Didaktiske utfordringer i kroppsøving

Erlend Ellefsen Vinje (red.)

Didaktiske utfordringer i kroppsøving

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo, 2021

ISBN: 978-82-02-70760-6
1. utgave, 1. versjon
E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave, 978-82-02-67528-8,
Cappelen Damm Akademisk 2021

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med forlaget er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Elektronisk tilrettelegging: Bøk Oslo AS
Omslagsdesign: Roy Søbstad
Omslagsfoto: Ritzerfeld/Plainpicture/NTB
Sats/design: Bøk Oslo AS

www.cda.no
akademisk@cappelendamm.no

Cappelen Damm AS er sertifisert iht. FSC®, PEFC og Miljøfyrtårn.



Innhold

Forord 11

Kapittel 1
Hvordan forstå kroppsøving – når faget oppfattes så ulikt? 15
Erlend Ellefsen Vinje, Vegard Aaring og Joar Skrede
Bakgrunn 15
Metode 19
Hvordan kan kroppslig læring forstås – og hvilken forståelse er naturlig å koble til den nye læreplanen i kroppsøving? 20
Skal elevene lære seg idretter og nye ferdigheter i kroppsøving – og hva er eventuelt forskjellen på «å lære» og «å gjennomføre» idrettsaktiviteter? 24
Hva fant Laxdal? 24
Hva fant Erdvik? 27
Nye funn i relasjon til føringer i den nye læreplanen 28
Å lære at det kan være gøy å være i aktivitet – en relevant komponent når det gjelder læring i faget? 33
Vil det etter innføringen av ny læreplan i kroppsøving være lettere å forstå faget? 34
Litteratur 35

Kapittel 2
Hva er *egentlig* nytt i kroppsøving? 38
En tekstanalyse av Utdanningsdirektoratets støtteskriv til ny læreplan
Erlend Ellefsen Vinje og Joar Skrede
Innledning 38
Bakgrunn 39
Metode 42
Resultater 42
Analyse og diskusjon 43
Uklart meningsinnhold i skrivet 43

Er «det nye» i kroppsøving (stort sett) gammelt nytt? 46
Uklart kunnskapsgrunnlag for fagets nye retning og uklare definisjoner 51
Hva betyr et mindre idrettsrettet fag – og har faget vært for idrettsrettet? 52
Manglende trivsel i kroppsøving? 55
Avslutning 56
Litteratur 58

Kapittel 3
Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? 61
Steinar Brattenborg, Vegard Aaring, Ingvild Kvikstad og Erlend Ellefsen Vinje
Bakgrunn 62
Skoleeier/kommune 62
Skoleledelsen og kollegiet 63
Den enkelte lærer 64
Sentrale endringer i styringsdokumenter 65
Føringer for undervisningspraksis 66
Føringer for vurderingspraksis 68
Metode 70
Utvalg 70
Intervjuguide 71
Moderator 71
Transkribering 71
Metodiske overveielser 72
Resultat og diskusjon 72
Ulike erfaringer med arbeidsprosessen før innføringen av ny læreplan 72
Ulike overordnede forståelser av fagets formål og implikasjoner ved ny læreplan 75
Noen vil endre fagets innhold, men få oppfatter faget annerledes 76
Usikkerhet rundt vurderingspraksis 79
Avslutning 81
Litteratur 82

Kapittel 4
Hvilke kroppsøvingslærere vil rektorene ha? 86
Erlend Ellefsen Vinje, Fredrik Lie Haugen og Joar Skrede
Innledning 86
Metode 90

Resultater 92
Relasjonskompetanse og evne til å engasjere seg og andre – viktigst også for kroppsøvingslæreren 92
Uenighet rundt behovet for og nødvendigheten av (god) motorisk og idrettslig egenferdighet og aktiv deltakelse 94
Uenighet knyttet til viktigheten av eventuelle manglende svømmeferdigheter 96
Type funksjonsnedsettelse er vesentlig for rektorenes vurdering av egnethet 98
Avsluttende refleksjoner 99
Litteratur 102

