

Erik Aasland

Universitetet i Agder

Gunn Engelsrud

Høgskulen på Vestlandet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9962>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Kunnskapsformer i kroppsøvingslæreres undervisning – en analyse av profesjonskunnskap

Sammendrag

Forskning på læreres profesjonskunnskap viser til at lærere bruker kunnskapsformer fra forskjellige fagområder i sin undervisning. Hvilke kunnskapsformer som inngår i kroppsøvingslæreres profesjonskunnskap, er imidlertid lite utforsket. Problemstillingen i denne artikkelen er: Hvilke kunnskapsformer kommer til uttrykk hos lærere når de underviser elever i kroppsøving? Artikkelens materiale ble skapt fra observasjoner av undervisningspraksiser i kroppsøving ved fire videregående skoler i Oslo. Analyseperspektivet hentes fra forskningslitteraturen om lærerprofesjonen (Gilje, 2017; Hermansen et al., 2018; Jensen et al., 2022). Funnene viser at når lærerne underviser elevene i helse og trening, brukes primært teoretisk kunnskap fra treningslære og medisinsk helsevitenskap. Videre at den mest brukte undervisningsmåten er vise-forklare-øve. I vise-forklare-øve baserer lærerne seg på teoretisk kunnskap om motorisk læring og aktivitetlære, samt at de demonstrerer praktiske idrettsferdigheter for hvordan elevene skal utføre bevegelser. Det finnes også situasjoner i materialet der læreren bruker praktisk ferdighetskunnskap som fremhever kvaliteter ved bevegelser elevene kan gjenkjenne. Læreren bruker sin praktiske ferdighetskunnskap for å synliggjøre tause sider ved bevegelsen som kan være vanskelig å artikulere. Basert på sine funn diskuterer forfatterne om egenferdighet i idrett er en form for praktisk ferdighetskunnskap som kan anses som profesjonell kunnskap for kroppsøvingslærere. De diskuterer også om didaktiske kunnskapsformer og etisk/moralske kunnskapsformer er en del av profesjonskunnskapen for kroppsøvingslærere (jf. Backman & Barker 2020; Smeby & Mausethagen, 2017).

Nøkkelord: Kroppsøving, kunnskapsformer, profesjon, undervisning

Forms of knowledge in physical education teachers' instruction – a critical analysis

Abstract

Research regarding teachers' professional knowledge shows that they use knowledge forms from different subject areas within their teaching. However, little research has been conducted into the forms of knowledge involved in the professional knowledge of a physical education teacher. The research question in this article is: Which forms of knowledge do teachers express when they teach pupils in physical education? The material for the article was obtained during fieldwork focusing on physical education teaching practice at four upper secondary schools in Oslo and includes observation notes from teaching lessons. A selection of teaching situations is analyzed using concepts from research literature on the teaching profession (Gilje, 2017; Hermansen et al., 2018; Jensen et al., 2022). Findings show that when teachers teach pupils in health and exercise, they mainly use knowledge from exercise science and medical health science. Furthermore, the most utilized teaching strategy is demonstration-explanation-practice. In such cases, the teachers utilize theoretical knowledge from motor learning and physical activity, and they demonstrate practical sports skills concerning how the pupils should perform skills/movements. There are also situations in the material where the teachers use practical skills that highlight movement qualities which the pupils can recognize. The teachers use their practical skills to illustrate tacit elements of the movements which can be difficult to articulate. Based on their findings, the authors discuss whether the sports skills may be considered as professional knowledge to physical education teachers. They also discuss if didactical forms of knowledge and ethical-moral forms of knowledge are a part of the teachers' professional knowledge (i.e., Backman & Barker 2020; Smeby & Mausethagen, 2017).

Keywords: Physical Education, forms of knowledge, profession, teaching

Introduksjon

Det å bruke kunnskap fra ulike kilder oppfattes ofte som «kjernen» i profesjonsutøvelsen hos læreren (Kunnskapsdepartementet [KD], 2016). «Kjernen» i profesjonskunnskapen er like fullt mangefasettert og kompleks, og inkluderer kunnskap om læring, metode, didaktikk, fag og bruk av pedagogiske ressurser (Jensen et al., 2022). Å integrere og ta i bruk ulike kunnskapsformer i profesjonsutøvelse inngår i det Grimen (2008, s. 74) omtaler som «praktiske synteser». I slike praktiske synteser inngår både *teoretisk disiplin kunnskap og praktiske kunnskapsformer* (vår kursivering), og det sentrale er at slike synteser kommer til uttrykk i profesjonsutøverens handlinger (Gilje, 2017). Hvordan profesjonsutøveren integrerer eller bruker ulike kunnskapsformer i slike synteser betinges av arbeidsoppgavens karakter. For en lærer vil arbeidsoppgaven være det å gi elevene en trygg og god undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2016). For å oppnå dette kreves det at læreren tar i bruk kunnskap fra fag, metodikk, didaktikk og pedagogikk på en slik måte at det bidrar til læring og sosial utvikling

for den enkelte elev. Dette er politiske beskrivelser av hva lærerrollen omfatter. I forskningen på lærerrollen mer allment vises det til at lærere rekontekstualiserer (tilnærmer seg og samhandler med) nye kunnskapsformer og setter dem i sammenheng med eksisterende praksis (Hermansen & Mausestagen, 2016; Hermansen et al., 2018; Jensen et al., 2022). Eksempelvis viser studien til Hermansen og Mausestagen (2016) hvordan lærere forholder seg til, og integrerer, abstrakte kunnskapsformer som nasjonale prøver og forskningsresultater i eksisterende praksis. De får også fram at lærerne var restriktive med å bruke nasjonale prøver som kunnskapskilde ettersom de opplevde at relasjonene til elevene kunne bli satt på spill hvis kunnskap fra nasjonale prøver ble ilagt for stor vekt. Dette tyder på at lærerne har integrert etisk-moralske kunnskapsformer i sin undervisningspraksis. Oversiktsstudien til Hermansen et al. (2018) om hva som kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet viser imidlertid at kun et fåtall av studiene på lærerprofesjonen er gjennomført med materiale som omhandler praksiser fra kroppsøving – kun tre studier. Funn fra to av disse studiene viser at i lærerutdanningen i norsk kroppsøving anses profesjonskunnskap hos læreren som det å kunne undervise i idretter. Forskerne i de to studiene argumenterer for at det er lite fokus i lærerutdanningen i kroppsøving på å utvikle refleksivitet og det å utvikle profesjonelle identiteter som verdsetter mangfold i kroppsøving (Dowling & Kaarhus, 2011; Mordal-Moen & Green, 2014). De samme forskerne stiller seg kritiske til at personlige idrettserfaringer og normative forestillinger fra idretten skal være hovedkilden i kroppsøvingslærerens profesjonskunnskap, mens samfunnsmandatet, verdier, politiske føringer og standarder i yrkesutøvelsen, slik det er nedfelt i Opplæringsloven og læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2019), ser ut til å få mindre betydning. Ifølge Smeby og Mausestagen (2017) handler lærerprofesjonens normative forpliktelse nettopp om å ivareta og utvikle sin pedagogiske praksis innenfor rammene av disse politiske dokumentene. De peker like fullt på at læreres realisering av politikkutforming, kan stå i kontrast til faglig kunnskap fra forskning (Smeby & Mausestagen, 2017).

