

Thorjussen, I.M. & Kvalvaag, M.W. (2023).  
Inkludering, mangfold og kritisk pedagogikk  
i kroppsøvfingsfaget: Erfaringer fra et  
samarbeidsprosjekt  
i grunnskolelærerutdanningen.  
I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen,  
G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.),  
*Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske  
perspektiver på inkludering og mangfold*  
(s. 305–325). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230116>

## Kapittel 16

# Inkludering, mangfold og kritisk pedagogikk i kroppsøvfingsfaget

## *Erfaringer fra et samarbeidsprosjekt i grunnskolelærerutdanningen*

Ingfrid Mattingsdal Thorjussen & Marius Wick Kvalvaag

## Innledning

Verdier som likestilling, solidaritet og respekt for forskjeller er nedfelt i opplæringsloven (Lovdata, 2021, § 1-1). I kroppsøvfingsfaget finner vi dette igjen i form av at det å utvikle elevenes forståelse for (kroppslig) ulikhet og kompetanse til å samarbeide på tvers av mangfold i bevegelsesaktivitet er

tydelig forankret i læreplaner for faget de siste tiårene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2012, 2019). Tross dette ser historien om at enkelte elevgrupper i større grad ekskluderes og marginaliseres i faget ut til å gjenta seg. For eksempel har flere norske studier siden tidlig 2000-tallet vist at det eksisterer utfordringer i faget knyttet til kjønn (Andrew & Johansen, 2005; Dowling Næss, 2000; Lagestad, 2017; Moen mfl., 2018; Säfvenbom mfl., 2015; Walseth 2015), funksjonsnedsettelser (Berg, 2021; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019), sosial klasse (Dowling, 2016), etnisk, kulturell eller religiøs bakgrunn (Thorjussen, 2020; Walseth, 2015), kropp/overvekt (Rugseth & Standal, 2014), og seksualitet (Eng, 2014).

Kunnskapen vi etter hvert sitter på, leder til spørsmålet: Hva er veien videre for å skape et mer inkluderende kroppsøvingsfag i møte med mangfold? Tross bredden både i hvilke elevgrupper utfordringene omhandler og hva man har målt inkludering på<sup>1</sup> (eksempelvis karakterer, fysisk tilstedeværelse eller mobbing/trakassering), kan man i litteraturen identifisere noen likheter i hvordan forskere ser for seg å møte utfordringene. Særlig to aspekter er gjennomgående og har trigget vår interesse for nærmere utforskning. Det første handler om å endre *hvordan* det undervises i kroppsøving. Flere studier peker på at undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget er sterkt lærerstyrt og preget av instruksjon (Aasland mfl., 2017; Moen mfl., 2018, s. 74; Kirk, 2010). Hyppig bruk av instruksjon som undervisningsmetode kan være problematisk blant annet fordi det gir elevene lite «eierskap» til egen læring, noe som kan føre til mindre motivasjon, trivsel og læring i faget (Berg, 2021, s. 59; kapittel 4 i denne antologien). Det andre aspektet omhandler hvordan vi kan skape gode koblinger mellom utdanning og praksisfelt (Hordvik mfl., 2019a; Tolgfors mfl., 2020), og på denne måten utdanne lærere som har bedre kompetanse i møte med mangfold. I kroppsøving har flere forskere ytret at det eksisterer et teori–praksis-gap i lærerutdanningen, og at praksisperioder gjennom studieløpet ikke fungerer optimalt med tanke på å støtte studentenes utvikling i å koble teori og forskningsbasert kunnskap og praksis (Dowling, 2011; Moen & Standal, 2014; Standal & Moen, 2017; se også kapittel til Elnan og Vedul-Kjelsås, kapittel 15 i denne antologien).

---

1 Se også antologiens innledningskapittel for en mer utfyllende problematisering av hvordan mangfold og inkludering kan forstås.

Dette gapet ser særlig ut til å gjelde overføringen av kritiske perspektiver og kritisk pedagogikk for å møte utfordringer knyttet til mangfold og inkludering (Gerdin mfl., 2018, s. 204).

Med dette som utgangspunkt startet vi våren 2021 et pilotprosjekt i form av et samarbeid mellom grunnskolelærerutdanningen ved NLA Høgskolen og en ungdomsskole i Oslo. Forskningsspørsmålet for kapittelet kobler sammen de to aspektene: 1) behovet for endring av undervisningsmetoder i møte med mangfold og 2) et tettere samarbeid mellom utdanning og praksisfelt. Vi spør: *Hvordan skaper lærerstudenter mening gjennom å utforske tema innen mangfold og inkludering, og hvordan påvirker det deres praksis?* Teoretisk er prosjektet forankret i sosiokulturell læringsteori, narrative tilnærminger og kritisk pedagogikk (Fitzpatrick, 2019; Macdonald, 2002; Lave & Wenger, 1991). I det følgende gis et innblikk i hvordan mangfold og inkludering kan forstås og jobbes med innenfor en kritisk pedagogikk. Sosiokulturell læringsteori som grunnlag for organisering av emnet studien er knyttet til, samt en narrativ analyse av *meningsskaping* (Gubrium & Holstein, 2009), redegjøres for i metodedelen.

## En kritisk pedagogikk

Det finnes ikke én kritisk pedagogikk, men ifølge Macdonald (2002) er det fem element som danner et utgangspunkt:

1. Anerkjennelse av at noen har mer makt enn andre i samfunnet.
2. Anerkjennelse av at de med mer makt har interesse av å opprettholde maktforhold, og at institusjoner ser ut til å reprodusere status quo.
3. Maktløse grupper har interesse av sosial endring.
4. Rollen til kritiske teorier er å problematisere status quo og å stille hvorforsspørsmål for å endre verden.
5. Å endre individuell- og gruppebevissthet er en vei til å skape sosial endring.