Kapittel 5
Livsmestring og kroppsøving – et filosofisk perspektiv 104
Jens E. Birch og Rein M. Jensen
Livsmestring i skolen – hvorfor det? 105
Mening og livet 107
Døden – ikke noe for oss? 110
Nietzsche – nihilisme, verdi- og handlingsvalg 111
Livsmestring i skolehverdagen 115
Avslutning 119
Litteratur 121

Kapittel 6
Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving 123
Berit Engebretsen
Bakgrunn 123
Hvordan forstå dannelse? 128
Kroppslig dannelse 128
Sentrale begrep i Klafkis (2001) dannelsesteoretiske perspektiv 131
Dannelse og samfunn 132
Kroppsøving, dannelse og samfunn 133
Dannelse som sammenheng mellom tre grunnleggende egenskaper: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet 135
Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i kroppsøving 136
Tre sentrale momenter ved begrepet allmenndannelse 138
Kroppsøving og allmenndannelse 139
Tidstypiske nøkkelproblemer 140
Kroppsøving og de tidstypiske nøkkelspørsmålene 141

Prestasjonsbegrepet 143
Oppsummering 145
Litteratur 146

Kapittel 7
Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering 148
Jens E. Birch
Det objektive og det subjektive 148
Hva er rettferdighet? 151
Moderne vitenskap, metoden og objektivitet 152
Gadamer, forståelse og sannhet 154
Vurdering som forståelse 157
Subjektiv og rettferdig vurdering – en oppsummering 163
Litteratur 165

Kapittel 8
Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? 166
Erlend Ellefsen Vinje, Steinar Brattenborg og Joar Skrede
Bakgrunn 166
Nødvendige kriterier for en rettferdig karaktersetting 170
Metode 172
Diskusjon 172
Elevenes forutsetninger 172
Innsats 176
Elevenes framgang 179
Elevenes fagkompetanse: manglende progresjon og uklar ferdighetsrelevans gjør kompetanseinnholdet uklart 182
Oppsummering og konklusjon – med et blikk på hva som kan skje hvis karakterene avskaffes 185
Avslutning 188
Litteratur 188

Kapittel 9
Modellbasert praksis – én visjon for fagfornyelse i kroppsøving 191
Mats Hordvik og Vegard Aaring
Innledning 192
Utfordringene i norsk og internasjonal kroppsøving 193
Fagfornyelsens uttalte visjon for kroppsøving 194

Modellbasert praksis 195
Internasjonal og nasjonal forskning på modellbasert praksis 197
Internasjonal forskning 197
Norsk forskning 198
Utvikle en modellbasert praksis 207
Balansere de pedagogiske modellenes foreskrevne innhold 208
Elevsentrert vs. lærersentrert 209
Sentrale didaktiske refleksjoner 210
Et eksempel på hvordan modellbasert praksis kan se ut i norsk kroppsøving 211
Én visjon for fornyelse i kroppsøving og lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag 215
Oppsummering 217
Litteratur 217

Vedlegg 223

Forfatteromtaler 227

Forord

I *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* presenteres ulike problemstillinger som etter innføringen av fagfornyelsen har spesiell relevans i kroppsøvingsfaget. I boka er forskjellige aspekter vedrørende grunnlaget for og utøvelsen av lærerens undervisnings- og vurderingspraksis gjenstand for diskusjon.