Internasjonalt pågår det faglige debatter om hvilke kunnskapsformer som er av betydning i kroppsøvingslærerens undervisning. Noen forskere argumenterer eksempelvis for betydningen av lærerens fagkunnskap, herunder at for å være en god underviser bør kroppsøvingslæreren kunne (utføre) idrettsferdigheter (Ward et al., 2022a, 2022b). Forskere som Backman og Barker (2020, 2022) stiller imidlertid spørsmål ved om kroppsøvingslæreren må kunne demonstrere ferdigheter (være et øvingsbilde) for å kunne undervise elever i kroppsøving. De kaller Ward et al. (2022a) sine argumentasjoner for dominerende forestillinger, og tar selv til orde for at lærerens undervisningskompetanse også bør innbefatte subjektive, etiske og moralske dimensjoner ved å undervise – en form for fronesis-kunnskap. Vi vil presentere denne forskningen mer utførlig seinere i artikkelen.

Fra norsk forskning er det altså begrenset kunnskap om hvilke kunnskapsformer som aktiveres eller tas i bruk i kroppsøvingslærerens

undervisning. I denne artikkelen vil vi derfor forsøke å besvare problemstillingen: *Hvilke kunnskapsformer kommer til uttrykk hos lærere når de underviser elever i kroppsøving?* Hensikten er å skape et utgangspunkt for å diskutere hva de kunnskapsformene vi identifiserer betyr i lys av allmenne kvalifikasjonskrav til det å være profesjonell lærer. Vi kommer tilbake til dette under avsnittet om profesjonsteori. Å få fram hvilke kunnskapsformer lærere gjør bruk av når de underviser i kroppsøving vil være relevant for dagens femårige lærerutdanning i kroppsøving, fordi det ligger en forventning om å kunne tilby studentene en forskningsbasert og profesjonsrelevant utdanning. Som ramme for våre spørsmål skal vi først gjennomgå tidligere internasjonal forskning som omhandler kroppsøvingslærerens profesjonskunnskap.

Tidligere forskning om kroppsøvingslæreres profesjonskunnskap

Som allerede antydnet finnes det lite kunnskap om kroppsøvingslærerens profesjonskunnskap i norsk kontekst. I internasjonal forskning på kroppsøving er det imidlertid gjennomført flere studier som omhandler lærerens profesjonskunnskap. Ifølge Susan Capel (2007) blir som oftest arbeidene til Lee Shulman brukt som referanse i forskning om kroppsøvingslærerens profesjonskunnskap, og særlig de kunnskapsformene han omtaler som «subject matter content knowledge» (CK) og «pedagogical content knowledge» (PCK) (1986, s. 9). Daryl Siedentop (2002), som tar utgangspunkt i Shulmans begreper, hevder at «you can't have pedagogical content knowledge without content knowledge» (s. 368). Siedentop er kjent for å hevde at en kroppsøvingslærer *ikke* kan være en god underviser *uten* å ha gode praktiske ferdigheter i de ulike idrettsaktivitetene det undervises i. Det er først relativt nylig at problemstillingen Siedentop løftet fram for 20 år siden, har blitt undersøkt i forskningslitteraturen om kroppsøving (Backman & Barker, 2020; Backman & Larsson, 2016; Backman et al., 2020; Barker et al., 2017; Barker et al., 2020; Herold & Waring, 2017; Iserbyt et al., 2017; Nyberg & Larsson, 2014; Nyberg & Larsson, 2017; Nyberg et al., 2020). Siedentops påstand om at kroppsøvingslærere trenger praktiske ferdigheter, gjentas også hos Herold og Waring (2017). I deres undersøkelse fant de at studentenes kunnskap om aktiviteter og evne til å kunne utføre ferdigheter de selv skulle undervise, hadde betydning for deres selvtillit når de planla og gjennomførte undervisningen. I likhet med undersøkelsen til Herold og Waring (2017) viser studien til Iserbyt et al. (2017) at når lærerne forbedret sine kunnskaper og ferdigheter i badminton, forandret dette både lærernes undervisningskompetanse og elevenes prestasjoner (Iserbyt et al., 2017).

Backman og Barker (2020) peker på at forskningslitteraturen vi viser til ovenfor, har visse begrensninger. I sin gjennomgang av forskningslitteraturen om bruken av fagkunnskap (content knowledge) og undervisningsferdighet (pedagogical content knowledge) i kroppsøving argumenterer de for at *fire*

antagelser kommer til syne i denne litteraturen. Den første antagelsen om profesjonskunnskap som går igjen i forskningslitteraturen, er at en god lærer må kunne utføre korrekt teknikk, ha taktisk forståelse og kjenne regler og etiketter i idrettene. Antagelse nummer to er at læreren må kunne oppdage feil hos elevene og tilrettelegge for progresjon i læringsoppgavene. Den tredje antagelsen er at læreren må kunne velge og modifisere læringsoppgaver og kunne gi tilbakemeldinger til elevene. Den fjerde antagelsen er at lærerens fagkunnskap og undervisningsferdighet kan måles kvantitativt. Lignende funn kommer fram i Barker et al. (2017) sin litteraturstudie av forskning i tidsrommet 2006 til 2016. I denne studien undersøkte de hvilke begreper og teorier som ble brukt i forskningen om læring av bevegelse. De kom fram til at det mest dominerende perspektivet lærerne brukte for å forstå eller forklare elevens læring av bevegelser, var basert i teorier om motorisk læring og informasjonsprosessering. Perspektivet var forenelig med å basere undervisningen på å demonstrere hvordan en øvelse/bevegelse skal utføres. Videre fikk forskerne fram at prosessen der elevene lærer bevegelser foregikk gjennom repetisjoner og øving. Lærerens oppgave var å gi tilbakemelding ved å observere og korrigere feil slik at den lærende nærmet seg den «korrekte» og demonstrerte bevegelsen.

Som et alternativ til forskningen der det hevdes at kroppsøvingslærere må kunne fremvise idrettslige ferdigheter i sin undervisning har Nyberg og Larsson (2017) presentert begreper som *movement capability* og *movement learning*. Med disse begreper har de fått fram at det å undervise slik at elever utvikler sin bevegelseskompetanse, *ikke* forutsetter at læreren selv kan utføre teknikker og bevegelser. Studien bidrar i stedet med kunnskap om hvordan lærere (og lærerutdannere) kan identifisere hva det vil si (for elevene) å kunne bevege seg på måter der de kan vise sin kompetanse i kroppsøving. Eksempelvis argumenterer de for at et aspekt ved bevegelseskompetanse vil kunne være det å kunne føle eller legge merke til *ens egen måte å bevege seg på*, altså elevens subjektive erfaringer av det å bevege seg. Forskningen utført av Nyberg et al. (2020) og Nyberg og Larsson (2017) bidrar til kunnskap om bevegelseskompetanse som noe annet enn kun det å kunne fremvise idrettslige ferdigheter og teknikker, noe som dermed berører kroppsøvingslærerens profesjonskunnskap. Nyberg og Larsson skriver lite om hva kroppsøvingslærere (og lærerutdannere i kroppsøving) må kunne for å undervise slik at elevene oppnår *movement capability* og *movement learning*. Imidlertid argumenterer Backman og Barker (2020) for at lærerens undervisningsferdigheter (PCK) også bør relateres til at vedkommende forstår, og kan identifisere kontekstuelle forhold, samt har utviklet en sensitivitet overfor elevene og elevmangfoldet med tanke på hva som er moralsk «riktig» å gjøre i de ulike situasjoner. En slik kunnskapsform omfatter det å akseptere og håndtere usikkerheten ved å på forhånd ikke kunne vite hva som er det moralske «korrekte» å gjøre i de ulike undervisningssituasjoner (Backman & Barker, 2020).

