper og kroppslige ferdigheter står tydelig frem og elevene blir veldig synlige. Informantene knytter spørsmål om refleksjon og kritisk tenking til *kroppspress, selvbilde og sosiale medier*. Daniel i gruppe A viser til kompetansemålet «reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Han forteller at en stor del av refleksjonen det er viktig at elevene gjør seg, vil handle om hvordan sosiale medier påvirker elevenes selvbilde og videre hvordan de vil handle og bruke sin egen kropp i bevegelsessammenheng.

Grunnen til at refleksjon er viktig er fordi det ikke er nødvendigvis en selvfølge at man forstår hvorfor man handler slik man gjør. Hvis man er en såkalt ribbevegløper som gjemmer seg litt i kroppsøvingstimene, ja, hvorfor gjør man det? Og da trenger man en refleksjon. Ja, men kanskje det har en sammenheng mellom de jeg følger på Instagram, det jeg tenker er normale kropper, og så ser jeg meg selv i speilet. Når man eksponeres for all den driten som er i sosiale medier, hvordan påvirker det kroppen, bevegelsene kroppen skal gjøre? Hvordan den fremstår i gymsalen?

Ut ifra hvordan Daniel forstår viktigheten av refleksjon og kritisk tenking i kroppsøving i situasjonen over, sier de andre i gruppe A seg enig og påpeker at en kritisk tankegang om forholdet mellom egen kropp og hva man blir eksponert for i sosiale medier er viktig. Kritisk refleksjon mener Ina er et bra utgangspunkt for elevenes selvbilde og hvordan ulike kroppsideal har betydning for dem. Det kan gi elevene en forståelse av at de selv kan mestre ut ifra egne forutsetninger, og ikke basere det på inntrykk de har fra sosiale mediers fremstilte kroppsideal og andre sine kroppslige ferdigheter. Dette er tett knyttet til hvordan gruppe B diskuterer refleksjon. De trekker frem viktigheten av å anerkjenne forskjeller innad i klassen. Felix beskriver det slik:

Sånn at det er ulikheter mellom seg selv og andre, føler jeg er den sånn ... Den bør man prate mye om. At man er forskjellig og ser forskjellig ut og beveger seg forskjellig.

Jonas forteller at å anerkjenne forskjeller vil ikke bare være positivt for elevene sin egen del. Dersom klassen sin kultur er reflektert og ser verdien i forskjellighetene som finnes, vil det også automatisk være større muligheter for å inkludere «og heller prøve å få med de andre, enn å vise frem alt man kan selv».

I samtaler om refleksjon og kritisk tenkning er det ikke bare selvbilde, kroppsbevissthet og anerkjennelse av forskjeller som blir diskutert. Informantene forteller at en refleksjonsevne er ikke bare viktig for de sosiale aspekter i et miljø. Det handler også om en bevisstgjøring av seg selv og sine egne følelser knyttet til aktivitet og bevegelse. Daniel forteller at det ikke er noe «selvfølge at man helt forstår sansene, opplevelsene, og klart tolker dem. Det er der refleksjon kommer inn». Ina er også opptatt av at refleksjon har personlig verdi. Hun forteller at ettersom formålet med faget er livslang bevegelsesglede er det nødvendig at elevene får reflektert over sine egne følelser og opplevelser av å være i aktivitet. Ikke bare å vite forskjellen på hva som er gøy og kjedelig, men kritisk evaluere hvordan noe får en til å føle seg og hvorfor det er slik. Og at elevenes «selvbilde kan ha betydning for hvordan de føler om seg selv i bevegelse».

Helt til slutt i samtaler om refleksjon og kritisk tenkning diskuteres det hvordan refleksjon kan være et viktig verktøy i forbedring av fysiske ferdigheter og evner i forskjellige bevegelsesaktiviteter. Alle informantene er overbeviste om at en refleksjon rundt hva man får til og ikke får til og hvorfor det er slik vil være essensielt for videre utvikling. Ina forteller at erfaringene elevene gjør seg og det de øver på ikke er verdt noe med mindre man tenker nøye gjennom det. Aksel forklarer det slik:

Men hvis elevene klarer å forstå hvor er jeg nå, for eksempel ferdighetsmessig, hva er målet, og hva skal til for at jeg kan komme meg til det målet. Hvis de selv er med i den prosessen der så tror jeg absolutt det kan øke ferdighetsnivået

Felix i gruppe B påpeker at det er viktig å få innspill av lærer og medelever, men ikke minst viktig å sette ord på ting selv. Da er man med i prosessen av å identifisere hva som gjør at utfallet ikke blir slik man ønsker, både i individuelle aktiviteter og i samarbeidssituasjoner.

