

Danielsen, K. H. (2025). Læringsglede i kroppsøvingsfaget. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 133–157). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680906>

6

Læringsglede i kroppsøvingsfaget

Karin Helene Danielsen

Sammendrag: Læringsglede i kroppsøving handler om gleden ved bevegelse gjennom kroppslig læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette prosjektet undersøker hvordan tegning som pedagogisk verktøy og refleksjon kan belyse studenters minner og erfaringer fra kroppsøving, og styrke deres forståelse av tilrettelegging for læring og bevegelsesglede. Åtte masterstudenter i kroppsøving deltok, og dataene ble analysert tematisk. Tegning og refleksjon gir innsikt i studentenes opplevelser og styrker deres evne til å tilrettelegge undervisning. Tegning kan avdekke «taus kunnskap» og fremme refleksjon, mens positive opplevelser som mestring og glede er sentrale for motivasjon og livslang fysisk aktivitet. Studentene fremhever viktigheten av varierte aktiviteter som appellerer til ulike interesser og ferdigheter, samt lærerens rolle i å skape inkluderende miljøer. Refleksjonene viser at tegning og samtaler kan fremme læring, engasjement og bevegelsesglede i kroppsøving.

Nøkkelord: læringsglede, bevegelsesglede, estetiske læringsprosesser, kroppsøvingstudenter

Abstract: Learning joy in physical education is about the joy of movement through bodily learning (Norwegian Directorate for Education and Training, 2020). This project explores how drawing as a pedagogical tool and reflection can illuminate students' memories and experiences from physical education and enhance their understanding of facilitating learning and movement joy. Eight master's students in physical education participated, and the data were analysed thematically. Drawing and reflection provide insights into students' experiences and strengthen their teaching skills. Drawing uncovers 'tacit knowledge' and promotes reflection, while positive experiences like mastery and joy are key to motivation and lifelong physical activity. Students highlight the importance of varied activities for different interests and skills, and the teacher's role in creating inclusive environments. Reflections show that drawing and discussions can promote learning, engagement, and movement joy in physical education

Keywords: learning joy, movement joy, aesthetic learning processes, physical education students

Innledning

I dette kapitlet utforsker jeg et prosjekt der tegning brukes som et pedagogisk verktøy for å fremme dypere samtaler om kroppsøvfingsfaget blant masterstudenter i kroppsøving. Tradisjonelt assosieres kroppsøving primært med fysiske aktiviteter og bruk av kroppen som et instrument for bevegelse. Faget knyttes ofte til aktiviteter som gjør at man blir varm, svett og må dusje. I kontrast til dette står tegning, som vanligvis forbindes med kunst og forming, og sjelden sees i sammenheng med kroppsøving. Dette prosjektet undersøker derimot tegning som en estetisk metode for å uttrykke nonverbal kommunikasjon og følelser, og som et visuelt språk (Alerby, 2015).

Ifølge forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. og 5.–10. i § 2 «Læringsutbytte», skal kandidaten etter endt grunnskolelærerutdanning ha kompetanse til å skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som fremmer faglig, sosial og estetisk læring (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette prosjektet tar utgangspunkt i denne forskriften og utfordrer masterstudenter til å visualisere sin forståelse av kroppsøving gjennom tegning. Disse tegningene danner grunnlaget for refleksjoner rundt faget og er ment å bidra til en dypere forståelse av studentenes personlige opplevelser og tanker for tilrettelegging i eget fag.

Problemstillingene som belyses i dette kapitlet er: Hvordan kan bruk av tegninger og refleksjon synliggjøre studentenes minner og erfaringer fra kroppsøvfingsfaget, samt styrke deres forståelse av hvordan undervisning kan tilrettelegges for å fremme læring og bevegelsesglede?