Oppsummert viser forskningen vi har presentert, at det finnes ulike oppfatninger også innen forskning om hvilke kunnskapsformer som teller for å

være en kvalifisert og profesjonell lærer i kroppsøving. Gjennomgangen av forskningen indikerer at det finnes oppfatninger om at det eksempelvis finnes korrekte teknikker som læreren kan bruke til å rette feil i elevens bevegelser. Andre argumenterer for at lærerens kunnskap bør gå ut på å kunne identifisere kontekstuelle forhold og utvise sensitivitet overfor elevene og det mangfoldet av kropper som finnes. Samlet sett er det vår vurdering at det i forskningen om kroppsøving savnes diskusjoner der det å undervise i kroppsøving sammenlignes med det å undervise i andre skolefag. Få forskere undersøker hva det å være en profesjonell underviser i et skolefag bør innebære, jf. spørsmålet vi vil ta opp etter vår analyse av materiale fra kroppsøvingslærerens undervisningspraksis. Først tar vi opp profesjonsteorien vi støtter oss til.

Profesjonsteori

Nils Gilje (2017) viser til at profesjonskunnskap består av ulike kunnskapsformer; både det som i faglitteraturen kategoriseres som teoretisk og abstrakt kunnskap, og kunnskap som beskrives som praktisk, erfaringsbasert og taus. Lærerens profesjonskunnskap (og profesjonsutøvelse) består av innarbeidede heterogene¹ praktiske og teoretiske kunnskapsformer og at disse kommer til uttrykk i profesjonsutøverens handlinger (Molander 1996). Mens Grimen særlig var opptatt av den plassen heterogene former for *disiplinkunnskap* har i praktisk profesjonsutøvelse, argumenterer Gilje (2017) for at også ulike praktiske kunnskapsformer som «know-how», ferdighetskunnskap, taus kunnskap og fronsesis utgjør profesjonskunnskapens elementære former og har en viktig plass i yrkesutøveres praktiske profesjonsutøvelse. I profesjonsutøverens praksis er det med andre ord både heterogene former for disiplinkunnskap (f.eks. anatomi, fysiologi, pedagogikk) og ulike former for praktisk kunnskap (praktisk-tekniske ferdigheter, praktisk-moralske handlinger) som kombineres og syntetiseres.

Når det gjelder de praktisk-tekniske ferdighetene skiller Gilje (2017, s. 23) mellom *praktisk ferdighetskunnskap* og *didaktisk ferdighetskunnskap/hvordan-kunnskap*. En profesjonsutøver som har praktisk ferdighetskunnskap, kan utføre bestemte handlinger på en kompetent måte. En kroppsøvingslærer som for eksempel kan utføre en bevegelse eller teknikk i turn eller innebandy, har praktisk ferdighetskunnskap. Didaktisk ferdighetskunnskap handler derimot om det å undervise slik at andre/elevne lærer hvordan de kan utføre tilsvarende handling. Ifølge Gilje finnes det en rekke eksempler på at profesjonsutøvere selv ikke kan utføre bestemte handlinger – de mangler praktisk ferdighetskunnskap – men de vil likevel være i stand til å undervise andre ved å inneha didaktisk ferdighetskunnskap. Motsatt vil det også være slik at en mester, eller kroppsøvingslærer, kan besitte praktisk ferdighetskunnskap, men likevel ikke

¹ Elementer fra forskjellige vitenskapelige disipliner eller kunnskapsfelter (Grimen, 2008)

være dyktig til å undervise. Gilje (2017, s. 23) uttrykker det slik: «Man kan ha praktisk ferdighetskunnskap uten å ha didaktisk ferdighetskunnskap». I den sammenheng trekker Gilje fram et eksempel for å illustrere at profesjonelle ikke er avhengig av å ha spesifikke praktiske ferdighetskunnskaper, for å utføre kompetente (didaktiske) handlinger. Béla Károlyi var gjennom mange år en fremragende trener for det rumenske og det amerikanske kvinnelandslaget i turn. Károlyi hadde imidlertid aldri vært utøvende turner og kunne eksempelvis ikke utføre og vise en araber flikkflakk baklengs (som hans utøvere kunne). Han hadde imidlertid en allmenn kunnskap om bevegelse og kunne veilede, korrigere og formidle sin innsikt på en måte som utøverne forsto og lærte av. Han hadde med andre ord didaktisk ferdighetskunnskap. Gilje argumenterer for at Károlyis særegne kompetanse som trener trolig kan forklares som et resultat av en vellykket praktisk syntese mellom didaktisk ferdighetskunnskap og idrettsfaglige kunnskaper i fysiologi, biomekanikk, kosthold, og så videre (Gilje, 2017).

Profesjonell yrkesutøvelse innbefatter også at den profesjonelle er i stand til å vurdere komplekse situasjoner på en etisk forsvarlig måte, skriver Gilje (2017). En slik evne eller ferdighet er koblet til Aristoteles' kunnskapsform «fronesis», som en form for klokskap som kommer til uttrykk som kloke og moralsk gjennomtenkte handlinger. Gilje (2017) viser til Sullivan (2010) som trekker fram to dimensjoner ved fronesis; «knowing why» og «knowing when». Den profesjonelle må ha kunnskap om hva profesjonen står for, *hvorfor* noen beslutninger er etisk forsvarlige mens andre ikke er det, og *når* slike beslutninger eller intervensjoner er nødvendig. Begrepet rommer med andre ord elementer som refleksivitet, kritisk tenkning og det å kontekstualisere ulike kunnskaper (Moen & Page, 2020), og slike elementer bør ifølge Gilje (2017) komplettere forskningsbasert kunnskap og praktiske ferdigheter hos den profesjonelle.

Følger vi Grimen (2008) og Gilje (2017), vil også kroppsøvingslærerens praktiske synteser bestå av å ta i bruk ulike former for teoretisk disiplinarykunnskap og ulike former for praktisk kunnskap. Selv om profesjonslitteraturen ofte opererer med et skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap (Grimen, 2008), er det viktig å være klar over at det i yrkesutøvelsen og undervisningen vil være en sammensmelting – syntetisering – av de ulike kunnskapsformene, og at kunnskap alltid utøves av mennesker med intensjoner og mening. Spørsmålet vi forfølger er dermed hva vi oppdager av synlige og mindre synlige kunnskapsformer da vi observerte situasjoner i kroppsøvingslærerens undervisning?