Diskusjon

I kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring» legges det vekt på at elevene «utforsker egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Aartun et al. (2022) viser til at studiene i deres litteraturgjennomgang utforsker kroppslige erfaringer og arbeid med identitet. Studiene vektlegger et behov for pedagogikk som tar et oppgjør med tatt for gitte forståelser om kjønn, helse og kroppsideal (s. 4). I samtaler om refleksjon og kritisk tenkning i sammenheng med kroppslig læring kobler informantene dette til sosiale medier påvirkning på elevenes kropp, helse og kroppsideal. De har en forståelse om at elevens deltakelse i kroppsøving og læringen i faget, vil være preget av deres kroppslige identiteter i tilknytning til og med påvirkning fra sosiale medier. Elvebakk et al (2018) viser til at ungdommer gjerne avviser sosiale mediers påvirkning på deres selvbilde og kroppsideal, men at aktivistiske tilnærminger og refleksjon kan gjøre elevene mer bevisst på hvordan kroppsideal formidles. Videre, forteller informantene at et preget selvbilde rundt egen kropp vil ha konsekvenser for hvordan elevene vil handle og bruke sin egen kropp i bevegelsesammenheng. Dette kan ses i lys Azzarito et al. (2016) som hevder at kroppsøving ikke gir elever muligheter til å utfordre heteronormative ideer om kropp. Og at dersom ikke skolen klarer å adressere ulike stigma rundt kropp har det konsekvenser for elevenes selvfølelse og oppfatning av seg selv, samt bruken av kropp i bevegelsesaktiviteter. Azzarito et al. (2016) argumenterer for å implementere en undervisningspraksis eller et pensum som omhandler kroppsforståelser og arbeid om kropp hvor elevene blir oppfordret til å reflektere kritisk rundt samfunnets fremstilling av kropp og fysisk aktivitet. Informantene har tydelig en tanke om at det blir viktig for dem i fremtiden å adressere slike ideer om kropp, spesielt adressere effekten av hvordan sosiale medier kan påvirker elevens selvfølelse og tanker rundt egen kropp. Dersom informantene ønsker å håndtere og arbeide kritisk med kroppsideal og heteronormative ideer, blir det viktig for dem å gi elevene muligheter for refleksjon og kritisk tenkning rundt slike ideer og at det kontinuerlig blir en del av undervisningen til elevene. Å sette av nok tid, samt at det kontinuerlig blir en del av undervisningen, er noe som også Azzarito et al. (2016) belyser viktigheten av. Da får elevene mulighet til å destabilisere kroppsliggjøringen av hva som er normalt eller unormalt (Azzarito et al., 2016; Aartun et al., 2022).

Informantene knytter også refleksjon og kritisk tenkning til det å anerkjenne forskjeller innad i en klasse. Dette tar de opp på bakgrunn av kroppsøving er et fag hvor kropp er ekstremt

synlig. Alle elever i kroppsøving har forskjellig utgangspunkt med forskjeller i kjønn, helse, kroppsfasong osv. Og dermed har også alle forskjellige utgangspunkt og forutsetninger i bevegelsesaktiviteter. For at kroppslig læring skal forekomme må eleven erfare noe med deres egen kropp i nærvær av eller sammen med andre ifølge Lambert et al. (2022) sine antecedenter. Dette innebærer at elevene har en forbindelse til aktivitetene og en økt bevissthet til deres evner og refleksjoner over egne kroppslige erfaringer. Sammen med andre skaper de meningsfulle forbindelser, samarbeider og blir følsomme for både likheter og ulikheter, og kan dermed skape et miljø preget av gjensidig anerkjennelse og forståelse. Det samme vises til gjennom attributtene at en erfaring ved kroppslig læring vil være at den erfaringen er delt med andre. Og gjennom disse delte erfaringene skape en bevissthet av hvordan andre oppfatter ens kropp og videre innse likheter og forskjeller i fellesskapet (Lambert et al., 2022, s. 12).