Som innledningen til dette kapittelet viser til, har forskning i en årrekke belyst hvordan enkelte grupper av elever ser ut til å oppleve ekskludering og/eller marginalisering på bakgrunn av sosiale identiteter. Innenfor kritisk

pedagogikk vil man hevde at dette på den ene siden handler om maktrelasjoner både i faget (for eksempel jenters erfaringer av at gutter dominerer i ballspill (f.eks. Thorjussen, 2021, s. 391). På den andre siden handler det om maktrelasjoner utenfor faget (for eksempel, hvilke kropper som anerkjennes i sosiale medier, kan ha betydning for hvilke kropper som anerkjennes av elever og lærere i kroppsøvningsfaget (f.eks. Azzarito mfl., 2017, s. 635).

Institusjoner og institusjonell praksis, som kroppsøvningsundervisning, ser ut til å reprodusere status quo. Status quo vil i denne sammenheng si etablerte praksiser som utgjør faget. I kroppsøvningsfaget finner vi beskrivelser av slike etablerte praksiser blant annet innenfor områdene helse og idrett. I en analyse av arbeider innen kritisk pedagogikk i kroppsøving viser Fitzpatrick (2019, s. 1129) til at kritiske tilnærminger har lang tradisjon i faget, men at det knytter seg utfordringer til implementering i praksis. Hun argumenterer for at dette blant annet skyldes en sterk orientering mot helse i faget, hvor god helse ofte blir koblet til det å kunne gjennomføre fysisk aktivitet av et visst nivå og utvikling/opprettholdelse av bestemte kroppslige utseender. I praksis fører dette blant annet til en lærerstyrt praksis med utbredt bruk instruksjon for å sikre høy intensitet gjennom timene (Aasland mfl., 2017, s. 498). Som en motsats vil en kritisk pedagogikk i arbeidet for mer inkludering vektlegge at elevene gis anledning til medbestemmelse, at det settes av tid til dialog og refleksjon for å utvikle forståelse for ulikhet og gi rom for endring basert på ulike behov og ønsker (Freire, 1970; Gerdin mfl., 2018; Oliver & Kirk, 2016; Randall & Robinson, 2016).

Også et idrettsperspektiv hvor innlæring av idrettstekniske ferdigheter vektlegges, utgjør en etablert praksis i faget (Bjørke, 2020, s. 6; Kirk, 2010; Larsson, 2009). Dette bunner ofte i en forestilling om at elevene må mestre grunnleggende teknikker for å kunne delta i ulike idretter. I tillegg ser man for seg at ved å gi elevene innlæring i et bredt spekter av ulike teknikker, vil alle finne noe de liker, noe som igjen kan danne grunnlag for livslang bevegelsesglede (Bjørke, 2020, s. 7–8). Utfallet av et sterkt idrettsperspektiv kan være en prestasjonsorientert pedagogikk hvor resultat (mestrer eleven korrekt teknikk?) heller enn prosess (hvordan jobber eleven med å lære seg de ulike teknikkene?) vektlegges (Berg, 2021, s. 59, Berg, kapittel 4). Selv om man i Norge tar med elevenes innsats ved karaktersetting i kroppsøving, viser forskning at det å ha idrettsbakgrunn fra de idrettene som undervises i kroppsøving, er en fordel (Aasland mfl., 2019, s. 490). Særlig ser vektlegging

av bestemte ferdigheter ut til å ha ekskluderende virkninger for barn og unge med funksjonsnedsettelse (Svendby, 2020, s. 56).

Helse- og idrettsperspektiver er med på å utgjøre status quo i kroppsøvningsfaget når det kommer til hva faget er og skal være, dets formål og legitimering (Bjørke, 2020; Berg, 2021). Fitzpatrick (2019, s. 1131) tar til orde for at det er utfordrende, om ikke umulig for lærere og lærerstudenter som er sosialisert inn i bestemte måter å forstå faget på, å overkomme underliggende ideer som opprettholder status quo for å innta mer kritiske perspektiver i sin praksis. I likhet med Tinning (2020) argumenterer hun likevel for at en *kritisk disposisjon* kan aktiveres. En kritisk disposisjon innebærer å anerkjenne eksisterende utfordringer i faget og opparbeide en selvstendig forståelse for at ulikhet (re)produseres fordi vi ofte ikke tenker på det som undertrykkende. I dette prosjektet har vi lagt til rette for utvikling av studentenes kritiske disposisjon, og sett etter hvilken mening de skaper gjennom å utforske mangfolds- og inkluderingsmatikk i forskning og omsette denne i praktisk undervisning i kroppsøving.

## Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningen og faglærerutdanningen

For å undervise i kroppsøving i grunnskolen er det ulike veier til den kompetansen som kreves. En kan enten utdanne seg til grunnskolelærer eller faglærer.<sup>2</sup> Grunnskolelærerutdanningen (GLU) er et femårig utdanningsløp hvor en velger å spesialisere seg innenfor klassetrinnene 1–7 eller 5–10. Som en del av GLU vil studenter i løpet av syklus 1 (bachelornivå) ha muligheten til å få enten 30 eller 60 studiepoeng i kroppsøving.<sup>3</sup> Dette gjøres gjennom å velge henholdsvis emnene kroppsøving 1 og kroppsøving 2, hvor emne 2,

2 En faglærerutdanning er en 3-årig utdanning hvor en spesialisere seg innenfor et praktisk estetisk fag. Hvis en velger å ta en faglærerutdanning i kroppsøving, vil en sitte igjen med 180 studiepoeng innenfor emner som skal være relevant for å undervise i kroppsøving.