Metode

For å undersøke hvilke kunnskapsformer lærerne bruker når de underviser elever i kroppsøving, bruker vi observasjonsnotater fra et tidligere prosjekt om undervisningspraksis i kroppsøving. Materialet ble produsert gjennom feltarbeid ved fire videregående skoler i Oslo vinter og vår 2015. Skolene var lokalisert øst

og vest i Oslo, og de tilbød ulike studieprogram (studieforberedende, yrkesfag, idrettsfag). Åtte lærere deltok i undersøkelsen, og alle hadde kroppsøvingsfaglig utdanningsbakgrunn. Lærerne ble informert skriftlig og muntlig før de samtykket til deltagelse. Elevene ble også informert skriftlig og muntlig. Studien ble meldt inn til og godkjent av Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

I feltarbeidet brukte førsteforfatter en strategi med «å gå åpent ut» (Fangen, 2010) og stilte seg spørsmål som «hvordan foregår undervisning i kroppsøving, og hvordan kan jeg gjenkjenne det som forgår som kroppsøving?» Selv om strategien var å gå åpent ut, hadde førsteforfatter et diskursperspektiv med seg inn i feltarbeidet (Miller & Fox, 2003) der han hadde med seg spørsmål som var rettet mot å legge merke til lærenes språk og begrepsbruk, handlinger og måter å legge opp undervisningen på. Observatørposisjonen vekslet mellom det Fangen (2010) omtaler som «delvis deltagende» og «ikke-deltagende». Det innebar å følge med «fra sidelinjen» med notatblokk. I feltnotatene beskrev han hvordan læreren organiserte undervisningen, hva læreren sa og gjorde, hva elevene spurte om, og hvordan øvelsene, aktivitetene eller stasjonsarbeidet foregikk. Andre ganger vandret han mer rundt i undervisningslokalet (salen, skøytebanen osv.) og hadde uformelle samtaler med lærere og elever om det de opplevde i timene. Samlet sett utgjør materialet beskrivelser av situasjoner vi ser som egnet til å belyse kunnskapsformer i handling (Molander, 1996).

I denne artikkelen bruker vi observasjonsnotater fra undervisningen til fire av lærerne ved tre ulike skoler – til sammen 49 undervisningsøkter. De fleste observasjonene er gjort i gymsal, men noe av undervisningen foregikk også ute eller i klasserom. Vi har gjennom gjentatte lesninger av materialet med et profesjonsteoretisk blikk forsøkt å identifisere hvilke kunnskapsformer som blir synlige for oss når vi «ser» og lar handlingene i (lærerens undervisning) få forrang i lesningen (Johannessen et al., 2018). Vi hadde begge fra før en oversikt over materialet og la vekt på å arbeide analytisk ved å være huskende og opplevende i situasjonene vi leste på nytt. I starten av analyseprosessen forsøkte vi å identifisere situasjoner i undervisningen der vi antok at ulike kunnskapsformer kunne komme til uttrykk. Vi så her særlig på hvilke begreper lærerne brukte og hvordan de samtidig beveget seg eller understøttet ordene med kroppen og bevegelsene når de underviste. Det som utmerket seg var at lærerne brukte tid på å begrunne sine valg av øvelser og oppgaver for elevene, og de brukte kroppen aktivt når de underviste. Vi valgte situasjoner som vi opplevde at egnet seg for å pakke ut de kunnskapsformene som kom til uttrykk i lærerens undervisning. Vi beskrev deretter med egne ord det vi la merke til, og forsøkte å relatere situasjonene til begreper fra profesjonsteorien. Vi så tidlig at lærerne baserte seg mye på teoretisk disiplin kunnskap, og at denne kunnskapsformen var gjennomgående i hele materialet og vi kunne trukket fram mange eksempler. Den skiller seg ut som en fremtredende kunnskapsform i undervisningspraksisen. Vi la også merke til at praktiske ferdighetskunnskaper, i form av at læreren selv kan utføre ulike bevegelser eller idrettsferdigheter, var fremtredende. De praktiske ferdighets

kunnskapene kom imidlertid frem på litt ulike måter. Vi har derfor analytisk laget to temaer for å vise nyanser i kunnskapsformene læreren baserer seg på når de underviser sine elever. Vi har valgt å strukturere de ulike kunnskapsformene som kommer til uttrykk i lærerens undervisning i følgende overskrifter:

- 1) Teoretisk disiplin kunnskap fra treningslære og medisinsk helse
- 2) Vise-forklare-øve. Teoretisk kunnskap fra motorisk læring og aktivitetslære/idretten, og praktiske ferdighetskunnskaper fra idretten.
- 3) Lærere som får fram kvaliteter ved bevegelsen: Praktisk ferdighetskunnskap syntetisert med didaktisk ferdighetskunnskap

Funn

Teoretisk disiplin kunnskap fra treningslære og medisinsk helse

Som i annen forskningslitteratur (Kirk, 2010; Moen et al., 2018; Redelius & Larsson, 2010) synliggjøres også i vårt materiale at lærerne underviser et relativt stort omfang av grunntrening (utholdenhet og styrke). Lærerne brukte begreper fra treningslære, fysiologi og medisinsk helsevitenskap. I noen av timene forklarte læreren hvordan elevene kunne trene styrke (altså trening av muskelstyrke), for eksempel med å si:

Vi har tre former for styrke. Maksimal, det er hvis noe tungt løftes en gang. Eksplosiv styrke er slik en trenger hvis en skal hoppe eller sprinte. Muskulær utholdenhet er slik type en trenger når en skal ta mange repetisjoner av gangen. Det er den formen for styrke vi skal trene i dag. Det krever også en god del mentalt.

Læreren i dette eksemplet hentet sin kunnskap om styrke(trening) fra kunnskapsfeltet fysiologi og treningslæren. I undervisningen om «styrke» og «utholdenhet», brukte lærerne begreper som intensitet, puls, langkjøring, intervaller og tester, men la også vekt på at det krever en god del mentalt å holde ut mange repetisjoner i styrketreningen. Dette var også kunnskaper lærerne fortalte elevene at de ville bli testet i på teoretiske prøver. På slike prøver skulle elevene besvare spørsmål som: Hva slags ledd er hoftelrådet og skulderleddet? Hva vil det si å drive med aktiv tøyning? Hvilke ulike typer idrettsskader kjenner du til?

Et annet eksempel på lærernes bruk av treningslære og medisinsk helsevitenskap kom fram da elevene skulle lære om «rolig langkjøring». Det å ha «rolig langkjøring» er en del av kunnskapen om utholdenhetstrening, oksygenopptak og aerob kapasitet fra kunnskapsfeltet treningsfysiologi/treningslære. Underveis i «langkjøringen» skulle elevene måle pulsen sin. Læreren forklarte hva puls er, og hvordan elevene skulle utføre pulsmålinger. Joggeturen varte i cirka 40 minutter, og flere av elevene strevde med å

gjennomføre løpingen. Tilbake på skolen samlet læreren elevene og ga følgende oppsummering:

Den beste indikatoren på hvilken intensitet man bør ligge på, er dere selv. Det kan sikkert være kjekt med apper og pulsklokke, men en klarer seg fint med hvordan man selv opplever belastningen, og telle pulsen slik vi har gjort i dag. Så er det mange av dere som opplevde ubehag i dag. Selv om tempoet var lavt, og jeg ikke er i noe spesielt god form, så var det mange av dere som fikk hold, måtte gå, osv. Det er et signal fra kroppen til dere om at en må være i litt mer aktivitet, røyke eller snuse litt mindre, spise litt mindre kebab, drikke litt mindre alkohol. Hvis en skal snuse eller spise usunt, så må en kompensere med mer aktivitet.