Refleksjon er for informantene ikke bare et verktøy som burde brukes til å lære om kropp, helse og identitet. Men også et nyttig verktøy i ferdighetsutvikling i ulike bevegelsesaktiviteter. Som vist til tidligere har tradisjonell undervisningspraksis vært preget av repetisjon og drilling av ferdigheter i bevegelsesaktiviteter. Elvers kroppsliggjøring av erfaringene de har gjort seg, blir ikke blitt tatt opp i slike tradisjonelle praksiser av drilling. Gjennom refleksjon legges det til rette for at elevene lar sine subjektive erfaringer av kroppen i bevegelse bli kroppsliggjort. I Standal og Aggerholm (2016) utforsker de forholdet mellom ferdigheter og kroppsliggjorte erfaringer gjennom habits. Her peker de på at elevene oppfordres til å være oppmerksom på bevegelseserfaringene sine gjennom refleksjon. Informantene mener at å være bevist på kroppslige erfaringer gjennom samtaler med seg selv og andre vil være en bidragsyter i ferdighetsutvikling i ulike bevegelsesaktiviteter.

6.0 Avsluttende diskusjon

I denne masteroppgaven har formålet vært å undersøke kroppsøvingstudenter sin forståelse av begrepet kroppslig læring. Både hvordan de tolker selve begrepet og hvordan de vil tilrettelegge pedagogisk for å fremme kroppslig læring. Her følger en oppsummerende og avsluttende diskusjon av funnene.

I tegningene hvor informantene har skildret kroppslige erfaringer kommer det frem og ulike aktiviteter og erfaringer, men det er likevel fellestrekk. Informantene knytter kroppslige erfaringer til *glede, samhold og mestring*. Ut ifra deres kroppslig erfaringer ser vi at momenter fra dette går igjen når informantene diskuterer undervisning for å fremme kroppslig læring. For eksempel legges det stor vekt på mestring for alle informantene i tegningene, noe som også kommer frem i resultatene, hvor mestring fremtrer som viktig i pedagogikken for å fremme kroppslig læring. I både Aksel og Tore sin tegning viser de til situasjoner hvor de presterer godt noe som kan knyttes til anerkjennelse. Gjennom å mestre en aktivitet oppnår de anerkjennende følelser fra de andre involvert i aktiviteten. I et kroppslig lærings perspektiv viser informantene også til hvordan selve prosessen av å øve på noe og dermed oppnå mestring vil være viktig. Men i sine kroppsliggjorte erfaringer legges det ikke noe trykk på det å øve eller utvikle seg i bevegelsessammenheng. Jonas, i sin tegning legger også trykk på de emosjonene han kjenner på ved aktiviteten løpe. Han bruker ord som frihet, rene, klare og slitsomt. Å legge merke til slike indre emosjoner er viktig i en subjektiv meningsdannelse av å være i bevegelse, noe som igjen blir utgangspunkt for muligheter til å lære noe om seg selv og hva som betyr noe for oss, i følge Standal (2023b, 11. juli). Til tross for at informantene knytter kroppslig læring til dualistiske perspektiver, samt viktigheten av helhetlige kroppsliggjorte erfaringer, bruker de ikke slike indre emosjoner som Jonas viser til i samtaler om pedagogikken for å fremme kroppslig læring.

Som vist til i resultat kapittelet kommer det frem fra samtalen at informantene er usikre på begrepet kroppslig læring. De virker innforstått med at begrepet inneholder mer enn bare det som kommer frem i læreplanen og antyder at kroppslig læring må være mer enn kognitive prosesser og synaptisk vekst for at begrepet skal ha verdi. Dersom vi knytter kroppslig læring kun til hjernen og de prosessene som skjer der, står undervisning knyttet til kroppslig læring i fare. Undervisning vil da se bort fra kroppen som subjekt og at vi *er* kropp og ikke *har* kropp.

Dahl (2021) hevder at kroppslig læring er ment som et oppgjør mot et dualistisk perspektiv på kropp, men at begrepet fortsatt inviterer til et skille hvor noe er kroppslig og noe er kognitivt, men argumenterer for at all læring er kroppslig. Både teoretisk og praktisk læring.