Læring med kroppen

All læring er grunnleggende sett kroppslige og subjektive, læring vekker minner, og den som lærer, befinner seg i en situasjon eller et sted og relaterer til materialer. (Bjerke et al., 2021, s. 9)

I henhold til lov om universitet og høyskoler er det et krav at norsk lærerutdanning skal være basert på det fremste innen forskning og erfaringsbasert kunnskap, og den skal ha en helhetlig tilnærming. Dette innebærer en inte-

grasjon mellom fag og praksis, forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid samt erfaringskunnskap, som samlet defineres som forskningsbasert undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2020). Selv om det ikke finnes en allmenn definisjon av hva forskningsbasert utdanning innebærer, er det klart at implementeringen av dette konseptet kan og bør variere. Det som bør vektlegges, er at utdanningen skal styrke studentenes innsikt i faget og evne til kritisk tenkning, og motivere til videre faglig utvikling etter endt utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Estetiske læringsprosesser spiller en viktig rolle i utdanningen, men er ofte lite integrert i grunnskolelærerutdanningen. Forskning indikerer at det er behov for å integrere estetiske virkemidler, og at man i lærerutdanningen bør vektlegge arbeidsmåter som sikrer at alle studentene får erfaring med å bruke estetiske virkemidler som uttrykksform (Kunnskapsdepartementet, 2020). Tegning, som en form for visuell og kommunikativ ressurs, kan være et effektivt verktøy i denne sammenhengen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Tradisjonelt har kroppsøving i grunnskolen blitt sett på mer som et praktisk enn estetisk fag, noe som kan skyldes fagets fokus på praktiske og erfaringsbaserte arbeidsmetoder. Imidlertid understreker nyere forskrifter og studier (Kunnskapsdepartementet, 2020) viktigheten av å også inkludere den estetiske dimensjonen i kroppsøving. Dette perspektivet åpner for en mer helhetlig forståelse av faget, hvor estetiske og praktiske elementer kan integreres for å berike læringsopplevelsen.

Læring er en naturlig prosess som følger mennesket gjennom hele livet, gjennom forståelse og utvikling. Det er kroppen som lærer, og for at læring skal finne sted, må det være en samspillsprosess og tilegnelsesprosess. Maurice Merleau-Ponty (1906–1962), en pioner innen vestlig filosofi, introduserte teorien om den erfarte kroppen. Han snakker om den levde kroppen, der erfaringer ved å eksistere i verden er noe vi har og gjør som kropper (Engelsrud, 2010). I hans filosofi fremhevet han at vi er vår kropp, vi lærer gjennom kroppen og vi er våre levende kropper. Han mente at vi gjennom å leve i en felles verden ser og erfarer at andre er like og ulike oss, og at alle lever på sin egen måte og har ulike erfaringer (Engelsrud, 2010). Kroppen er den første som opplever og forstår; individet må derfor erfare før det kan analysere erfaringer. Med andre ord må vi oppleve før vi kan forstå opplevelsen (Vingdal, 2014).

Læring inneholder alltid et ferdighets- eller betydningsmessig innhold som både er kognitivt og motorisk. Læring involverer psykisk energi i form

av følelser, holdninger og motivasjon, og er en sosial prosess (Illeris, 2006). Språk og kommunikasjon står sentralt i læringsprosessen, og balansen mellom individet og det sosiale utgjør et kritisk aspekt ved ethvert læringsmiljø. Læring skjer ikke bare i individets hode; omgivelsene har også stor påvirkning. For at læring skal finne sted, kan ikke individet tilegne seg ferdig kunnskap overført fra andre – det må selv gjøre en intellektuell innsats ved å konstruere sin egen kunnskapsverden.