3 I barneskolen er det ingen krav til studiepoeng i kroppsøving for å undervise i faget, mens det i ungdomsskolen er et krav om 30 studiepoeng. I videregående skole er det et krav om 60 studiepoeng for å undervise i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2017).

som dette prosjektet tar utgangspunkt i, er en videreutvikling av emne 1. Ifølge de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (Universitets- og høskolerådet, 2018) skal «praktisk-didaktisk kompetanse» og videreutvikling av «selvstendig og faglig refleksjon over undervisning og læring i kroppsøving» stå sentralt i emnet. I tillegg skal studentene få «kunnskap om og erfaring med forskning og utviklingsarbeid i kroppsøving» (s. 37).

En viktig del av utdanningsløpet som grunnskolelærer er praksis i skolen. I den femårige utdanningen skal minst 110 dager veiledet og vurdert praksis inngå (Universitets- og høskolerådet, 2018, s. 11). I rammeplanene står det at studentenes praksisopplæring skal «ta hensyn» til studentenes fagvalg, men det presiseres ikke nøyaktig hvor mye praksis studentene skal gjennomføre innenfor de ulike fagene. Mye tyder på at organiseringen av praksis bærer preg av tilfeldigheter, både relatert til praksisskole, praksislærer og hvor mye praksis en grunnskolelærerstudent med kroppsøving i sin pakke faktisk får av praksis i faget (Standal & Moen, 2017; Sørensen, 2019). Dette er i kontrast til faglærerutdanningen, hvor faget skal være kjernen i praksisopplæringen (Universitets- og høskolerådet, 2017, s. 16).

Som poengtert tidligere har forskere pekt på at praksisperioder gjennom studieløpet ikke fungerer optimalt med tanke på å støtte studentenes utvikling i å koble teori og forskningsbasert kunnskap og praksis (Dowling, 2011; Moen & Standal, 2014). Ifølge Moen og Standal (2014, s. 117) kan dette blant annet knyttes til organisering av praksis, at det er liten grad av formelle avtaler mellom praksisskole og høyskole/universitet og dermed store variasjoner i hvilke erfaringer studentene tar med seg. I tillegg opplever studentene at høyskoleansatte/faglærere i stor grad er fraværende i studentenes praksisopphold (se også NOKUT, 2019, s. 33). Å skape et likeverdig og fag- og praksisutviklende samarbeid mellom de ulike aktørene er et av fundamentene for dette prosjektet.

## Metode

Dette kapitlet baserer seg på en pilotstudie med et aksjonsforskningsdesign som ble gjennomført med studenter i GLU. Aksjonsforskning kan ifølge Noffke (2009, s. 8) sies å ligge i spennet mellom det profesjonelle, per-

sonlige og politiske. Med andre ord, det er forskning som har til hensikt å utvikle både den enkelte deltaker og/eller hele profesjoner, ofte med en bevisst underliggende politisk hensikt. Dette prosjektet har i så måte en agenda knyttet til økt sosial rettferdighet i samfunnet i form av en mer inkluderende skole.

Ulike metodiske tilnæringer ble benyttet i prosjektet; ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer, deltakende observasjon og analyse av studentinnleveringer. Utvalget bestod av en kroppsøvingslærer, en klasse på 8. trinn ved en Oslo-skole og 4 lærerstudenter, 2 kvinner og 2 menn. Data er sammensatt av formelle og uformelle samtaler i forbindelse med 12 undervisningsøkter på 90 minutter i kroppsøving på 8. trinn, og fagbaserte refleksjonsnotater og øktplaner skrevet av lærerstudenter. I tillegg inngår feltnotater fra kroppsøvingstimene skrevet av forsker, semistrukturerte intervjuer med elever, lærerstudenter og kroppsøvingslærer, og prosjektleders forskningsdagbok. Alle samtaler ble tatt opp på lydbånd og transkribert verbatim. I dette kapitlet har vi valgt å fokusere på data fra to av lærerstudentene, student 1 og 2. Dette grepet er tatt fordi det tillater oss å gå mer i dybden på analysen. De to er valgt ut fordi de utfyller hverandre og på denne måten kan gi oss et godt innblikk i studentenes meningsskapning gjennom semesteret (Dowling, 2016, s. 255). Kapitlet har ikke til hensikt å frembringe generaliserbar kunnskap, men å løfte frem et eksempel på hvordan man kan jobbe for bedre kobling mellom teori og praksis i lærerutdanning.

## Praksisfellesskap og prosjektets plass i emnet kroppsøving 2

Dette forskningsprosjektet er knyttet til emnet kroppsøving 2, beskrevet tidligere i kapitlet. Vanligvis vil studenter som tar dette emnet, ha praktisk-metodisk undervisning i form av å undervise hverandre, å opptre som elever i medstudenters undervisning, eller å delta i høyskolelærernes undervisningsøkter. I dette prosjektet foregikk en større del av de praktiske timene i emnet i form av at studentene forberedte, gjennomførte og evaluerte kroppsøvingundervisningen ute i skolen i en klasse på 8. trinn.