Informantene knytter altså kroppslig læring tettere til et syn på all læring som kroppslig og utfordrer dualistiske perspektiver på kropp. Dette ser vi også gjennom at de er opptatt av sansene og den opplevde subjektive delen av å erfare bevegelser. Standal (2023a, 11. juli) forteller at kroppslig læring handler ikke om hvor kunnskapen man har tilegnet seg sitter i kroppen eller hvor den blir generert. Men at selve kunnskapsobjektene i kroppsøving er kroppslig og på denne måte kommer disse kroppslige kunnskapsobjektene frem gjennom å delta i aktiviteter, som også viser seg å være viktig for informantene. Informantene virker mer opptatt av hvordan elevene får erfart de kroppslige kunnskapsobjektene med helhetlige kroppsliggjorte erfaringer.

For informantene innebærer pedagogikken for kroppslig læring å tilrettelegge for positive bevegelseserfaringer, bevegelsesglede og mestring. Noe som de også vektlegger som betydningsfullt i egne kroppslige erfaringer. De mener at dette er oppnåelig og mulig for elevene å oppleve gjennom *utfordrende aktiviteter* som også møter elevenes behov og forutsetninger. Det må være utfordrende, men samtidig oppnåelig hevder informantene. På denne måten ser det ut til at informantene tenker at mestringsfølelse og suksess i bevegelsesaktiviteter skjer på bakgrunn av at elevene har møtt motgang, men overkommet motgangen gjennom forbedring og øving. Mestring, utvikling og utfordring er viktige prinsipper for meningsfullhet i kroppsøving (Beni et al., 2017). At informantene knytter disse til kroppslig læring gir dem et utgangspunkt for å drive en undervisningspraksis hvor elevene kan bli vitne til meningsfullhet og bevegelseserfaringer som åpner for bevegelsesglede. Aartun (2023) hevder at mening og glede burde være kunnskapsobjektene for kroppsøving og påstår at gjennom en leken tilnærming åpnes det for kroppsliggjorte erfaringer av glede og mening. Imidlertid hevder informantene at bevegelsesaktiviteter ikke bare kan være gøy eller moro og at det er nødt til å ligge utfordringer i grunn for å oppleve mestring. Til tross for at utfordringer og utvikling er viktig for subjektive mestringsfølelser, trenger ikke dette nødvendigvis å være utgangspunkt for en meningsfull kroppsøving. De emosjonene og følelsene knyttet til det Aartun et al. (2022) kaller «the first rush of movement», hvor kroppslige erfaringer som en følt sanseopplevelse, kan gi elevene mulighet til å uttrykke mening på tvers av et bredt spekter av bevegelser (s. 9), uten at det nødvendigvis må ligge et

prinsipp om at elevene skal oppleve utfordringer eller motgang i bevegelsesaktiviteter for meningsfullhet.

Et viktig poeng som kommer frem sammen med mestring gjennom tilpassede utfordrende bevegelsesaktiviteter er å gi elevene *tilstrekkelig tid*. Informantene viser til at et variasjonsprinsipp ofte kommer i veien for utvikling i ulike bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring er noe man kan øve seg på hevder Aggerholm og Standal (2021). Kroppslig læring er for informantene en subjektiv praktisk kunnskap som alltid kan forbedres gjennom øving. Men for at øvingen skal ha noe betydning for elevene og ikke bli repetitiv drilling kreves det anerkjennelse av at kunnskapen kan få ny betydning i praksis for elevene, samt en endring i måten å handle og erfare på (s. 78). Det må være en vertikalitet i øvingen hvor innsatsen er med mål om endring i kunnskapen. Ifølge øvingsmodellen skissert av Aggerholm et al. (2018) må det være en subjektiv mening for elevene i det de øves på. Dersom informantene skal gi elevene muligheter for å øve blir det også viktig at de forholder seg til at elevene øver på noe som faktisk gir dem lyst til å fortsette. Videre, at elevene er involvert i prosessen av å spesifisere krav for gjennomføring i bevegelsesaktiviteter.

Informantene vektlegger *utforskende arbeidsmåter* som en viktig del. Ifølge Aartun (2022) er dette en viktig del av kroppslig læring. Informantene forteller at det ligger mye potensiale i å selv erfare hensiktsmessige bevegelsesløsninger uten å bli fortalt nøyaktig hvordan noe skal gjøres, eller ved å etterligne læreren. Ved induktive tilnærminger til bevegelsesaktiviteter, og gjerne alternative bevegelsesaktiviteter som informantene påpeker, finnes det muligheter for at elevene selv får identifisert kritiske momenter for utførelse. I tillegg vil det kunne være et utgangspunkt for å utforske hvordan evne konstitueres, da fasiter for «riktige» bevegelsesløsninger for hvordan noe skal utføres vil mulig gå på bekostning av elever med lavere forutsetninger. Elevene med lavere forutsetninger for å gjennomføre aktiviteter med tradisjonelle undervisnings prinsipp som drilling, vil kunne gå glipp av mestringsfølelser. Gjennom å utforske et bevegelseslandskap kan evne knyttes til å identifisere bevegelsesløsninger, i motsetning til kun mestre spesifikke bevegelser i en aktivitet (Nyberg et al., 2020).