Læringsglede er et begrep som ofte forbindes med flere beslektede konsepter, og det kan være utfordrende å definere presist. I offentlige dokumenter relatert til utdanning og skole brukes begrepet lærelyst hyppigst. I vårt arbeid har vi valgt å betrakte læringsglede og lærelyst som to sider av samme sak, der vi ser på læringsglede som et overordnet begrep som omfavner og inkluderer andre relaterte begreper (Se Introduksjonskapitel, s. 10). Læringsglede knyttet til kroppsøvingsfaget handler om gleden ved å være i bevegelse gjennom kroppslig læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Begrepet brukes ofte uten en klar definisjon (Østern & Bjerke, 2021), men blir i de fleste publikasjoner definert ut fra Utdanningsdirektoratet (2020) sin definisjon knyttet til kroppsøvingsfaget:

Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Denne definisjonen ser ut til å støtte seg teoretisk til Arnold (1988) sin forståelse (Bjerke et al., 2021). Ifølge Arnold (1988) kan ordet bevegelse uttrykkes gjennom: læring i bevegelse, læring om bevegelse og læring gjennom bevegelse. Læring i bevegelse kan forstås som aktiviteter som finnes i elevenes omgivelser, mens læring om bevegelse er knyttet til teoretisk kunnskap om utøvelse av bevegelsene. Læring gjennom bevegelse handler om den instrumentelle verdien av bevegelse, altså hva man kan oppnå med den (Arnold, 1988; Lyngstad, 2019).

Elevene i grunnskolen skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Skolen skal legge til rette for at læring skjer for alle elever og stimulere den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen læring. I faget kroppsøving er hovedoppgaven å stimulere til livslang bevegelsesglede ut fra elevens egne forutsetninger. Faget skal motivere elevene og få dem til å vedlikeholde en fysisk

aktiv og helsefremmende livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg skal faget bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen, samt gi rom for kroppslig læring gjennom lek og øvinger i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Selv om livslang bevegelsesglede er definert som et sentralt mål i kroppsøvingsfaget, er begrepet i seg selv vanskelig å avgrense, og det er uklart hvordan elever skal oppnå denne kompetansen (Borgen & Engelsrud, 2020).

Winther (2014) beskriver bevegelsesglede som evnen til å velge og variere bevegelser som er relatert til gode følelser. Ingulfsvann (2021) fremhever ord som glede, lykke, tilfredshet og moro som synonymer til bevegelsesglede, noe som kan bidra til å utdype vår forståelse av og erfaringer med ulike kroppslige bevegelser. Likevel åpner begrepet for individuelle tolkninger, og det er opp til hver enkelt å definere hva de legger i det, samt hvordan man kan tilrettelegge for at individet skal oppleve denne gleden (Ingulfsvann, 2021).

Ingulfsvann (2021) har videre belyst begrepet gjennom tre ulike perspektiver på bevegelsesglede. Det første perspektivet fokuserer på hvordan menneskelig atferd og mentale prosesser kan påvirke og forsterke bevegelsesglede gjennom deltakelse i fysisk aktivitet og idrettslige aktiviteter. Viktige faktorer for bevegelsesglede inkluderer indre motivasjon og evnen til å oppnå en tilstand av flyt. Indre motivasjon refererer til den personlige drivkraften for å fortsette med en aktivitet fordi den i seg selv er givende (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Flytsonen, et konsept introdusert av Csikszentmihalyi (2008), beskriver en mental tilstand der en person er fullstendig oppslukt i en aktivitet og opplever glede og oppnåelse under utførelsen.

Det andre perspektivet på bevegelsesglede handler om det sosiokulturelle aspektet. Her ligger fokuset på hvordan deltagelse, samhandling og kommunikasjon bidrar til læring og opplevelse av bevegelsesglede. Dette perspektivet undersøker hvordan sosiale normer, kjønn, alder, evner og familiære forhold påvirker individets opplevelse og engasjement i fysiske aktiviteter. Det understreker viktigheten av et inkluderende og støttende miljø som fremmer positiv sosial interaksjon og kulturell forståelse.

Det tredje perspektivet er det eksistensielle, som bygger på ulike filosofiske elementer for å forstå bevegelsesglede. Dette perspektivet anerkjenner kompleksiteten og de mange dimensjonene ved fenomenet. Det utforsker de dypere meningene og verdiene som kan oppstå gjennom fysisk utfoldelse, og hvordan slike erfaringer bidrar til individets selvforståelse og livskvalitet.