Læreren tok her opp hvilken pulsfrekvens elevene *burde* ligge på under rolig langkjøring og åpnet opp for en forståelse slik at elevene kunne se seg selv som den beste indikatoren på å kjenne hvilken intensitet (puls) de burde være på. Læreren brukte her kunnskap fra treningslære. Videre tok læreren utgangspunkt i elevenes erfaringer fra løpeturen, og sa at «mange av dere har opplevd ubehag». Læreren forklarte ubehaget som oppstod med bruk av helsemedisinsk kunnskap. Forklaringen læreren brukte var at ubehaget skyldtes at elevenes kosthold og aktivitetsvaner ikke er gode nok i forhold til «anbefalingene». Helsemedisinsk kunnskap om hva det vil si å ha god helse hadde forrang og videre i undervisningen forklarte læreren at god helse er synonymt med god utholdenhet.. Læreren spurte eksempelvis elevene: «Hva vil det si å være sunn?» Og svarte selv:

Hvis du spiser normalt, trener normalt, så er du sunn. Det å være normale og sunne er å ha et lite fettlag på kroppen. Det å ha god utholdenhet er særs viktig. Det gjør at hjertet og blodårer bedres. Telle magemuskler er ikke viktig. Tester er for å teste hvilken form du er i.

Læreren la fram som gjeldende allmennkunnskap at det å være sunn er å spise og trene normalt og ha et lite fettlag på kroppen. Å «telle» magemuskler som synlige tegn på helse, var derimot en måte å tenke på som læreren *ikke* assosierte med sunnhet. Det var «god utholdenhet» som ble særs viktig. Læreren vektla bruk av fysiske tester for å «teste hvilken form man er i». Testene ble (det ultimate) målet på en helsetilstand og fremstilt som objektiv og pålitelig kunnskap. I neste avsnitt skal vi komme inn på de kunnskapsformer fra undervisningen der elevene skal lære teknikker/bevegelser.

Vise–forklare–øve: Teoretisk kunnskap fra motorisk læring og aktivitetslære/idretten, og praktiske ferdighetskunnskaper fra idretten

Lærerne underviste ofte i tradisjonelle idrettsaktiviteter, som basketball, innebandy eller volleyball. Yoga, turn, dans, og orientering forekom også, men var marginale i forhold til aktivitetene nevnt ovenfor. I slike aktiviteter var det ofte elevene som fikk ansvaret for undervisningen. Da lærerne underviste i tradisjonelle idrettsaktiviteter startet de ofte med å vise en teknikk eller øvelse.

Deretter forklarte de prinsippene for teknikken eller øvelsen og deretter skulle elevene øve. Tema for undervisningen kunne være at elevene skulle lære finger- og baggerslag i volleyball. Da startet læreren undervisningen slik: «Nå skal vi begynne med vanlige fingerslag». Læreren utførte og viste så fingerslag med egen kropp. For å få til finger- og baggerslag sier læreren at eleven må «ha albue ute og komme godt under ballen ved å bøye beina». Læreren snakket om øvelsen og gjorde samtidig bevegelsene selv. Ofte viste læreren øvelsene sammen med en elev (som kunne ferdighetene som skulle øves på). I undervisningen la læreren opp til øving på «slagene» før elevene skulle spille volleyball eller innebandy. Læreren stilte også spørsmål som «Hvor skal vi treffe? Hvilken kroppsdel skal vi treffe med ballen? Underarmene. Sett i gang!»

En annen øvelse som gikk igjen, var pasning og mottak i basketball. I slike situasjoner stod læreren gjerne på midten av den ene linjen og viste/forklarte hvordan pasning og mottak skulle utføres, og lot en elev ta imot ballen mens læreren sendte pasninger. Læreren viste både hvordan pasningen skulle utføres, og hvordan pasningen ikke skulle utføres.

Pasning i rett linje i brysthøyde, ikke i bue. Ta imot ball (mottak) med hendene framme, bremse ballens hastighet. Pasningen skal være enkel å ta imot. I brysthøyde. Man starter med å sparke ifra med fot bak (demonstrerer tydelig). Albue ut til siden!

Læreren kastet ballen til en elev og viste tydelig med kroppen hvordan hendene skulle være etter kastet. Deretter startet elevene med sin øving. Læreren gikk rundt og observerte og ga noen tilbakemeldinger på elevens utførelse. Det som skulle læres, ble kalt *grunnleggende ferdigheter*. Som en lærer sier: «Det er viktig å trene disse slagene. De beste trener masse på disse slagene. Det er vanskelig å få til volleyballspill hvis ikke disse slagene sitter.» Her la læreren vekt på at de grunnleggende teknikkene i volleyball må øves før elevene kan utføre selve spillet. En av lærerne hevdet at «dersom opplæringen i kroppsøving hadde vært bedre i grunnskolen, kunne de i større grad videreutviklet spillet og ferdighetene». I vurderingen la lærerne vekt på å evaluere elevenes ferdigheter, f.eks. ferdigheter i volleyball eller innebandy. Det læreren har «sett», blir kommunisert eksempelvis slik: «Klarer vi det siste gangen vi har volleyball, er jeg fornøyd. For å få til det må vi øve en god del på grunnslagene.» Ved vise-forklare-øve bruker læreren primært teoretisk kunnskap fra motorikk og aktivitetslære/idretten sammen med praktisk ferdighetskunnskap for å demonstrere hvordan teknikker/ferdigheter brukt i (konkurrans)idrett skal utføres. Fra at vekten ble lagt på vise-forklare-øve der undervisningen har (konkurrans)idrett som forbilde, tar vi i neste funn opp den mer personlige kroppslige kunnskapen lærerne benyttet i undervisningen.

Lærere som får fram kvaliteter ved bevegelsen: Praktisk ferdighetskunnskap syntetisert med didaktisk ferdighetskunnskap

Som vist i forrige avsnitt brukte lærerne en metode som omtales som *vise-forklare-øve*. De brukte hovedsakelig sin praktiske ferdighetskunnskap som en standard for hvordan teknikker eller bevegelser skulle utføres. I denne delen vil vi fremvise en annen måte læreren brukte sin praktiske ferdighetskunnskap på. Vi identifiserte situasjoner i materialet der lærerne ga eksempler på at det er kvaliteten i bevegelsen som er viktig og som de la til rette for at elevene skulle øve på. I denne undervisningen la læreren vekt på presisjon, justering av kraft, tid og rytme som sentrale kvaliteter for å få til pasning i innebandy og skudd i basketball. Når de underviste slik, kom deres ulike overveielser og skjønn fram, som *en syntese* mellom sin egen kroppslige utførelse av volleyballslagene og didaktisk ferdighetskunnskap: «Dere kan forsøke å stå med litt bøy i beina, og strekke beina ut samtidig som armene strekkes. Det skal være en fjærbevegelse.» Kvalitetene i denne fjærbevegelsen er noe læreren viste og uttrykte i egen kropp, ved å koordinere kroppens bevegelser med ballen i hånda. Kunnskapen om bevegelser har referanse til idrettslig og praktisk ferdighetskunnskap, men ble her brukt for å kommunisere om hva elevene kunne oppleve som utfordrende i læringsprosessen. Læreren kunne eksempelvis si følgende:

Og så ser jeg en del som slår slik (viser) med albuene rett fram. Forsøk å gjøre litt mer slik (viser trekantstilling på hendene, med albuene ut til siden), og hold den stillingen. Hvis hendene treffer slik (ulik posisjon på hendene), hva skjer da?