Boka er delt i tre deler. Den innledende delen består av fire kapitler som utforsker ulike sider av sammenhengene mellom fagfornyelsen og hvordan faget nå kan forstås, oppleves, legitimeres og tilrettelegges for. I innledningskapitlet spør forfatterne hvordan kroppsøving kan forstås, med utgangspunkt i at faget både oppleves og presenteres på ulikt vis av forskjellige aktører. Deretter følger et kapittel som med grunnlag i tekstanalyse utforsker hva som *egentlig* er nytt i kroppsøvingsfaget. Det tredje kapitlet er basert på intervjuer med kroppsøvingslærere, og undersøker hvordan de eventuelt ser for seg at fagfornyelsen og ny læreplan i faget vil påvirke deres undervisnings- og vurderingspraksis. I kapittel 4 undersøker forfatterne i hvilken grad fysiske funksjonsnedsettelser er en barriere for å få jobb som kroppsøvingslærer. Med det utgangspunktet ligger det implisitt at de intervjuede rektorene baserer svarene sine på hvordan de oppfatter kroppsøvingsfaget etter fagfornyelsen, og videre på hva de mener er helt nødvendige egenskaper for å jobbe som lærer i skolen og i kroppsøvingsfaget.

I del 2 blir de overordnede temaene *elevenes livsmestring* og *elevenes dannelse* presentert og diskutert i en kroppsøvingsfaglig kontekst. Det første av disse kapitlene knytter livsmestringsbegrepet til selve meningen med livet og trekker videre kroppsøving fram som en spesielt god arena for å trene på gode handlingsvalg. Gode handlingsvalg blir framhevet som essensielt for både å mestre og å finne mening med livet. Kapittel 6 er en revidert versjon av et kapittel fra *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer*.

Forfatteren beskriver blant annet hvorfor kroppsøving fremdeles er å anse som et allmenndannende fag, selv om den direkte henvisningen til nettopp dette begrepet er fjernet fra både den innledende setningen og omtalen av faget i den nye læreplanen i kroppsøving.

I den siste delen vender vi blikket framover. To kapitler utfordrer på hver sin måte etablert praksis med tanke på karaktersetting i faget. Det første av disse er også en revidert versjon av et kapittel fra *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer*. I dette kapitlet drøfter forfatteren hva som bør regnes som rettferdig vurdering med utgangspunkt i Aristoteles' rettferdighetsbegrep. Han konkluderer blant annet med at det er et blindspor å etterstrebe rettferdig vurdering ved å legge vekk egne subjektive vurderinger og fordommer. I det andre kapitlet argumenterer forfatterne for at karakterer i kroppsøving midlertidig bør avskaffes. Dette fordi de anser at læreplanen og tilhørende forskrifter og veiledningsdokumenter ikke gir mulighet for en rettferdig tildeling av karakterene. Selve prosessen knyttet til arbeidet med dette kapitlet kan illustrere hvordan temaet *vurdering i kroppsøving* har framstått i lang tid: som et levende spenningsfelt preget av uklarhet og stadig nye utfordringer og problemstillinger. Til tross for at den nye læreplanen i kroppsøving ble delvis innført i august 2020, var det først 18. november samme år at Utdanningsdirektoratet publiserte oppdaterte retningslinjer for lærerens vurderingspraksis. Denne vurderingsteksten er sentral i kapittel 8, og kobles også til teorigrunnlaget i bokas tredje kapittel. 15. desember 2020 publiserte undertegnede og Steinar Brattenborg en forskutterende kronikk på Utdanningsnytt.no, som tok utgangspunkt i argumentasjonen i kapittel 8 i denne boka. Den 11. januar 2021, cirka to uker før denne boka ble sendt til trykkeriet, var vurderingsteksten trukket tilbake. Gjennom personlig e-postkorrespondanse med Utdanningsdirektoratet ble forfatterne informert om at dette skyldtes henvendelser om at «(…) det var uklart hvordan forutsetninger skulle forstås». Videre informerte Utdanningsdirektoratet om at de nå jobbet med å tydeliggjøre teksten, og ville teste den ut på «flere lærere, skoleledere og statsforvaltere», og at det var «(…) vanskelig å si når den nye teksten vil bli publisert». Vurderingsteksten som kapittel 3 og 8 refererer til, finnes i vedlegg bakerst i boka. Den oppgitte referansen/nettadressen til vurderingsteksten vil ifølge Utdanningsdirektoratet bli beholdt. Dermed vil leseren av denne boka etter hvert kunne finne

den nye og reviderte vurderingsteksten der – og vurdere denne opp mot den kritikken som framkommer i kapittel 8.