En viktig del av kroppslig læring er kritisk refleksjon (Aartun et al. 2022). Gjennom kritisk refleksjon kan elevene få mulighet til å forstå sammenhengen mellom egen kropp, sosiale medier og kroppsidealer. Noe som informantene også opplever som viktig. Azzarito hevder at

kroppsøving ikke gir elever muligheter til å utfordre heteronormative ideer om kropp som dermed kan gå bekostning av elevens selvbylde og kroppsbyggjorte identiteter. Ved å ta opp problematikken og adressere stigma og stereotypier rundt kropp vil det være mulig for informantene å tilnærme seg en viktig del av kroppsbyggj læring. Men det krever at den kritiske refleksjonen og arbeidet med dette er gjennomgående og noe som går igjen i undervisningen. I tillegg bør elevene få mulighet, for eksempel gjennom en aktivist tilnærming, til å bli agenter for sosial endring og gi elevene en følelse av empowerment hvor de aktivt kan ta tak i denne problematikken. Gjennom en kritisk pedagogikk om kropp får elevene mulighet til å utforske sine identiteter og anerkjenne forskjeller og ulikheter (Aartun et al., 2022; Fisette & Walton, 2015).

I Aartun et al. (2022) knyttes altså kroppsbyggj læring eller *pedaogy of embodiment* til 1) kritisk refleksjon og 2) utforske «nye» bevegelsesaktiviteter. Hun forteller at kritisk refleksjon alene ikke er tilstrekkelig for å oppnå kroppsbyggj læring, ettersom at kjernen av kroppsøving er å være i bevegelse. Dermed blir det å utforske en annen viktig del for kroppsbyggj læring. Resultatene i denne studien viser at informantene vektlegger *utforskende arbeidsmåter, mestring gjennom utfordring og refleksjon over kroppsbyideal og kroppsbyggj erfaringer*. Aartun et al. (2022) forteller at et viktig punkt ved å utforske (nye) bevegelser vil være elevsentrerte og induktive tilnærminger, som også informantene vektlegger. Disse tilnærmingene åpner opp for at elevene får mulighet til å være involvert i å bestemme aktiviteter og innhold forteller Aartun et al. (2022). Til tross for at informantene legger trykk på elevsentrerte og induktive tilnærminger for kroppsbyggj læring, er ikke medbestemmelse noe som kommer like tydelig frem hos informantene. Medbestemmelse eller selvbestemmelse er viktig i å utforske bevegelsesaktiviteter, da dette åpner for en sterkere tilknytning til bevegelsesaktiviteten og den subjektive meningsfullheten av å være i bevegelse (Walseth et al., 2018; Beni et al., 2017). Derfor burde dette også være en viktig del av informantenes fremtidige pedagogikk for å fremme kroppsbyggj læring. Imidlertid kan det ikke fastslås at medbestemmelse ikke er viktig for informantenes generelle undervisningspraksis. Medbestemmelse kan prege informantenes undervisning, uten at det nødvendigvis er knyttet til kroppsbyggj læring. Medbestemmelse eller selvbestemmelse handler ikke bare om å velge fritt blant bevegelsesaktiviteter, men kan også knyttes til en opplevelse av empowerment hvor elevene blir viktige agenter for endring i samtaler om kjønn, helse, selvbylde og kroppsbyideal. I en aktivist tilnærming er det sentralt å skape rom for å la elever kritisk utforske sine kroppsbyggj erfaringer av hvordan sosiale kroppsdiskurser former deres liv og kropper i møte med fysisk aktivitet. Målrettet fysisk

aktivitet vil være nødvendig for engasjement i kroppsøving, men ikke tilstrekkelig i seg selv (Oliver & Kirk, 2016, s. 10). Dersom informantene utnytter muligheter ved å la elevene kritisk og aktivt engasjere seg i problematikk knyttet til stigma rundt kropp, samt utnytter utforskende bevegelsesaktiviteter har de et godt grunnlag for å fremme kroppslig læring.