For å utføre et fingerslag la læreren vekt på hvordan hendene skulle holdes, for eksempel at et godt utført fingerslag «ikke skal lage lyd», og at hensikten er å få ballen høyt opp i luften. En annen lærer som underviste i innebandy sa: «Når dere sender pasninger, vil jeg at dere skal gjøre noe som kalles dragpasning. Det er en myk bevegelse. Pass på at dere vinkler køllebladet nedover. Hvis ikke løftes ballen opp i lufta.» (demonstrerte hva som skjer hvis ikke køllebladet vinkles nedover). Læreren demonstrerte hvordan pasningen skulle utføres, ved at han sendte pasning til en elev. Pasningen ble utført ved at ballen ble dratt noe bak/ved siden av kroppen, og ballen lå «limt» ved køllebladet til den ble «sluppet» noe foran kroppen. En annen lærer underviste skudd i basketball slik:

Nå skal jeg vise skuddteknikk i basket. Ball skal ligge i hånden over panna. Motsatt hånd er støttehånd Skuddet begynner i beina. Kraft fra beina gjennom kropp og ut i hånda. Skuddet skal avsluttes med et «vink». «Svane Hals». Slik! Skal få backspin på ballen.

I en annen undervisningstime var elevene på isen for å lære å gå på skøyter. Her brukte læreren egen kropp i kombinasjon med at hen forklarte utførelsen av å gli på isen og føle bevegelsene. Elever som strevde med å gå baklengs på skøyter, fikk hjelp av læreren som gikk tett sammen med dem og via egen kropp tok dem

med i bevegelsen. Ved å legge vekt på å trykke skøytene ned i isen for å føle bevegelsen, tok læreren i bruk en nær og aktiv kropp i formidlingen av hva elevene burde gjøre for å få til å gli på isen. I disse aktivitetene (basketball, innebandy, volleyball og skøyter) hadde læreren selv gode ferdigheter – en praktisk ferdighetskunnskap – og viste med egen kropp og ved hjelp av metaforer til kvaliteter ved bevegelsen og hva og hvordan elever kunne arbeide i øvingen. Gjennom å få fram kvaliteter ved bevegelsene, syntetiserte læreren egenferdighet i idrettene og didaktisk ferdighetskunnskap.

Diskusjon

Vi har fått fram at lærerne baserte seg på ulike kunnskapsformer når de underviste elever i kroppsøving. Når elevene skulle lære om helse og trening brukte lærerne primært teoretisk kunnskap fra treningslære og medisinsk helsevitenskap. Teoretisk disiplin kunnskap fra medisinsk helseforskning ble brukt for å forklare for elevene at de skal lære at det er en nær kobling mellom treningsaktivitet og deres fysiske form og helse. At lærerne ga medisinsk kunnskap forrang i sin undervisning, er ifølge Tinning (2010) en konsekvens av at dette er kunnskap med høy faglig anseelse, og som blir ansett som målbar, objektiv og universell kunnskap. Forskning viser at det er denne kunnskapen både studenter i lærerutdanning i kroppsøving og kroppsøvingslærere i skolen setter mest pris på (Aasland et al., 2017; Moen et al., 2018; Kirk, 2010; Tinning, 2010).

Sammenfallende med tidligere forskning får vi også fram at lærerne primært brukte en undervisningstilnærming som omtales som vise-forklare-øve (Moen et al., 2018; Tinning, 2010) når idrettsferdigheter var tema. Her brukte læreren teoretisk kunnskap fra motorikk og aktivitetslære/idrett, og praktisk ferdighetskunnskap. I deler av kroppsøvingslitteraturen blir det å kunne utføre aktiviteter med korrekt teknikk, kunne oppdage feil i elevens utførelse og kunne tilrettelegge for elevenes progresjon i læringsoppgavene forbundet med de kvalifikasjoner som er nødvendige for å undervise i kroppsøving (Herold & Waring, 2017; Iserbyt et al., 2017; Siedentop, 2002). Å kunne utføre teknikker som finger- og baggerslag, basketskudd eller dragpasning i innebandy med egen kropp som standard blir, slik Iserbyt et al. (2017) og Siedentop (2002) ser det, en sentral del av lærerens profesjonskunnskap i kroppsøving. Det at læreren primært bruker undervisningsformen vise-forklare-øve, der læreren skal kunne demonstrere de ferdigheter elevene skal lære, vil ifølge Barker et al. (2017) være relatert til at motorisk læring og informasjonsprosessering er det dominerende «paradigmet» når det gjelder tenkning om undervisning og læring av bevegelser. Herunder står det sentralt at den som skal lære bevegelser, trenger å få demonstrert og sett et «godt øvingsbilde». Som oftest ligger det en forventning om at det er læreren som skal representere det som oppfattes som et godt øvingsbilde. At læreren via sin egen kropp forvalter og kan gestalte et godt øvingsbilde, ligger

dypt forankret i kroppsøvningsprofesjonens kultur (Lyngstad, 2013; Moen, 2011; Næss, 1998).

Basert på kritikken fra forskning om idrettsdiskursenes dominans som kunnskapsform i kroppsøving (Dowling & Kårhus 2011; Moen-Mordal & Green 2014) blir spørsmålet hvilken betydning den kroppslige, praktiske ferdighetskunnskapen bør gis for det å være kvalifisert til å undervise i kroppsøving? Som litteraturgjennomgangen vår viser knyttes som oftest lærerens «egenferdighet» eller praktiske ferdighetskunnskap til det å kunne fremvise teknikker fra konkurranseidretten, og vise til standarder som forbindes med å være en dyktig idrettsutøver. I vårt materiale får vi imidlertid også fram at lærerne brukte sine egenferdigheter/praktiske ferdighetskunnskaper på en annen måte enn ved vise-forklare-øve. Lærerne brukte sin praktiske ferdighetskunnskap for å synliggjøre kvaliteter ved bevegelsene, og henstilte til elevene om at de skulle kunne føle eller legge merke til deres egen måte å bevege seg på, altså deres subjektive erfaringer av det å bevege seg og lære om seg selv (Nyberg & Larsson, 2017; Standal & Bratten, 2021).

Å kunne utføre bevegelser eller handlinger med kroppen inngår i profesjonsteorien (jf. Gilje, 2017) som praktisk ferdighetskunnskap. Som vist i avsnittet ovenfor, får vi fram at en slik kunnskapsform syntetiseres på ulike måter (jf. Grimen, 2008 og Gilje, 2017). Når lærerne baserte undervisningen sin på en vise-forklare-øve-metodikk, ble den praktiske ferdighetskunnskapen brukt til å demonstrere «korrekte» bevegelser. Vi ser at læreren da bruker sin praktiske ferdighetskunnskap i de idrettsaktiviteter de selv behersker. «Idrettskunnskapen» lærerne besitter omfatter imidlertid ikke det å undervise aktiviteter som dans og yoga. Her bruker ikke våre lærere, lik eksemplet fra Károlyi, en allmenn kunnskap om bevegelse for å undervise i slike aktiviteter i undervisningen. I stedet får elever som har gode egenferdigheter i dans eller yoga ansvaret for å gjennomføre undervisning i slike aktiviteter.