Som grunnlag for utvikling av aksjonsforskningsprosjektet har vi basert oss på Lave og Wengers (1991) sosiale læringsteori. Et sentralt begrep i deres

forståelse av læring er praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991, s. 52). Når læring blir sosialt forankret i et praksisfellesskap, kan mennesker gå gjennom en læringsprosess gjennom sosial deltakelse. Ifølge Wenger (2004) er praksisfellesskapet avhengig av at alle viser et tilstrekkelig stort gjensidig engasjement for sammen å lære noe (Wenger, 2004, s. 105). Gjennom semesteret jobbet studentene i par hvor hver student hadde ansvar for tre økter. Vi utvidet også et praktisk-metodisk arbeidskrav som er mye brukt i denne type emner. Studentene valgte et tema knyttet til mangfold og inkludering, utarbeidet en problemstilling, valgte eller fant selv frem til litteratur de ønsket å fordype seg i, før de utformet økter med utgangspunkt i tema og problemstilling.

I tråd med kritisk pedagogikk ble det lagt stor vekt på medbestemmelse i prosjektet. Dette innebar at det ble gitt valgmuligheter med tanke på fordypningstema, og valgfrihet i undervisningsmetoder, arbeidsmåter og innhold i øktene. I hovedsak var det kun to rammer som ble satt: 1) fordypningstema skulle ta utgangspunkt i forskningslitteratur som omhandlet mangfold og inkludering, og 2) det var ikke lov å velge lærerstyrt instruksjonsmetode i undervisning.

Ifølge Standal og Moen (2017) er en av utfordringene i arbeidet med å tette teori-praksis-gapet i utdanningene å finne gode medier for refleksjon. Refleksjonsnotater er mye brukt, og ofte også overbrukt (Standal & Moen, 2017, s. 84). I denne studien inngikk derfor kun to refleksjonsnotater, et i starten etter å ha lest første forskningsartikkel og et etter gjennomføring av siste økt. I tillegg hadde vi ukentlig 30–60 minutters gruppesamtaler i etterkant av en gjennomføring (se tabell 16.1). Ifølge Jarvis (2000, s. 147) utvikler deltakerne i et praksisfellesskap seg gjennom en sosial prosess som har to dimensjoner. Den ene dimensjonen er primær og finner sted gjennom deltakernes direkte handlinger og ulike sanseinntrykk. For studentene innebar dette handlinger og sanseinntrykk de fikk gjennom undervisningen ute i ungdomsskolen. Den andre dimensjonen er sekundær og avhengig av kommunikasjon rundt teoretiske aspekter, slik vi la opp til i gruppesamtalene. På samtalene deltok studenter, faglærer fra høyskolen og noen ganger kroppsøvlingslærer. Samlingene startet med at studenten som ledet økten, fortalte om sine erfaringer, deretter kunne andre gi innspill. Etterpå fulgte en mer faglig diskusjon i lys av tema og valgt problemstilling. I starten fulgte disse samtalene et ustrukturert format hvor i stor grad faglærer tok tak i episoder



og gjorde koblinger til litteratur for å skape diskusjon. Til de to siste samlingene hadde alle lest en artikkel som et av parene hadde valgt ut, og det andre paret hadde fått i oppdrag å forberede spørsmål og lede diskusjonen. De to artiklene som ble valgt, var Moen og Rugseth (2018) «Perspektiver på kropp i kroppsøvfingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving» og Lagestad (2017) «Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving?».

**Tabell 16.1** Oversikt over deltakere og varighet på gruppesamtaler.

Samtaler studenter, kroppsøvfingslærer og forsker	Samtaler studenter og forsker
7 samtaler à 60 min	5 samtaler à 30 min

Én ting som skiller samtalene i dette prosjektet fra rene fokusgrupper, er at de inngår som undervisning i lærerutdanningen. Dette aspektet har medført at det til tider har vært utfordrende for forsker å balansere ulike roller (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 64). I noen situasjoner har forskeren tatt en mer aktiv rolle i form av å «undervise», vise til forskning, forklare begreper og teorier enn dersom samtalene var i rent forskningsøyemed. Dette aspektet ble vi oppmerksomme på etter første refleksjonsnotatet som studentene leverte, hvor teksten var tydelig inspirert av førsteforfatters undervisning. For å jobbe for en så åpen tilnærming i samtalene som mulig, ble det lagt vekt på spørsmål som inviterte til refleksjon og fortelling (f.eks. I timen i dag valgte du å gjøre det på den måten, hvilke andre måter ser du for deg at dette kunne vært gjort på?), i tillegg til spørsmål som tok utgangspunkt i forskningslitteratur på temaet (Hva var deres umiddelbare tanker etter å ha lest denne artikkelen? Eller, et begrep som ble mye brukt i denne artikkelen var ..., hvordan forstår *dere* dette begrepet?). Utover i semesteret tok studentene selv en mer og mer aktiv rolle i gruppesamtalene.

## Analyse

Ifølge Gubrium og Holstein (2009, s. 57) er mennesker narrative aktører. I fortellingene våre kobler vi sammen ulike erfaringer, vi skaper meningsfylte linker mellom ulike erfaringer, hendelser og situasjoner. Til dette kan vi også legge til teori og fagstoff vi møter i utdanningen. Analysen ble foretatt ved

flere gangers gjennomlesing av materialet for å identifisere hvilke koblinger de gjorde (for eksempel valg av tema på bakgrunn av egne erfaringer), i hvilken grad koblingene så ut til å gå i nye retninger (uttrykte studenten å ha fått ny innsikt / nye perspektiver?) eller om nye erfaringer legges til gamle i form av å bekrefte. På bakgrunn av analysen ble to tema generert: 1) å oppdage nye måter å undervise på, og 2) å jobbe med mangfold i kullisene. De to kan kobles til to av den kritiske pedagogikkens anliggender; å *utfordre status quo* og *endre bevissthet som vei til sosial endring* (aktivering av en kritisk disposisjon).