Tegning som metode

Mennesker har en unik evne til å kommunisere gjennom et mangfold av «språk» som gjør det mulig for oss å dele våre opplevelser og følelser. Et av disse språkene kan være i form av visuelle fortellinger ved bruk av tegninger og bilder. Det stille og underforståtte språket, som ofte formidles gjennom ulike former for kunst (Merleau-Ponty, 2012), blir beskrevet som en taus dimensjon som ikke blir uttrykt gjennom det talte eller skrevne ord alene (Polanyi & Ra, 2000). Tegning, som en slik form, blir ikke bare et kunstnerisk uttrykk, men også et språk i seg selv, som kan tolkes og forstås på linje med andre kunstformer. Individets uttrykksform består derfor av mer enn den muntlige og skriftlige talen. Ifølge Dewey (1991) kan visuelle framstillinger i form av bilder, malerier, tegninger og lignende være en måte å kommunisere erfaringer og opplevelser på (Alerby, 2015). Tegning er en form for visuelt uttrykk som kan brukes til å uttrykke opplevelser og stimulere til refleksjon. I tillegg kan metoden bidra til å gi uttrykk for ikke-språklig kommunikasjon og følelser individet sitter inne med, samt vekke refleksjoner som er knyttet til levde erfaringer (Alerby, 2015). Analyse av tegninger har vist seg å kunne avdekke personers følelser, ideer og kompetanser innenfor ulike kontekster (Nagamey et al., 2018), og det har vist seg at komplekse eller vanskelig beskrivbare budskap ofte kan formidles enklere gjennom tegninger enn med ord (Bulunuz, 2019). Visuelle forestillinger har en svært viktig funksjon i tenkingen, hvor målet kan være å uttrykke og utvikle tanker og ideer (Bjørndal & Keeping, 2016). Det er derfor avgjørende at personen som har tegnet, får anledning til å reflektere over sine erfaringer og diskutere betydningen av innholdet i tegningen med lærer eller forskeren som skal tolke dem (Alerby, 2015).

Tegning som redskap for læring har alltid blitt brukt som en integrert del av undervisning i grunnskolen, spesielt før barna lærer å skrive (Røsseland & Røsseland, 2023). Knyttet til kroppsøvfingsfaget viser forskning at tegning blant annet har blitt benyttet for å få frem synet på kroppen (González-Calvo & Gerdin, 2024) og forståelsen av kroppsøving og fysisk aktivitet (Parker et al., 2018). I høyere utdanning har tegning blitt benyttet som en metode i veilederutdanning (Bjørndal & Keeping, 2016; Carson & Birkeland, 2017) og for å utforske tidligere erfaringer knyttet til lærerrollen (Sonu, 2022). Tegning kan være et effektivt pedagogisk verktøy som bidrar til å forbedre forståelsen av undervisningsmaterialet. Det kan også fremme selvstendig

arbeid blant studenter, noe som gir lærere mer tid til undervisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Generelt sett er det en mangel på forskning som dykker inn i kroppsøvingstudenter sine erfaringer og opplevelser knyttet til deres fagfelt. Forskningen som utforsker kroppsøvingstudenter sine bruk av tegning i undervisning i Norge, er sparsom. Eksisterende forskning på kroppsøvingstudenter fokuserer i stor grad på evalueringer av utdanningsprogrammer (Arnesen et al., 2023), overgangen i rollen som nyutdannet lærer (Birkelund & Midthaugen, 2019), kvaliteter på utdanningen (Damsgaard, 2019), forståelsen av veiledning (Børve et al., 2020; Olsen & Bjørndal, 2022) og praksis (Våge, 2024).