Vi har også fått fram situasjoner der lærerne syntetiserer sin praktiske ferdighetskunnskap med en didaktisk ferdighetskunnskap. Læreren bruker da sin praktiske ferdighetskunnskap for å kunne vise elevene kvaliteter ved bevegelser for å hjelpe dem i deres læringsprosesser. Lærere som forsøker å vise elevene kvaliteter ved bevegelsen, fremviser en allmenn forståelse av bevegelse lik den Károlyi hadde. Men i motsetning til Károlyi som ikke kunne vise bevegelser med sin kropp, viser lærerne i vårt utvalg bevegelser eller ferdigheter med egen kropp, og uttrykker en forståelse for bevegelsenes logikk og tilstedeværelse i kroppen.

På spørsmålet om hvilken betydning praktisk ferdighetskunnskap bør gis for det å være kvalifisert til å undervise i kroppsøving, er det forståelig at kroppsøvingslærere ser ut til å «hegne om» sine kroppslige/idrettslige ferdigheter som en viktig del av sin profesjonskunnskap (jf. Iserbyt et al., 2017; Ward et al., 2022a). Slike kroppslige ferdigheter er kunnskapsressurser kroppsøvingslærere har tilegnet seg gjennom et liv med aktivitet og idrett. De vil derfor «beholde» og bruke sine kroppslige ferdigheter som ressurser i sin undervisning. Våre funn

synliggjør at lærerens kropp og bevegelsesrepertoar kan være viktige kunnskapsressurser i deres profesjonsutøvelse dersom den integreres med en didaktisk ferdighetskunnskap, der læreren utviser skjønn og sensitivitet overfor elevene. Dette leder oss til det siste punktet vi tar opp til diskusjon – (fraværet av) den fronetiske (praktisk-moralske) kunnskapsformen (Backman & Barker, 2020; Gilje, 2017; Mausethagen & Kostøl, 2010).

Ser vi til utviklingen i lærerens profesjonskvalifisering mer allment (jf. innledningen), bidrar funnene våre med kontraster til kunnskapen som gjelder som profesjonskunnskap for dagens lærere, som baserer seg mer på abstrakte kunnskapsformer (Hermansen & Mausethagen, 2016; Jensen et al., 2022), samt kunnskapsformer der omsorg og etikk er tydelig integrert (Mausethagen & Kostøl, 2010; Tellmann et al., 2016). Profesjonskunnskap vil også innebære skjønnsutøvelse og kontekstualisering (Backman & Barker, 2020; Moen & Page, 2020; Smeby & Mausethagen, 2017), og da vil en undervisning der det legges opp til å observere og korrigere feil hos eleven, uten at læreren involverer eleven i dialog, falle utenfor en profesjonell standard (Boud & Molly, 2013). Vi ser at hegemoniske kunnskapsområder fra medisinsk helsevitenskap, samt historiske innarbeidede praksiser i kroppsøving (eksempelvis bruken av fysiske tester), bidrar til at elevene og deres bevegelseserfaringer skyves i bakgrunnen i lærerens undervisning. Sammenfallende med tidligere forskning (Aasland et al., 2017; Larsson & Nyberg, 2017) viser også våre funn at det å presentere faktakunnskap om aktivitet/trening og helse, samt hvordan ferdigheter bør eller skal utføres, står sentralt i lærerens undervisning. At elever eksemplvis opplever ubehag ved løping og fysiske tester blir derfor ikke noe læreren hensyntar eller tar opp til diskusjon med elevene, noe som illustrerer at det å vise omsorg og sensitivitet ovenfor elevene, ikke har samme status som den medisinske/helsefaglige kunnskapen.

Studiens troverdighet

I denne artikkelen har vi forsøkt å identifisere hvilke kunnskapsformer læreren bruker når de underviser elever i kroppsøving. Vi har brukt kunnskapsformer som et begrep i et profesjonsteoretisk perspektiv. Begrepsbruken er valgt for kunne diskutere undervisning i kroppsøving som profesjonsutøvelse. Vi har imidlertid møtt på utfordringer knyttet til begrepsbruk. I den internasjonale forskningslitteraturen som undersøker kroppsøvingslærerens kunnskapsformer, brukes hovedsakelig Shulmans begrepsapparat. Når vi i denne artikkelen har valgt å bruke begreper fra forskningen på lærerprofesjonen, har vi tidvis strevd med å «oversette» begrepsbruken mellom disse to feltene når vi diskuterer våre funn.

Videre kan det stilles spørsmål om et materiale fra 2015 har aktualitet for å undersøke kunnskapsformer i lærerens undervisning. Når vi valgte å bruke et empirisk materiale fra 2015, var grunnen at vi oppdaget at vi gjenkjente situasjoner som vi også opplever både i egne praksisbesøk og i vår lesning av forskningslitteratur, og som dermed virker å ha en viss stabilitet i

undervisningssituasjoner i kroppsøving. Det kan imidlertid tenkes at Fagfornyelsen og innføringen av ny femårig masterutdanning i lærerutdanning bidrar til endringer i lærerens profesjonskunnskap-/utøvelse sammenlignet med det vi får fram i analysene av vårt utvalg.

Våre funn er basert på observasjoner av handlinger og inkluderer ikke materiale fra lærernes egne tanker om sine didaktiske og skjønnsmessige overveielser. Vi argumenterer for at etisk-moralske kunnskapsformer er lite synlig i kroppsøvingslærerens undervisning. Samtidig erkjenner vi at en slik kunnskapsform kan være utfordrende å identifisere i et materiale skapt av observasjoner. Men ved å omformulere Grimens (2008) uttalelse om at all kunnskap kan artikuleres, og at vi ser kunnskap som noe som kommer til uttrykk i handling (Molander, 1996), er vi likevel av den oppfatning at en slik kunnskapsform hadde latt seg identifisere i et materiale skapt fra observasjon av hva lærere sier og gjør i undervisningen.

Avrunding

Å være profesjonell lærer innebærer å innarbeide flere kunnskapsformer i sin undervisning (Grimen, 2008; Jensen et al., 2022; Smeby & Mausethagen, 2017). I denne forskningen trekkes fram betydningen av å kunne argumentere for, samt kritisk kunne analysere, ulike kunnskapsformers relevans, status og implikasjoner (Hermansen et al., 2018; Hermansen & Mausethagen, 2016). Slike kunnskapsformer er lite fremtredende i det som til nå er status i forskningen på kroppsøvingslærerens profesjonskunnskap (Ward et al., 2022a). I store deler av forskningslitteraturen i kroppsøving inngår praktisk ferdighetskunnskap og disiplin kunnskap fra medisin og naturvitenskap som de sentrale kunnskapsformer i kroppsøvingslærerens profesjonskunnskap. Det er samtidig disse kunnskapsformer flere forskere hevder er for dominerende i kroppsøvingslærerens profesjonsutøvelse (Backman & Barker, 2020, 2023; Moen, 2011).