Aksjonsforskning beskrives ofte som en sirkulær prosess, hvor man på bakgrunn av analyser vender tilbake til feltet for å utforske nye/andre problemstillinger. I prosjektet er dette aspektet ved aksjonsforskningen tatt videre med nye studentgrupper på emnet i påfølgende år.

## Noen etiske betraktninger

Prosjektet er godkjent av NSD, og samtlige deltakere har signert samtykkeerklæring. Skolen ble kontaktet gjennom kroppsøvingslærer, og ledelse ga støtte til prosjektsamarbeidet. Ettersom det er et prosjekt med få deltakere, er studenter og kroppsøvingslærer informert om faren for at de vil kunne gjenkjenne seg selv og hverandre. Studentene har fått anledning til å lese gjennom kapittelet og komme med kommentarer.

Det knytter seg også flere etiske aspekter til det å forske på egen undervisningspraksis. Blant annet vil relasjonen faglærer–student i utgangspunktet være et forhold hvor faglærer har mer makt i form av at studenter er i en vurderingssituasjon. For å møte noen av utfordringene har vi i prosjektet lagt vekt på å ta med studenter i valg og samtaler både i og om prosjektet hvor det har vært mulig. Strukturelle forhold på skolen, samt koronarestriksjoner, har lagt noen begrensninger for studentenes valg og mulighet til medbestemmelse.

## Funn og diskusjon

Funnene i denne studien viser at studentene ved å utforske tema innen mangfold og inkludering skapte mening på to ulike måter, og at disse ulike måtene påvirket deres praksis. På den ene siden erfarte studentene at litteraturen ga dem «nye briller» å se faget med, noe som førte til utforsking av nye undervisningsmetoder. På den andre siden skapte studentene koblinger ved å relatere tematikken de hadde valgt til eget liv. Anerkjennelsen av utfordringene knyttet til tematikken, ledet studentene til en praksis hvor man jobbet med mangfold og inkludering i kulissene. I det følgende diskuteres funnene i lys av teoretisk rammeverk og tidligere forskning.

### Utfordre status quo: «Å oppdage nye måter å undervise i faget på»

En av rammene som ble satt for studentene, var at de ikke kunne bruke lærerstyrt instruksjon. Studentene hadde i løpet av semesteret korte introduksjoner til ulike pedagogiske og didaktiske modeller som Cooperative learning (CL), Student designed games og Teaching games for understanding, i tillegg til mer generell problemløsende tilnærminger til undervisningen i faget (se Hordvik & Aaring, 2021). Det var opp til studentene om de ville utforske noen av modellene i sin undervisning, noe to av dem gjorde. Student 2 valgte å gjennomføre en økt med utgangspunkt i CL, og læringsstrukturen «jigsaw» (Dyson & Casey, 2016, s. 35), her kalt ekspertgruppelæring. Student 1 reflekterte rundt dette i etterkant:

*Jeg synes det var et veldig fint opplegg, den metoden med ekspertgrupper har jeg selv aldri prøvd og heller aldri observert ... så jeg har på en måte ikke hatt det i mitt hode når jeg har tenkt på hvordan man kan legge opp en økt. Det kreves jo litt forberedelse med oversikten og arkene, med hvordan de skal gjøre i gruppene, men jeg synes det var veldig fint å se hvor greit opplegget gikk og det virket som at de fikk noe utav ... det var ikke sånn vente på tur og sånn, det var veldig mange øvelseskast ... det var veldig lagt opp til mulighet for å kjenne på forbedring da ... fint at fokuset ikke er på at man må klare det selv, men at man skal på en måte kunne vite hva det er som skal*

*gjøres ... da er det kanskje lettere å skjønne hva man selv må justere når man har i oppgave å vite teknikken, si hva andre må forbedre.*

Flere studier som ser på studenters erfaringer med å lære seg og ta i bruk pedagogiske og didaktiske modeller, peker på at modellene fremstår som kompliserte for lærerstudenter med lite praksis bak seg (Hordvik mfl., 2019b, s. 52–53). Få har erfaring fra modellbasert undervisning selv, noe som gjør det utfordrende å forestille seg hvordan en slik økt ser ut (Shiver mfl., 2020, s. 306). Rammebetingelsene for GLU gjør det også urealistisk å gi en fullstendig innføring i modellene. Et viktig bidrag likevel som kom frem i samtalene, er det student 1 her belyser: modellene kan hjelpe oss å tenke nytt om faget. Oliver og Kirk (2017, s. 37) er opptatt av at for å få til mer inkludering må vi hjelpe elever å forestille seg at faget kunne vært annerledes. Det samme gjelder for lærerstudenter. I sitatet ser vi samtidig at dette oppleves som meningsfylt for studenten som linker det opp mot undervisningsprinsipper studenten er kjent med fra mer generell kroppsøvningsdidaktikk (f.eks. progresjon og øving gjennom mange repetisjoner).

Det er viktig å poengtere at modellbasert praksis ikke nødvendigvis er i tråd med en kritisk pedagogisk tilnærming. Modeller innrettet mot idrettslæring blir kritisert for å videreføre og i enkelte tilfeller forsterke et idretts- og prestasjonsfokus, mens mer sosialt orienterte modeller kan ubevisst fremme hegemoniske forventninger til hvordan elever skal og bør oppføre seg i faget (Shiver mfl., 2020, s. 306). En viktig motsats til sistnevnte kan være å flytte maktbalansen i klasserommet slik student 1 og 2 reflekterer:

*Student 1: Det følte veldig riktig og greit at elevene var med og bestemt og styrte i undervisningen for de kjenner hverandre mer enn at jeg som de så vidt kan navn på skal komme og si «nå skal du gjøre det og det og det».*

*Student 2: Ja, det å få litt ansvar sjøl, det er jo litt sånn, du får en litt mer sånn, ja, kanskje litt syns det er bedre da, litt artigere enn at nå kommer det en ny og «hvem er du som kommer inn her og tror du har kontroll og makt liksom».*

Utsagnene går på mange måter mot annen forskning hvor uerfarne lærere i større grad trekkes mot mer lærerstyrte undervisningsopplegg som (tilsynelatende) gir mer kontroll over innhold og klasseledelse (Chatoupis, 2018, s. 891). Sitatene viser at studentene anerkjenner maktrelasjonene mellom seg og elevene og inntar en kritisk holdning som utfordrer det etablerte. Med andre ord, en kritisk disposisjon ble tilsynelatende gradvis aktivert gjennom praksis, en disposisjon som ble videre utfordret gjennom refleksjoner og samtaler rundt undervisningen.