Faktorer som ser ut til å påvirke elevers opplevelser og erfaringer innen kroppsøvingfaget, er derimot bedre dokumentert. Noe av forskningen viser at elevenes opplevelse og motivasjon knyttet til undervisningsinnhold og aktiviteter ser ut til å påvirke deltakelsen i fysisk aktivitet (Haugen et al., 2021; Moen et al., 2018). Elever verdsetter å bli anerkjent, og lærere som viser omsorg, bidrar til sosial inkludering og økt trivsel (Larson, 2006). Et positivt læringsmiljø i klasserommet er essensielt for å motivere elever i faget og oppmuntre til en aktiv livsstil. En følelse av tilhørighet og et mestringsorientert klima er sterkt knyttet til elevers intensjoner om å vedlikeholde en fysisk aktiv livsstil (Haugen et al., 2021).

Metodisk tilnærming

Design

For å belyse forskningsspørsmålet baserer studien seg på tegninger og samtaler med masterstudenter som har kroppsøving som masterfag i grunnskolelærerutdanning for 1.–7. og 5.–8. trinn. Tegning ble valgt som en av metodene fordi det er et visuelt uttrykk som kan brukes til å formidle studentenes opplevelser og stimulere til refleksjon. Metoden kan også bidra til å gi uttrykk for ikke-språklig kommunikasjon og følelser som individet bærer på, samtidig som den kan vekke refleksjoner knyttet til levde erfaringer (Alerby, 2015).

I første tegneoppgave ble åtte studenter utfordret til å tegne hva de assosierte med egen kroppsøving. I andre tegneoppgave var fokuset på hvilke faktorer studentene, som fremtidige kroppsøvingslærere, ville prioritere i sin under-

visning. Tegneoppgavene er basert på konsepter som forestillingstegning, hukommelsestegning, fantasitegning og tegning som kommunikativ verktøy, med mål om å visualisere indre bilder, tanker, ideer og følelser (Omtveit, 2011). Studentene fikk 30 minutter til å fullføre hver oppgave, og de ble plassert slik at de ikke kunne påvirke hverandre. De fikk utdelt tegneblyanter og A3-tegneark, og det ble presisert at tegneferdigheter ikke var av betydning. Innholdet i tegningene ble deretter presentert i plenum, hvor samtalene ble tatt opp og deretter transkribert.

I tillegg ble det gjennomført semistrukturerte individuelle intervjuer, der tegningene fungerte som utgangspunkt for refleksjon. Disse samtalene åpnet opp for en mer detaljert og personlig utforskning av hver students unike perspektiver og opplevelser. Tegningene ble videre brukt som et verktøy for å avdekke de underliggende årsakene og forståelsene som lå til grunn for deres fremstillinger.

Intervjuene, som varte i omtrent 30 minutter, fant sted på campus. Spørsmålene var åpne og la til rette for refleksjon og dypere innsikt. Eksempler på spørsmål som ble stilt inkluderer: Kan du forklare hva du har tegnet og hvorfor du har tegnet dette? Fremkaller det å tegne noe nytt? Har du noen refleksjoner om din egen fortid? Hvordan ser du på din fremtid som lærer? Ble du bevisst noen holdninger til kroppsøvfaget?

Studentene ble rekruttert av meg som emneansvarlig og blir i resultatdelene presentert som S1–S8. Alle deltakere ga sitt samtykke til bruk av tegninger og innholdet fra samtalene i forskningsprosjektet. Dette sikrer etisk forsvarlighet i håndteringen av personlige data og informasjon.

Analyse av tegninger og intervju

Under intervjuene ble appen «Diktafon til Nettskjema» benyttet for å ta opp samtalene. Dette sikrer en effektiv og sikker måte å håndtere lydopptakene på. Etter intervjuene ble opptakene lastet opp i Nettskjema, en plattform som tillater sikker datahåndtering og -lagring. Derfra ble opptakene sendt til transkribering på nettsjenesen klarteks.uit.no, som er spesialisert for å håndtere og transkribere akademiske opptak. Transkriberingene inneholdt dialektuttrykk som ble standardisert til bokmål for å forenkle videre analyse og forståelse. Dette arbeidet ble utført manuelt og sikret at transkriptene var klare og konsistente i form, noe som er viktig for nøyaktigheten i den tematiske analysen.