Undervisning i kroppsøving har lenge blitt kritisert for å være basert på snevre og instrumentelle forståelser av hva det vil si å kunne bevege seg, og for at forhåndsdefinerte idrettsferdigheter kommer i forgrunnen. Elevenes egen forståelse av det å bevege seg (Larson & Nyberg, 2017; Nyberg et al., 2020) kommer i bakgrunnen. For å oppfattes som en profesjon kreves diskusjoner der det stilles spørsmål ved hvilke former for kunnskap som brukes når læreren skal undervise elever. Det kreves mer forskningsbasert kunnskap om hva lærere i dag vektlegger, for å kvalifiseres til å undervise med ny læreplan i faget som fagpolitisk ramme. Videre kreves det deltagelse i pågående debatter om hva det innebærer at lærerens pedagogiske praksis skal være forskningsbasert, og hva slags type forskning som skal gis status i diskusjoner om lærerens profesjonsutøvelse. Her kan det være at forskningen som foregår har bidratt til å

reprodusere visse «sannheter» om undervisning i kroppsøving (Herold & Waring, 2017; Iserbyt et al., 2017; Ward et al., 2022a).

Trekker vi imidlertid inn kunnskap om lærerprofesjonen allment, vil det å undervise dagens elever i kroppsøving formelt innebære at læreren skal forholde seg til forskningsbasert kunnskap, og også være med å diskutere den kritiske forskningen om kroppsøvingsfagets sterke tilknytning til disiplinkunnskap fra medisin/naturvitenskap og praktisk ferdighetskunnskap fra idrett. Videre at det finnes problemstillinger som kan tas videre for å undersøke og klargjøre hvordan lærerens kroppslige og praktiske ferdighetskunnskap kan inngå som kunnskapsformer i kroppsøvingslærerens praktiske synteser.

Om forfatterne

Erik Aasland, førsteamanuensis i kroppsøving ved Universitetet i Agder. Hans forskningsinteresse er særlig knyttet til spørsmålet inkludering og ekskludering, og kunnskap og læring i skolefaget kroppsøving og i kroppsøvingslærerutdanningen.

Institusjonstilknytning: Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving, Universitetet i Agder, Postboks 422, 4604 Kristiansand, Norge.

E-post: erik.aasland@uia.no

Gunn Engelsrud, professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet.

Hennes forskningsinteresse er læring og undervisning i høyere utdanning, og kroppsøvingsfaget i skolen.

Institusjonstilknytning: Institutt for idrett, kosthold og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, Postboks 133, 6851 Sogndal, Norge.

E-post: Gunn.Helene.Engelsrud@hvl.no

Referanser

- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>
- Backman, E. & Barker, D. M. (2020). Re-thinking pedagogical content knowledge for physical education teachers – implications for physical education teacher education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 451-463. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1734554>
- Backman, E. & Barker, D. M. (2022). Continuing the Conversation with Ward et al. (2022): Some Thoughts on Different Approaches to Epistemologically Grounded Questions, *Quest*, 74(4), 335-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2022.2058566>
- Backman, E. & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946007>
- Backman, E., Nyberg, G. & Larsson, H. (2020). Moving beyond rigid orthodoxies in the teaching and assessment of movement in Swedish physical education teacher education: A student perspective. *European Physical Education Review*, 26(1), 111-127. <https://doi.org/10.1177/1356336X19837287>
- Barker, D., Bergentoft, H. & Nyberg, G. (2017). What Would Physical Educators Know About Movement Education? A Review of Literature, 2006–2016, *Quest*, 69(4), 419-435. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1268180>
- Barker, D., Nyberg, G. & Larsson, H. (2020). Exploring Movement Learning in Physical Education Using a Threshold Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 415-423. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0130>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Capel, S. (2007). Moving beyond physical education subject knowledge to develop knowledgeable teachers of the subject. *The Curriculum Journal*, 18(4), 493–507. <https://doi.org/10.1080/09585170701687936>
- Dowling, F. & Kårhus, S. (2011). An analysis of the ideological work of the discourses of “fair play” and moral education in perpetuating inequitable gender practices in PETE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 197–211. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.532781>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon, 2. utgave*. Fagbokforlaget.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J-C Smeby (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21-33). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92-107. <https://doi.org/10.5617/adno.2467>
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausethagen, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1-36. <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4351/5213>
- Herold, F. & Waring, M. (2017). Is practical subject matter knowledge still important? Examining the Siedentopian perspective on the role of content knowledge in physical

- education teacher education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 231-245. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1192592>
- Iserbyt, P., Ward, P. & Li, W. (2017). Effects of improved content knowledge on pedagogical content knowledge and student performance in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095868>
- Jensen, R., Nerland, M. & Tronsmo, E. (2022). Changing Cultural Conditions for Knowledge Sharing in the Teaching Profession: A Theoretical Reinterpretation of Findings Across Three Research Projects. *Professions and professionalism*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.7577/pp.4267>
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. Rapport fra ekspertgruppe*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). "It Doesn't Matter How They Move Really, as Long as They Move." Physical Education Teachers on Developing Their Students' Movement Capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvfagsfag. Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231-243. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03->
- Miller, G. & Fox, K. (2003). Building bridges. The possibility of analytic dialogue between ethnography, conversation analysis and Foucault. I D. Silvermann (red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice, second edition* (s. 35-54). Sage Publications.
- Moen, K. M. (2011). "Shaking or Stirring?" *A Case Study of Physical Education Teacher Education in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole.
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Moen, E. T. & Page, A. G. (2020). Kunnskapsformer og dannelsesidealer i lærerutdanningen. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 85-103). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch4>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfagsfaget i grunnskolen (5.-10 trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 - 2018. Høgskolen i Innlandet.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Bokforlaget Daidalos.
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). Exploring «what» to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2017). Physical Education Teachers' Content Knowledge of Movement Capability. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 61-69. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0180>
- Nyberg, G., Backman, E. & Larsson, H. (2020). Exploring the meaning of movement capability in physical education teacher education through student voices. *European Physical Education Review*, 26(1), 144-158. <https://doi.org/10.1177/1356336X19841086>

- Næss, F. J. D. (1998). *Tales of Norwegian physical education teachers: A life history analysis* [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole.
- Redelius, K. & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges, *Sport in Society*, 13(4), 691-703.
<https://doi.org/10.1080/17430431003616464>
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Siedentop, D. (2002). Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368–377.
- Smeby, J-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J-C Smeby (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20). Universitetsforlaget.
- Standal, Øyvind F., & Bratten, J. H. (2021). 'Feeling better': embodied self-knowledge as an aspect of movement capability. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(3), 307–316.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1886268>
- Tellmann, S. M., Lorentzen, M. & Mausethagen, S. (2016). Lærerrollen sett fra lærerperspektivet: Notat til ekspertgruppen om lærerrollen. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning [NIFU].
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement. Theory, Practice, Research*. Routledge.
- Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i kroppsøving. Hentet fra
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Ward, P., Ayvazo, S., Dervent, F., Iserbyt, P. & Kim, I. (2022). Correcting the Record: A Response to Backman and Barker (2020), *Quest*, 74(4), 319-334.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2021.1967173>
- Ward, P., Ayvazo, S., Dervent, F., Iserbyt, P. & Kim, I. (2022). Scholarship and Epistemology: A Response to Backman and Barker (2022), *Quest*, 74(4), 339-343.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2022.2158480>