### Å aktivere en kritisk disposisjon: «Å jobbe med mangfold og inkludering i kulissene»

I starten av semesteret valgte studentene et tema knyttet opp mot mangfold som de ville jobbe med gjennom øktene i skolen. Student 1 og 2 forteller:

*Jeg har valgt temaet kroppsøving og kropp. Jeg kan veldig lett kjenne meg igjen i det å bli påvirket av alt man ser på sosiale medier daglig. Jeg tenker utfordringene er at elever i dag veldig tidlig blir utsatt for kroppsfokus. Jeg tenker det er et viktig tema i skolen, og noe som bør bli snakket om for å bedre ruste elevene. Som lærer må man få frem for elevene sine at alle kropper er ulike. Rett og slett utfordre ideen om at det finnes en idealkropp (refleksjonsnotat 1, januar 2021, student 1).*

*Vi er omringet av «perfekte» jenter og gutter på sosiale medier som vi sammenligner oss selv med. Fokuset på kropp har blitt utrolig stort og vi blir alle påvirket av det vi ser på sosiale medier ... Jeg tenker det er viktig å legge opp økter hvor fokuset legges på egen innsats og på hver elev individuelt. Øktene må legges opp slik at det ikke er mulig å sammenligne seg selv med de andre elevene (refleksjonsnotat 1, januar 2021, student 2).*

Slik det fremgår av de to utdragene, ble valg av tema knyttet til egne erfaringer hos alle studentene, enten erfaringer fra faget i egen skolegang, praksiserfaringer eller til mer generelle hverdags erfaringer, noe de kunne kjenne seg igjen i. I tillegg fremhevet de temaets viktighet i faget og betydning av kunnskap innenfor tema for deres fremtidige rolle som lærere. På denne måten fikk

prosjektet mening i form av koblinger til både fortid og fremtid (Gubrium & Holstein, 2009, s. 57). Flere uttrykte som student 1 at de anså det som viktig å ta opp kritiske tema som for eksempel kropp og helse direkte med elevene; det «bør bli snakket om for å bedre ruste elevene». I praksis var dette likevel noe som fremstod som utfordrende og ukomfortabelt. Studentene ga uttrykk for at undervisningen i emnet var organisert på en måte som gjorde at de fikk mer tid til å lage gjennomtenkte opplegg enn i ordinær praksis:

*Student 1: Det jeg syns med det opplegget her er ... det er mye tid til gjennomtenkte økter med tema, fordi når vi er i vanlig praksis så er det ... sånn «nå har vi en time med lek», eller «stafetter» eller ... (feltsamtale 22.04.21).*

*Student 1: ... det har vært liksom gjennomtenkt i forhold til et mål og en baktanke og at man ville unngå kroppspress ... tankerkjøret har blitt ganske satt i gang av å skulle tenke på artiklene mens man planlegger (feltsamtale 28.04.21).*

Denne gjennomarbeidingen, eller fortolkningsprosessen fra å lese artikler på et tema til å omsette det i øktplaner og etter hvert praksis, skjedde i hovedsak ved at studentene tok grep uten at det ble tema i timen (for eksempel på forhånd bestemme hvordan elevene skulle deles i grupper, bruke arbeidsmåter hvor det ikke ble lagt opp til sosial sammenligning eller bruke illustrasjonsbilder til øvelser som representerte et mangfold av ulike kropp). Gjennomgående var studentene opptatt av at forskningen de leste, var viktig å ha i bakhodet som noe som preget planlegging, praksis og egenevaluering, både nå i prosjektet og som kroppsøvingslærere i fremtiden.

Funnene pekte på at valget om å jobbe implisitt med temaene også handlet om at det å snakke om enkelte tema kunne fremstå som skummelt. I samtalen mellom to økter hvor student 1 hadde et elevstyrt opplegg rundt styrketrening, ble vedkommende oppfordret av kroppsøvingslæreren i forkant til å hjelpe elevene med å koble undervisningen til elevenes hverdagsliv og det som de drev med på fritiden. Student 1 var positiv til dette, men fulgte ikke opp under gjennomføringen. I etterkant reflekterte studenten rundt dette:

*Ja jeg tenkte litt på det om jeg skulle snakke om det i oppstarten, hvorfor det er viktig med styrke og sånt noe, men jeg tenkte det var litt sånn, å bevege seg inn på det kunne være litt skummelt, og så er det kanskje lettere i en gymsal, her blir det litt sånn, man står og roper litt, det er vanskelig å få en bra nok sirkel (feltsamtale 28.04.21)*