Analysen av intervjuene er inspirert av tematisk trinnvis analyse, en metode som er godt egnet for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) innen data (Braun et al., 2022). Med utgangspunkt i den overnevnte teori om kroppslig læring og bevegelsesglede ble de transkriberte intervjuene gjennomlest flere ganger. Dette ble gjort for å bli godt kjent med innholdet og for å identifisere gjentakende ideer og konsepter relatert til minner, erfaringer og forståelser av kroppsoving, samt studentenes opplevelse av å bruke tegning som metode.

Deretter ble det gjennomført grundige gjennomlesninger for å identifisere mønstre og temaer relatert til forskningsspørsmålet. Teksten ble kodet og gruppert under relevante temaer, som tidligere minner og erfaringer, forståelsen av fremtidig arbeid og opplevelsen av å benytte tegning som metode. Det ble også gjort et systematisk søk etter sitater som på en kraftfull måte illustrerte de identifiserte temaene. I tillegg ble tegninger som korresponderte med tekstinholdet, hentet frem for å forsterke forståelsen og visualiseringen av temaene.

Kombinasjonen av visuelle data (tegninger) og verbale data (transkriberte intervjuer) gir en rikere og mer nyansert forståelse av kroppsovingsstudentenes perspektiver. Samspillet mellom ord og bilder utgjør en styrke ved denne forskningsmetoden, da det muliggjør en dypere innsikt som ikke kunne oppnås gjennom enkeltstående datatyper.

Studentenes minner og erfaringer knyttet til egen kroppsoving

Kroppsovingsstudenters relasjon til tegning i undervisningen er dypt forankret i deres personlige erfaringer fra ulike stadier i utdanningsløpet. For eksempel reflekterer S5 over innholdet i sin tegning fra tidligere skolegang med en generell kommentar: «da jeg var liten». S6, derimot, gir en mer spesifikk referanse til: «min kroppsoving på ungdomskolen». S2 trekker frem at tegningen: «er nok barneskolen ... alt det her ... var ting som ble mye brukt i gymsalen på barneskolen». S7 trekker frem hvordan opplevelsen med kroppsovingsfaget har utviklet seg over tid: «Jeg tror at dette må være

Tegningene som studentene har laget, og spesielt den som er omtalt av S1 (Tegning 1), gir innsikt i hvordan kroppsøvingslærere oppfattes av flere og hvilken rolle de spiller i undervisningen. Strekfigurene representerer elever og kroppsøvingslærere i aktivitet, og kommentarene til bildet gir en beskrivelse av lærerens rolle i klasserommet:

det er da læreren som har fløyta i munnen og høyer litt og styrer litt. Jeg har skrevet litt over hva det er læreren sier: en, to, en, to og så kommer læreren med en aktivitet og så hører man alle elevene rope nei, yes litt sånn.

S4 kommenterer kroppsøvingslæreren som en omsorgsperson som trøster, og sier: «en lærer som trøster en elev fordi det er en aktivitet der som mange slår seg fordi det går veldig fort».

S8 uttrykker at en god relasjon til læreren spilte en betydelig rolle i hennes positive opplevelser av kroppsøving:

Jeg likte veldig godt kroppsøving. Iallfall fra første til tiende klasse. For jeg gikk veldig godt overens med lærer ... Læreren min verdsette de som var gode i kroppsøving, så vi hadde en god relasjon ... det ble veldig lagt til rette for at jeg skulle like det for ham ... jeg tror faktisk en relasjon til læreren hadde veldig mye å si.

S1 beskriver en opplevelse hvor kroppsøvingundervisningen ikke etterlot et sterkt inntrykk av personlig engasjement eller læring fra lærerens side:

jeg husker lite om læring og tilbakemelding fra lærere, jeg husker ikke så mye, jeg klarer ikke å tenke at læreren visste meg noen teknikker, eller diskuterte ting jeg gjorde, eller spurte hvorfor jeg gjorde det, eller om jeg liket det, jeg følte jeg bare var i en boble, og bare gjorde ting og likte de.