I det siste kapitlet presenteres modellbasert praksis som en visjon for en fagfornyelse i kroppsøvingsfaget. Modellbasert praksis blir beskrevet som en mulig løsning på flere av de utfordringene som tidligere har vært diskutert i boka. Spesielt spørsmål knyttet til hvordan faget kan forstås, legitimeres og finne seg en rolle som *mindre idrettsrettet fag – som ivaretar idrettsperspektivet* – blir belyst. Forfatterne diskuterer både hva modellbasert praksis er, og hvorfor kroppsøvingslærere bør anvende tilnærmingsmetoden. Videre diskuterer de hvordan modellbasert praksis kan benyttes i det kroppsøvingsfaget som nå materialiserer seg på bakgrunn av fagfornyelsen.

Didaktiske utfordringer i kroppsøving bidrar med ny kunnskap og innsikt til det kroppsøvingsdidaktiske fag- og forskermiljøet. Boka henvender seg til forskere, lærerutdannere, lærere og studenter. Jeg håper bidragene i denne boka vil fungere som et grunnlag for videre diskusjon og debatt rundt hva kroppsøving er og bør være i framtiden. En stor takk går til alle forfatterne og fagfellene for deres bidrag til å gjøre boka bedre. Jeg takker også forlagsredaktør Bjørn Olav Aas Hansen – enda en gang – for et smidig, ryddig og hyggelig samarbeid.

Tønsberg, 22. januar 2021
Erlend Ellefsen Vinje

KAPITTEL 1

Hvordan forstå kroppsøving – når faget oppfattes så ulikt?

Erlend Ellefsen Vinje, Vegard Aaring og Joar Skrede

I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i at kroppsøvingsfaget forstås på ulike måter, og diskuterer oss fram til et svar på spørsmålet om faget blir lettere å forstå med utgangspunkt i den nye læreplanen. For å finne dette svaret forfølger vi tre underproblemstillinger. Den første handler om hvordan kroppslig læring kan forstås – og hvilken forståelse det er naturlig å koble til den nye læreplanen i kroppsøving. Videre diskuterer vi om elevene skal lære seg idretter og nye ferdigheter i kroppsøving – og hva som eventuelt er forskjellen på «å lære» og «å gjennomføre» idrettsaktiviteter. Den siste problemstillingen vi drøfter, er om det å lære seg at det kan være gøy å være i aktivitet, skal være en relevant komponent når det gjelder læring i faget.

Bakgrunn

I 2019 brukte kommunene i overkant av 90 milliarder kroner på grunnskoleopplæringen (Statistisk sentralbyrå, 2020), der kroppsøving er det tredje største faget målt i antall undervisningstimer (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kroppsøving utgjør snaue 9 % av det totale minstetimetallet elevene skal bli tilbudt i grunnskolen. Det betyr at samfunnet bruker store summer på at elevene skal få opplæring i kroppsøving – og at vi priorite-