Sitatet indikerer usikkerhet knyttet til det å skape en dialog rundt tema med elevene. En tolkning av dette er at fokus i litteraturen og samfunnet ellers ofte er at barn og unge har et problematisk forhold til kropp og trening, og at studenten i lys av tankekjøret som er satt i gang på temaet, er redd for å trå feil. Dette understøttes også av annen forskning som viser at frykt er en av årsakene til at enkelte tema forblir stille i faget. For eksempel viser studien til Barker og kolleger (2021, s. 645–646) at et tema som overvekt av mange kroppsøvingslærere oppfattes som et hypersensitivt tema som man unngår å snakke om. I likhet med student 1 og 2 løste lærerne i deres studie dette «i kulissene» ved å legge til rette for aktiviteter som alle, også overvektige elever, kunne delta i og hvor elevene ikke kunne sammenligne seg med hverandre. Student 1 illustrerer at denne frykten også kan gjelde mer allmenne tema knyttet til kropp og helse, hvor studenten indikerte en usikkerhet rundt hva og hvordan snakke om det og hvordan håndtere respons fra elevene. Sitatet gir i tillegg innblikk i hvordan studentens læringserfaring involverte aspekter ut over de menneskelige relasjonene i undervisningen (f.eks. fysiske og miljømessige forhold: ute i en park i en storby, litt kjølig, koronarestriksjoner i form av avstanden til og mellom elevene). Funnene peker på den ene siden på at studentene utviklet sin kritiske disposisjon ved at de ble bevisst viktigheten av å skape dialog, ta grep som utfordret hegemoniske forståelser av kropp og føre en mer elevsentrert pedagogikk. Samtidig synliggjør prosjektet behov for mer veiledning av studenter til å bli mer komfortable i en ukomfortabel setting (Luguetti & Oliver, 2018, s. 881–882; kapittel 15). På den andre siden kan studentens vegring mot å snakke med elevene om styrketrening også tolkes som at studentenes utforskning av tema kropp skapte bevissthet, men ikke nødvendigvis en klar forståelse av det potensialet for sosial endring som ligger til grunn for den kritiske pedagogikken (Gerdin mfl., 2018, s. 203).

## Konklusjon

Denne studien belyser studentenes meningsskapning i utforsking av et tema innen mangfold og inkludering, samt bruk av induktive undervisningsmetoder. Innenfor rammene til emnet har studentene blitt «tvunget» til ikke å anvende lærerstyrt instruksjon, men samtidig gitt valgfrihet og en overordnet retning som opplevdes meningsfull. Studentene skapte mening ved å relatere utfordringene de leste om i litteraturen, til eget liv. Gjennom prosjektet har en kritisk disposisjon blitt aktivert hos studentene (Fitzpatrick, 2019, s. 1131). Samtaler og refleksjonsnotater av studentene viser en økende bevisstgjøring rundt utfordringer knyttet til mangfold og inkludering, anerkjennelse av maktrelasjoner i undervisningen og hvordan man gjennom ulike pedagogiske tilnærminger kan utfordre disse. Gjennom prosjektet har studentene oppdaget nye måter å undervise på og blitt gitt mulighet til å forestille faget på andre måter (Oliver & Kirk, 2017, s. 37). Studentene uttrykte at det å jobbe med en problemstilling knyttet til mangfold og inkludering gjør at øktene blir mer gjennomtenkte. Studentene tok grep som utfordret etablerte normer ved for eksempel å bruke illustrasjoner i undervisning som representerte et mangfold av ulike kropper. Funnene tyder likevel på at vi i prosjektet ikke har hatt tilstrekkelig med tid til å utfordre studentene på hvordan de kan jobbe mer eksplisitt med mangfold og inkludering. For eksempel tyder funn på at studentene trenger mer støtte og veiledning rundt det å skape dialog med elevene (Luguetti & Oliver, 2018, s. 882).

### Hva trengs for fremtiden?

Det overordnede prosjektet som denne studien er hentet fra, har hatt til hensikt å utvikle kroppsøvningsstudier som tilbys i ordinær grunnskolelærerutdanning. Det har vært viktig å skape et samarbeidsprosjekt som kan minske teori-praksis-gapet i utdanning ved å koble ulike aktører som studenter, lærere, elever og høyskoleansatte tettere sammen. Teori-praksis-gapet dette prosjektet har hatt som utgangspunkt, er forskningen rundt inkludering og mangfold og hvordan kunnskap på dette området bedre kan iverksettes i praksis. Prosjektet har blitt godt mottatt av både studenter, lærere og elever, og vi mener prosjektet kan være et eksempel på fremtidig lærerutdanning. Studien som er presentert i kapitlet, ble gjennomført som en pilot med kun



fire studenter våren 2021, men er vellykket utvidet og gjennomført med sju studenter våren 2022 og sju studenter våren 2023. Vi anerkjenner at en del arbeid gjenstår for å skape gode rammebetingelser som sikrer bærekraftige undervisningstilbud for studentene og samtidig ivaretar interesser og behov ute i skolene.