Tegning 3 og kommentarer fra S2, S8 og S7 gir et innblikk i hvordan ulike aspekter av kroppsøvingundervisningen har påvirket dem på forskjellige måter. S2 beskriver sin tegning, som viser to elever med motstridende følelser (Tegning 3): «en som er glad, og en annen som gråter ... selvfølgelig en unge

som er kjempeglad og en som sett og griner litt, for enten så har han skade seg, eller så var det ikke den aktiviteten han hadde lyst på».



Tegning 3, S2

S8 deler en generelt positiv holdning til kroppsøving, men nevner spesifikt en negativ opplevelse med innebandy: «Ja, jeg likte jo egentlig alt med kroppsøving, bortsett fra innebandy». S7 uttrykker en mer intens negativ følelse knyttet til turn, spesielt når det gjelder å bruke trampolinen: «turen opp trampolinen. Den er jeg ikke så glad i. Det har fått meg en katastrofetenker. Det var aldri det morsomste jeg gjorde når vi hadde turn».

S1 trekker frem utfordringen med frilek, hvor mangel på struktur førte til fragmenterte og mindre tilfredsstillende aktiviteter:

det var kjedelig. Hvis vi fikk lov til å gjøre det vi ville, så var det liksom ... Alle skulle gjøre litt forskjellig, og så var det liksom ingen rammer. Så da endte man opp på å være tre stykker som ville spille fotball, og to som ville turne. Og så ble liksom ingenting ordentlig.

Studentenes refleksjon om egen fremtidig rolle som kroppsøvfingslærere

Studentenes refleksjoner om egne fremtidige roller som kroppsøvfingslærere viser en variert og inkluderende tilnærming til undervisningen. De understreker i tegningene og samtalene viktigheten av å tilby et bredt spekter av aktiviteter for å engasjere alle elever. S2 fremhever betydningen av at elevene får mulighet til å utforske forskjellige aktiviteter, noe som kan hjelpe dem å finne det de liker og mestrer, og dermed også en arena hvor de kan uttrykke seg selv: «det å få muligheten til å prøve så mye forskjellig. Og liksom finne det du liker å gjøre, det du mestrer, og der du føler at du kan vise deg fram».

Flere studenter deler disse oppfatningene, og S4 legger til at det handler om å legge til rette for at elevene skal finne glede i bevegelse selv: «man kan legge til rette for at de skal skape en glede i å bevege seg selv». S3 poengterer viktigheten av å velge aktiviteter som motiverer elevene til å ønske å være aktive: «aktiviteter som gjør at du vil være i, altså du vil bevege deg, at det skal være livsbetont, at du skal få en, altså en driv, en motivasjon av å gjøre de aktivitetene, som du vil gjøre flere ganger». S8 påpeker imidlertid utfordringen med å tilrettelegge for alle elever, spesielt de som ikke allerede har funnet glede i fysisk aktivitet: «det der å tilrettelegge for de som ikke har fått den gleden, den koden har jeg ikke knekt. Jeg føler at de må få lov å prøve selv og finne den i seg selv».

S7 snakker om tilrettelegging både for de som er avanserte og de som er usikre, og understreker viktigheten av å finne en «flytzone» der alle elevene kan oppleve mestring: «du både tilrettelegger opp og ned at det alle skal ja, og denne flytsonen at du finner den så elevene sånn at de faktisk opplever mestring». Studentenes refleksjoner om organisering og tilrettelegging av kroppsøvfingsundervisningen belyser også flere sentrale aspekter ved faget. S6 påpeker betydningen av variasjon i aktivitetene: «hvis man gjør fire ting i løpet av en høst, så kan noen treffe noen elever, for man vil jo aldri kunne treffe alle elevene samtidig». S2 fremhever bruken av ulike læringsarenaer for å berike kroppsøvfingsfaget: «elevene mine skal få prøve ut mange forskjellige arenaer ... at man tar i bruk skogen, trær, ser på muligheter ... Så man må jo bare bruke de læringsarena man har, og de utstyret man har, og så gjøre det beste ut av det».