rer opplæringen i faget høyere enn opplæring i eksempelvis samfunnsfag, naturfag og engelsk så lenge timetall er målestokken. Med dette utgangspunktet er det naturlig å forvente at det ligger en tydelig felles forståelse og forventning til grunn, når det gjelder hvordan opplæringen i faget er og bør være, og hva elevene skal lære. Dette er også gyldig i en internasjonal kontekst. Det har vært antydet at det norske kroppsøvingsfaget (Aasland, 2019) og tilsvarende fag i andre land (Evans, 2004; Kirk, 2010) (hypotetisk) kan forsvinne. Argumentene har vært de store kostnadene, og spesielt den britisk-australske konteksten der målsettingene for faget baseres på helse- og idrettsdiskurser som det har vært argumentert for at er både utdaterte og ikke mulige å oppnå gjennom faget. Kirks (2010) beskrivelse om at *physical education* bygger på en overordnet tanke om å lære elevene idrettsteknikker, blir ofte benyttet som utgangspunkt for en generell statusbeskrivelse av faget i vitenskapelige publikasjoner. Dette gjelder også publikasjoner med det norske kroppsøvingsfaget som omdreiningspunkt (eksempelvis Erdvik et al., 2019; Aasland, 2019). Aasland (2019) har imidlertid vist at det er hensiktsmessig å vurdere denne beskrivelsen kritisk i lys av en norsk-skandinavisk kontekst av faget. Han viser blant annet til forskning som peker mot at det i denne konteksten er en aktivitets-/fysiologidiskurs som dominerer, noe som innebærer at elevenes fysiske aktivitetsnivå ser ut til å prioriteres foran nivået på elevens bevegelsesutførelse (Larsson & Nyberg, 2017; Aasland, 2019). Annerstedt (2008) har beskrevet den «skandinaviske kroppsøvingsmodellen» som blant annet kjennetegnet av at samarbeid, sosialisering og lagarbeid er høyere prioritert enn resultater og konkurranse. Det er stilt spørsmål ved hva elevene egentlig skal lære i kroppsøving og tilsvarende fag over lengre tid. Nyberg og Larsson (2014) konkluderer med at det er behov for systematisk å utvikle et språk for læring i faget, der det tydelig kommer fram hva som er overordnet. Larsson og Karlefors (2015) finner, på bakgrunn av observasjon av 30 undervisningstimer i faget på ungdomstrinnet, at koblingen mellom undervisning og læring framstår som utydelig. De benytter begrepet «*looks-like*» foran *physical training*, *sports* og *dancing* for å underbygge dette. I forbindelse med uttrykket «looks-like sports» peker de blant annet på at de observerte elementene av det som Kirk kaller «PE-as-sports-techniques», foregår uten vedvarende systematiske forsøk fra læreren på faktisk å utvikle elevenes idrettsteknik-

ker. De framhever isteden at beskjedene som manifesterer seg i det ikke-konkurransebaserte læringsklimaet i timene, er at dette verken «er en ekte idrettsaktivitet» eller «en aktivitet som handler om å forbedre teknikker eller ferdigheter». Isteden hevder de at timene i den svenske varianten av kroppsøvingsfaget har preg av rekreasjonsaktivitet, der det viktige er «å prøve ut aktiviteter og fokusere på lek og samarbeid» framfor «å forbedre ferdigheter eller vinne kamper» (Larsson & Karlefors, 2015). Von Seelens (2012) doktoravhandling om faget som tilsvarer kroppsøving i Danmark kan bygge opp rundt samme forståelse, da han viser til at det er vanskelig å få elever til å snakke om hva de lærer i kroppsøving, fordi mange elever mener de ikke lærer noe i faget, og at det heller ikke er meningen at de skal lære noe (von Seelen, 2012, s. 178).

Kombinasjonen av nyere forskning og mediedebatt rundt faget kan antyde at en felles forståelse og forventning til det norske kroppsøvingsfaget ikke finnes. Blant det som framstår som uklart, er om, og eventuelt på hvilken måte, det å lære seg idretter og nye ferdigheter er en (vesentlig) del av faget. Det er det også uklart om, og eventuelt på hvilken måte, disse idrettslige og/eller motoriske ferdighetene hos elevene skal gjenspeiles som en del av grunnlaget for faglige vurderinger og etter hvert karakterer. Det kan også stilles spørsmål ved elevens trivsel i faget, hvordan trivselen bør være, samt hvordan trivselen i faget eventuelt kan knyttes til et av fagets hovedformål: å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Standal (2020) forsøker å svare på denne problemstillingen ved å ta utgangspunkt i begrepet kroppslig læring, som han mener er sentralt for å fange opp intensjonene i den nye læreplanen. Måten han operasjonaliserer dette begrepet på, står i kontrast til hvordan von Seelen (2012) definerte *kroppslig læring* i sin doktoravhandling. Von Seelen knyttet begrepet eksklusivt til det «kroppslige domenet», mens Standal (2019, 2020) forstår begrepet til også å handle om læring i tilknytning til det kognitive og sosiale domenet. I diskusjonsdelen vil vi blant annet analysere hvordan den nye læreplanen i faget eventuelt skriver seg inn i en av disse forståelsene.