Gjennom denne masteroppgaven har det blitt undersøkt hvordan fremtidige kroppsøvingslærere forstår og tenker å tilrettelegge for kroppslig læring i sin fremtidige undervisningspraksis. Vi ser at disse fremtidige kroppsøvingslærerne utfordrer dualistiske perspektiver på kropp og er opptatt av den subjektive meningsdimensjonen av å være i bevegelse, noe som er essensielt for kroppslig læring. De vil arbeide med kroppslig læring gjennom utforskende arbeidsmetoder og gi elevene mestringsfølelse gjennom å øve å oppnå mål. Samtidig vektlegger de viktigheten av å utforske normative ideer om kropp. Et viktig punkt som kommer frem fra fokusgruppeintervjuene er at til tross for gode innsikter og forståelse for kroppslig læring er de imidlertid ikke forberedt på å bruke kjerneelementene i planlegging av undervisning. Kroppslig læring kommer kun frem i kjerneelementene og dersom de ikke tar høyde for det faller læringsmulighetene rundt kroppslig læring bort. Det vil derfor være viktig å påpeke og gjøre fremtidige kroppsøvingslærere bevisst på at det ligger mye muligheter for læring og kroppslig læring ved å ta utgangspunkt eller høyde for kjerneelementene i undervisningspraksis.

Til slutt vil jeg avslutte denne oppgaven ved å påpeke at på grunn av oppgavens størrelse og natur er jeg bevisst på at de teoretiske perspektivene jeg har brukt er få. Litteraturen knyttet til kroppslig læring er betydelig større enn det som kommer frem i denne oppgaven, men noe som jeg ikke har hatt mulighet til å utbrodere noe mer om. Jeg håper og tror likevel at denne oppgaven er med på å utvikle kunnskapsgrunnlaget for kroppslig læring. Oppgaven og funnene er basert på et begrenset antall informanter noe som gjør at det hadde vært interessant å se problemstillingen i lys av et større antall informanter fra andre høyskoler og universiteter. Det kunne også vært spennende å se hvordan kroppsøvingsutdanningen i landet håndterer undervisning knyttet til kroppslig læring.

8.0 Litteraturliste

- Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvingens styringsdokumenter. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens Kroppsøvingslærer* (s. S.133-153). Cappelen Damm akademisk.
- Aartun, I., Lambert, K. & Walseth, K. (2023). How pupils' playfulness creates possibilities for pleasure and learning in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2235372>
- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F. & Kirk, D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review. *Sport, Education and Society*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevs 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., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 32(1), 36-40. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>
- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M. & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 197-208. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Aggerholm, K. & Standal, Ø. F. (2021). Kroppslig læring er noe man kan øve seg på. I T. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser* (s. 74-85). Universitetsforlaget.
- Armour, K. M. (1999). The Case for a Body-Focus in Education and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 5-15. <https://doi.org/10.1080/1357332990040101>
- Askildsen, C.-E. M. & Aggerholm, K. (2023). Practising in physical education: a phenomenologically grounded study of student experiences. *Sport, Education and Society*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2265384>
- Askildsen, C.-E. M. & Løndal, K. (2024). Practising in physical education: A study of a teacher's experiences and role enactment. *European physical education review*, 30(1), 51-68. <https://doi.org/10.1177/1356336X231183789>
- Azzarito, L. & Kirk, D. (2013). *Pedagogies, Physical Culture, and Visual Methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203114698>

- Azzarito, L., Simon, M. & Marttinen, R. (2016). "Stop Photoshopping!": A Visual Participatory Inquiry into Students' Responses to a Body Curriculum. *Journal of teaching in physical education*, 35(1), 54-69. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0166>
- Barker, D. M., Aggerholm, K., Standal, O. & Larsson, H. (2018). Developing the practising model in physical education: an expository outline focusing on movement capability. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 209-221. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371685>
- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 69(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene - all læring er kroppslig. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser* (s. 31-43). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal
- Elvebakk, L., Engebretsen, B. & Walseth, K. (2018). Kroppen på Instagram : Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, dannelse og fellesskap : Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 81-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsrud, G., Østern, T. P., Bjerke, Ø. & Sørnum, A. G. (2021). Innledning til boken. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser* (s. 9-15). Universitetsforlaget.
- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535199>
- Fisette, J. L. & Walton, T. A. (2015). "Beautiful You": Creating Contexts for Students to Become Agents of Social Change. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 108(1), 62-76. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.838537>
- Hagelia, M. (2021, 14. juli). Kjerneelementene – det virkelig nye i fagfornyelsen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/kjerneelementene--det-virkelig-nye-i-fagfornyelsen/290318>