## Referanser

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 89(4), 302–314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Azzarito, L. Simon, M. & Marttinen, M. (2017) «Up against Whiteness» – Rethinking race and the body in a global era, *Sport, Education and Society*, 22(5), 635–657, <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1136612>
- Berg, E. (2021). *Kroppsoving med rom for alle*. Fagbokforlaget.
- Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change. Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education* (Doktogradsavhandling). Høgskolen i Innlandet.
- Chatoupis, C.C. (2018). Physical Education Teachers' use of Mosston and Ashworth's Teaching Styles: A literature review. *The Physical Educator*, 75(5), s. 880–900. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I5-8292>
- Dowling Næss, F. (2000). Kroppsoving – Et fag på guttenes premisser? *Kroppsoving*, 6, 10–13.
- Dowling, F. (2011). Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism? A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201–222. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540425>
- Dowling, F. (2016). *De idrettsflikes arena – Ungdoms fortellinger fra kroppsovingsfaget med blick på sosial klasse*. (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in Physical Education and physical activity*. Routledge
- Eng, H. (2014). Når faget får kjønn: Kroppsoving og idrettsfag i ungdomsskolen. I. H.B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen – Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Fitzpatrick, K. (2019). What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. *European Physical Education Review*, 25(4), 1128–1145. <https://doi.org/10.1177/1356336X18796530>
- Freire, P. (1970). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal Akademisk.
- Gerdin, G., Philpot, R. & Smith, W. (2018). It is only an intervention, but it can sow very fertile seeds – Graduate physical education teachers' interpretations of critical pedagogy. *Sport, Education and Society* 23(3), 203–215. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1174846>
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Sage.
- Hagness, R. (1999). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. National Centre for Educational Resources.
- Hordvik, M. & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis – En visjon for fagfornyelse i kroppsoving. I: E.E. Vinje (Red), *Didaktiske utfordringer i kroppsoving*. Cappelen Damm Akademisk.

- Hordvik, M., MacPhail, A. & Ronglan, L.T. (2019a). Negotiating the complexity of teaching – Rhizomatic consideration of pre-service teachers' school placement experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 447–462. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1623189>
- Hordvik, M., MacPhail, A. & Ronglan, L.T. (2019b). Learning to teach sport education – Investigating a pre-service teacher's knowledge development. *Sport, Education and Society*, 24(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1>
- Jarvis, P. (2000). Den menneskelige lærings natur. I: K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 139–150). Roskilde Universitetsforlag.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/kro1-04/hele/kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl20/kro01-05>
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 1–21. <https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Larsson, L. (2009). *Idrott – Och helst lite mer idrott. Idrottslärostudenters möte med utbildningen* (Doktorgradsavhandling). University of Stockholm.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University.
- Luguetti, C. & Oliver, K.L. (2018). Getting more comfortable in an uncomfortable space – Learning to become an activist researcher in a socially vulnerable sport context. *Sport, Education and Society*, 23(9), 879–891. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1290598>
- Macdonald, D. (2002). Critical pedagogy – What might it look like and why does it matter? I: A. Laker (Red.), *The sociology of sport and physical education: An introductory reader* (s. 167–189). Routledge Falmer.
- 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. & Standal, Ø.F. (2014). Student teachers' perceptions of the practicum in physical education teacher education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 111–126. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2014-02-04>
- 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)* (Oppdragsrapport nr. 1 2018). Høgskolen i Innlandet. [https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport\\_kro\\_2018.pdf](https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport_kro_2018.pdf)
- Noffke, S.E. (2009). Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. I: S.E. Noffke & B. Somekh (Red.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Sage.

- NOKUT (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter – Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020*. (NOKUT rapport 16/2019). NOKUT. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter\\_16-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf)
- Oliver, K. & Kirk, D. (2017). *Girls, gender and physical education – An activist approach*. Routledge.
- Opplæringslova. (2021). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Randall, L. & Robinson, D.B. (2016). An introduction to Social justice in physical education – Critical reflections and pedagogies for change. I: D.B. Robinson & L. Randall (Red.), *Social justice in physical education: critical reflections and pedagogies*. (s. 1–14) Canadian Scholar's Press.
- Rugseth, G. & Standal, Ø.F. (2014). Kroppsøving og overvekt. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Shiver, V.N. Andrew, K., Richards, R. & Hemphill, M.A. (2020). Preservice teachers' learning to implement culturally relevant physical education with the teaching personal and social responsibility model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741537>
- Standal, Ø.F. & Moen, K.M. (2017). Praksisopplæring i kroppsøvingslærer- og idrettsutdanningar – 3 utfordringar for framtidig fagutvikling. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 75–87. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.562>
- Svendby, E.B. (2013). *Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn»: en narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* (Doktogradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sørensen, Y. (2019). *Å gripe og bli grepet – For å begripe Lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for profesjonell utvikling* (Doktogradsavhandling). UiT Norges arktiske universitet. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/14947/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Thorjussen, I.M. (2020). *Physical education, diversity and inclusion – Students' narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective* (Doktogradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.
- Thorjussen, I.M. (2021). Social inclusion in multi-ethnic physical education classes – Contextualized understandings of how social relations influence female students' experiences of inclusion and exclusion. *European physical education review*, 27(2), 384–400. <https://doi.org/10.1177/1356336x20946347>
- Tinning, R. (2020). Critical pedagogy in physical education as advocacy and action – A reflective account. I: R. Pringle., H. Larsson. & G. Gerdin (Red.), *Critical Research in Sport, Health and Physical Education: How to Make a Difference*. Routledge.

- Tolgfors, B., Backman, E., Nyberg, G. & Quennerstedt, M. (2020). Between ideal teaching and «what works» – The transmission and transformation of a content area from university to school placements within physical education teacher education. *European physical education review*, 27(2), 312–327. <https://doi.org/10.1177/1356336X20949575>
- Universitets- og høskolerådet. (2017, 26. oktober). *Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. <https://www.uhr.no/f/p1/ie425b925-ad1c-4560-9d7c-4f7f8535fb2e/nasjonale-retningslinjer-for-treareige-faglærerutdanninger-27102017-etter-vedtak-nrlu.pdf>
- Universitets- og høskolerådet. (2018, 17. oktober). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. [https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. juni). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0&print=1>
- Walseth, K. (2015). Muslim girls' experiences in physical education in Norway – What role does religiosity play?, *Sport, Education and Society*, 20(3), 304–322. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.769946>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education – Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents* (Doktogradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.
- Aase, T.H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter – Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- 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>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>