Når forskning.no presenterer doktorgradsarbeidet til Laxdal, henvises det til at mange knapt ser på faget som en arena for opplæring. I nyhetssaken siteres Laxdal på at «Ikke uten grunn har kroppsøving rykte som et

aktivitetsfag der læring ofte nedprioriteres og rekreasjon ofte er hovedintensjonen», at bare litt av tiden brukes til å lære nye ferdigheter og at mesteparten av tiden går med til å «gjennomføre aktiviteter» (Nyberg, 2020). Da forsknings.no presenterer funnene i Erdviks doktoravhandling, viser de til beskrivelser som delvis kan oppfattes som motsatte funn. Under underoverskriften «Skal ikke lære idrett» vises det til at læreplanen ikke legger vekt på idrettsprestasjoner, men at mange elever likevel opplever at det meste av undervisningen går ut på å lære seg ulike idretter – og å prestere best mulig i disse (Flekkøy, 2020). Til tross for det tilsynelatende manglende samsvaret når det gjelder betydningen og omfanget av «å lære idretter» eller «nye ferdigheter», blir de to doktoravhandlingene for øvrig framstilt som samstemte i at lærerne prioriterer og tilrettelegger faget for de elevene som er best (Laxdal, 2020), og har mest erfaring med idrett fra tidligere (Erdvik, 2020). I diskusjonsdelen vil vi drøfte samsvaret mellom mediedekningen av og det faktiske innholdet i de to aktuelle doktoravhandlingene – og analysere hvilken form for aktivitet og/eller læringsutbytte den nye læreplanen legger til rette for, når det gjelder idrettsaktivitet spesielt.

Betydningen av elevens trivsel i faget kan knyttes til flere forhold. Av spesiell betydning er det at stimulering til elevenes «livslange bevegelsesglede» blir trukket fram i den første setningen som omtaler fagets relevans og sentrale verdier i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette er en videreføring fra formuleringene i alle gjeldende læreplanvariantene etter Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2020c, d, e og f). Også L-97 hadde som et felles mål for faget at elevene skulle oppleve glede over å være i bevegelse (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 266). I tidligere debatt på forskning.no har koblingen mellom bevegelsesglede og kroppsøvingsfaget vært omdreiningspunkt for ulik argumentasjon (Vinje, 2018a, 2018c Aasland & Engelsrud, 2018). Skillelinjene har gått på hvorvidt det å ha det gøy og oppleve bevegelsesglede i timene bør betegnes som noe som kan læres, men også i forbindelse med viktigheten av at elevene trives i timen, og hvordan man bør forholde seg til eventuelt manglende trivsel blant elevene. Når det gjelder den faktiske trivselen i faget, har også denne vært gjenstand for debatt (Vinje, 2018a, 2018b; Säfvenbom & Rustad, 2018). Utgangspunktet for uenigheten var det tilsynelatende manglende samsvaret mellom en nasjonal kartleggingsundersøkelse som

viser at kroppsøvingsfaget, sammen med mat og helse, er det desidert mest populære faget blant elevene (Moen et al., 2018), mens Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) hevder at «43 % of the adolescents were not happy with how PE is taught in Norwegian schools». De samme studiene har vist at elever som er aktive innen idrett, trives aller best i faget (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Det finnes også resultater som viser at de samme elevene i størst grad får dekket sine basisbehov knyttet til autonomi, kompetanse og tilhørighet (Erdvik et al., 2019). Den nevnte elevgruppen mottar også mest oppmerksomhet fra lærerne i faget (Laxdal et al., 2020). Det som blir framhevet som «den nye dreiningen» av kroppsøvingsfaget: *et mindre idrettsrettet fag* (Utdanningsdirektoratet, 2019), kan delvis forstås med dette som utgangspunkt. Mediedebatten har også inneholdt argumentasjon i retning av at det både er logisk og forventet med en positiv sammenheng mellom elever som er aktive i idrett, og de elevene som i størst grad oppgir at de liker kroppsøving «veldig godt». Dette fordi idrettsaktiviteter både har vært og fortsatt skal være en del av faget (Vinje, 2018a).