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Abstrakt forl.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Lambert, K., Gray, S., O'Connor, J. & Young, L. (2022). How is embodiment in physical education theoretically conceptualised? A concept analysis. *Physical Education and Sport Pedagogy*, (ahead-of-print), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2153819>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag* (1. utg.). Universitetsforl.
- Merkesvik, N. (2023). *Prosjektskisse for masteroppgave*. OsloMet.
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Moen, K. M. & Westlie, K. (2020, 21.09). Hjernen er ikke alene. *Gudbrandsdølen Dagingen*. <https://www.gd.no/hjernen-er-ikke-alene/o/5-18-1195103>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (8283800264). Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2. utg., Bd. 16). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Morgan, D. L. (1998). *The Focus Group Guidebook*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781483328164>
- NESH. (2021, 24. april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nyberg, G., Barker, D. & Larsson, H. (2020). Exploring the educational landscape of juggling - challenging notions of ability in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2), 201-212. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1712349>
- Oliver, K. & Kirk, D. (2016). Transformative pedagogies for challenging body culture in physical education. I C. D. Ennis, K. Armour, A. Chen, A. C. Garn, E. Mauerberg-

- deCastro, D. Penney, S. J. Silverman, M. A. Solmon & R. Tinning (Red.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (s. 307-318). Routledge.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P. & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Rustad, H. & Langnes, T. F. (2019). Flashmob i lærerutdanninger – studenters erfaringer med å skape dans sammen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 46-61. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1448>
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Routledge.
- Standal, Ø. F. (2019, 10.nov). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Standal, Ø. F. (2020). Embodiment : Philosophical considerations of the body in adaptive physical education. I J. Haegele, S. Hodge & D. Shapiro (Red.), *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (1. utg., s. 227-238). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429052675-18>
- Standal, Ø. F. (2023, 7. august). *Meining er essensielt* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=oiVfyfAmcjk&t=77s&ab_channel=%C3%98yvindF.Standal
- Standal, Ø. F. (2023a, 11. juli). *Introduksjon* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vGDAbol1G-e0&ab_channel=%C3%98yvindF.Standal
- Standal, Ø. F. (2023b, 11. juli). *Erfaring* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=qUtuu2232zE&t=20s&ab_channel=%C3%98yvindF.Standal
- Standal, Ø. F. (u.å, 17. mars 2024). *Kroppslig læring : Digital undervisningsressurs om kroppsleg læring*. <https://sites.google.com/view/kroppsleglring/start?authuser=0>
- Standal, Ø. F. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(3), 269-282. <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1220972>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>

- Standal, Ø. F., Aaring, V. F. & Kirk, D. (2023). Exploring pedagogies of embodiment in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2260398>
- Sæle, O. R. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Fagbokforl.
- Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Vedul-Kjelsås, V. & Haga, M. (2021). Kroppslig læring som motorisk kompetanse. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser* (s. 63-73).
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon - Om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppetudier. I A.-M. Sellerberg & K. Fangen (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 15-34). Gyldendal akademisk.
- Wright, J. (2000). Bodies, Meanings and Movement: A Comparison of the Language of a Physical Education Lesson and a Feldenkrais Movement Class. *Sport, Education and Society*, 5(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/135733200114424>
- Østern, T. P. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I T. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser* (s. 16-26). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Masterstudenter i kroppsøving sin forståelse av *kroppslig læring*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske mastestudenters forståelse av begrepet *kroppslig læring* i kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å utforske masterstudenters forståelse og tolkning av begrepet kroppslig læring. Begrepet kommer frem i fagets kjerneelement «Bevegelse og kroppslig læring» vil derfor kunne gi viktig innsikt i implementering av læreplan i praksis.

Problemstillingen som foreløpig er formulert, er «Hvordan forstår og konverserer to grupper med mastestudenter i kroppsøvingslærerutdanningen på 5.-10. trinn kroppslig læring?»

Dette prosjektet er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Met er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er masterstudent i faget kroppsøving. Resten av utvalget får spørsmål om å delta basert på det samme kriteriet. Det vil bli spurt nok lærere til 6 stykker er nådd.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det å være en del av et fokusgruppeintervju sammen med 2-3 andre masterstudenter. Fokusgruppeintervjuet vil inneholde opp mot ti ulike

refleksjon og diskusjonsspørsmål som dere i gruppe får mulighet til å drøfte. Spørsmålene vil dreie seg om begrepet kroppslig læring. Hva dere tenker om ulike deler knyttet til begrepet og deres fremtidige praksis. Jeg ønsker å gjøre et lydopptak av intervjuet.

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.

- De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er en masterstudent og en veileder.
- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil Kristin Walseth som veileder og Niklas Merkesvik som student ha tilgang.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Nettskjema-diktafon (uio.no) er navn på databehandler som skal samle inn, bearbeide, lagre data.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Personopplysningene vil anonymiseres i nettskjema diktafon (UiO), og de vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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 som er feil eller misvisende
- 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:

- OsloMet ved prosjektansvarlig Kristin Walseth, telefon: +47 912 42 574, e-post: kristin.walseth@oslomet.no. Eventuelt ta kontakt med Niklas Merkesvik, telefon: +47 976 53 877, e-post: s344759@oslomet.no.
- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg, telefon: 67 23 71 08, e-post: jorunn.stromberg@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Kristin Walseth
(Veileder)

Niklas Merkesvik
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Masterstudenter i kroppsøving sin forståelse av kroppslig læring» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til mine svar og refleksjoner kan brukes i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av informant, dato)

Introduksjon

1. Informasjon til deltakere om hva prosjektet dreier seg om.
2. Introduksjonsrunde – Alle presenterer seg for hverandre
3. Informasjon om hva som kommer til å foregå under intervjuet

Læreplan og kjerneelement

- Kjerneelementene?
 - *Synes dere kjerneelementene i kroppsøving er representative for faget?*
 - Hva tenker dere om bruken av kjerneelementene i planlegging og gjennomføring av undervisning?

Øvelse – Upopulært utsagn

- Utsagn: Kjerneelementene i kroppsøving gjør liten eller ingen nytte for kroppsøvingsfaget.

Kroppslig læring – Hva er kroppslig læring?

Øvelse – Oppvarming og vignett

- Deltagerne får utdelt ark og blyant av meg.
 - De får 3-5 minutter til å skildre en positiv bevegelseserfaring de tenker på når de tenker på positive erfaringer.
 - Når tegningen er ferdig skal de sette stikkord til tegning rundt tegningen. Stikkordene kan være hva de vil – emosjoner, assosiasjoner.

Spørsmål:

- Kan dere snakke litt om hvordan dere forstår, og hva dere legger i begrepet kroppslig læring?
 - Hva tenker dere at er viktige aspekter ved begrepet kroppslig læring?
 - Læreplanen viser til at det *handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede*. Utfra dette har dere noe å tilføye fra forrige spørsmål?

Pedagogikken – Hvordan undervise kroppslig læring?

Utforskende bevegelsesaktiviteter

- Hvordan ser dere for dere at kroppslig læring ser ut i praksis? Er det noen spesielle metoder eller fremgangsmåter dere mener er viktigere enn andre?
- For at elevene skal kjenne på *allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede*, hvilke erfaringer tror dere er viktig at de gjør seg?
- Kan dere diskutere om noen aktiviteter er mer hensiktsmessig for kroppslig læring eller mindre hensiktsmessig?

Kritisk refleksjon

- I kjerneelementet om bevegelse og kroppslig læring vises det også til at elevene *reflekterer og tenker kritisk*. Kan dere snakke litt om hvordan dere kan legge til rette for refleksjon og kritisk tenkning?
- Hvordan tror dere refleksjon er nyttig for kroppslig læring?
- Hvilke elementer ved kroppsøving tenker dere at det er viktigst for elevene å få reflektere over?
- Hvordan tenker dere at elevene sin refleksjon og kritisk tenkning kan ha utbytte for deres bevegelsesferdigheter?

Avslutning

- Har dere noen spørsmål til meg eller noe dere vil tilføye?

Takk for i dag!

Vedlegg 3 – Godkjenning fra SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
224550

Vurderingstype
Standard

Dato
05.01.2024

Tittel
Masterstudenter i kroppsøving sin forståelse av kroppslig læring

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig
Kristin Walseth

Student
Niklas Merkesvik

Prosjektperiode
21.12.2023 - 31.08.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!