På denne bakgrunnen stiller vi et overordnet spørsmål om hvordan kroppsøving kan forstås – når faget oppfattes så ulikt. Vi vil undersøke om den nye læreplanen i faget og relevant nyere forskning gir noen tydelige avklaringer på det vi innledningsvis har skissert som sentrale spørsmål, og vil derfor diskutere følgende tre underproblemstillinger:

- Hvordan kan kroppslig læring forstås – og hvilken forståelse er naturlig å koble til den nye læreplanen i kroppsøving?
- Skal elevene lære seg idretter og nye ferdigheter i kroppsøving – og hva er eventuelt forskjellen på «å lære» og «å gjennomføre» idrettsaktiviteter?
- Skal det å lære seg at det kan være gøy å være i aktivitet, være en relevant komponent når det gjelder læring i faget?

Metode

Diskusjonen i dette kapitlet vil skje på bakgrunn av en abduktiv tilnærming, det vil si en vekselvis bruk av teori og empiri. Empirien er den nye læreplanen i kroppsøving. Denne vil bli analysert ved hjelp av kvantitativ innholdsanalyse (Bratberg, 2017, s. 100–101) og kvalitativ refleksjon rundt

begrepsbruk. Der deskriptiv forskning etterstreber å beskrive virkeligheten slik den *er*, forsøker en i normative forskningsopplegg i tillegg å beskrive virkeligheten slik den *kunne* og *burde* ha vært (Kalleberg, 1996). Kombinasjonen av deskriptive og normative forskningsopplegg kalles ofte konstruktive forskningsopplegg. Her ønsker en å fortolke og forklare den sosiale virkeligheten slik den er, kunne og/eller burde ha vært, samtidig som en skisserer mulige løsninger på det problemet som beskrives (Kalleberg, 2012, s. 1; Skrede, 2017, s. 82). I vår kontekst betyr det at vi vil reflektere kritisk rundt ulike forståelser av sentrale aspekter ved kroppsøvingsfaget, samt diskutere hvilke av disse forståelsene det kan være naturlig å trekke ut av den nye læreplanen. For å lykkes med dette vil vi benytte den nevnte abduktive tilnærmingen, som også innebærer å *teoretisere* rundt føringer og beskrivelser i den nye læreplanen i faget og ulike forståelser av denne. Teoretisering benyttes som begrep i studier der gjeldende normer og praksiser blir utfordret (Kalleberg, 2017, s. 93). I vårt tilfelle gjelder dette muligheten for å forstå sentrale aspekter ved kroppsøvingsfaget: forståelsen av begrepet kroppslig læring, relasjonen mellom læring og gjennomføring av idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter og bevegelsesgledens eventuelle rolle med tanke på læring i faget. I tillegg vil vi også vurdere i hvilken grad den nye læreplanen kan fungere som grunnlag for en mer enhetlig forståelse av faget.

Hvordan kan kroppslig læring forstås – og hvilken forståelse er naturlig å koble til den nye læreplanen i kroppsøving?

Vi skisserte innledningsvis at Standal og von Seelen har presentert ulike og motstridende forståelser av begrepet kroppslig læring. Von Seelen (2012, s. 74) forholder seg til en egen definisjon når han beskriver kroppslig læring som en «kategori for læringsmål der omhandler bevægelse og kompetencer, der er knyttet til bevægelse, i modsætning til læringsmål, der f.eks. kunne ligge i det kognitive eller sociale domæne». Både Standal (2020) og Aaring og Sandell (2019) er tydelige på at kroppslig læring primært handler om motorisk læring og det å utvikle bevegelseskompetanse. Standal peker imidlertid indirekte på at kroppslig læring nettopp inneholder en