Studentenes refleksjoner gir innsikt i deres oppfatning av kroppsøvfingsfagets innvirkning på elevenes velvære og engasjement. S1 fremhever en posi-

tiv observasjon: «en fordel er at elevene liker kroppsøving på en helt annen måte ... de springe ofte med et smil inn i gymsalen og er klare for å kjøre på». På den andre siden uttrykker S2 en bekymring for de elevene som ikke trives i kroppsøving: «det er en arena som veldig mange mistrives på ... og mitt ønske er at alle skal trives ... sånn at i fremtiden da ønsker jeg at alle skal smile og ha det bra ... Men jeg vet jo også at det ikke alltid er sånn». S6 legger vekt på betydningen av å observere elevers kroppsspråk for å vurdere deres følelser: «Og der ser jeg jo på at de smiler. Ja, ja. Det er for hvordan ellers kan man måle glede. Man må liksom se på kroppsspråket».

Balansen mellom å fremme fysisk aktivitet og å adressere helsemessige aspekter, inkludert mental helse og velvære, ble også diskutert. S3 uttrykker bekymring for hvordan man kan håndtere helseaspektet uten å trigge negative følelser hos elever:

det er jo det her aktivitetsprinsippet, men så er det jo også det helseprinsippet ... det helseprinsippet er så vanskelig ... for samfunnet er så ... speilet i det helseprinsippet. Sånn at, hva tørr man jo gå inn på? Hva kan man gå inn på uten å trigge noen? Det er sånn ... Ja, det er veldig skjørt, egentlig. Hvordan man skal gjøre det?



Tegning 4, S6

S6 reflekterte over hvordan kroppsøvingsfaget kan påvirke elevers kroppsbilde og kommenterte egen tegning (Tegning 4) slik: «her er jo blant annet at en som ser seg speil ... det her med tanke på kroppen da ... det er jo det at de ikke er fornøyd med sin egen kropp. Det er jo veldig mye som går igjen, ... at de skulle ønske de så annerledes ut».

Studentenes refleksjon ved bruk av tegning og samtaler

Det er mye som tyder på at kroppsøvingstudentenes tegninger bidrar til å styrke deres refleksjon over egne minner, erfaringer og forståelser knyttet til kroppsøvingsfaget. Refleksjonene som kommer frem i samtalene, er i stor grad preget av studentenes personlige kroppslige opplevelser fra kroppsøvingundervisningen gjennom ulike faser i utdanningsløpet. Studentene ser ut til å huske og vektlegge de positive aspektene ved kroppsøving mer enn de negative. Mange assosierer kroppsøving med glede og mestring, noe som kanskje ikke er overraskende, gitt at utvalget består av studenter som har valgt kroppsøving som masterfag. Videre fremheves lærerens engasjement, tilrettelegging og relasjon som avgjørende for studentenes opplevelser av kroppsøving.

Innholdet i studentenes tegninger og deres refleksjoner knyttes til minner og erfaringer med kroppsøvingsfaget, slik blant annet S3 uttrykte det: «Det som jeg har tegnet her, er det positive jeg sitter igjen med» og S2: «det sitter så sterkt i, på en måte, for jeg har hatt det så sykt gøy i kroppsøving». Disse refleksjonene viser hvor viktige positive opplevelser, som omhandler glede og tilfredsstillelse gjennom fysisk aktivitet, er som motivator for livslang deltakelse i fysisk aktivitet. Dette stemmer med forskning som viser at når elever opplever glede i fysisk aktivitet, øker deres motivasjon og engasjement (Csikszentmihalyi, 2008; Ingulfsvann, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Lærere som i kroppsøvingsfaget har tilbudt elevene varierte aktiviteter som har appellert til ulike interesser og ferdighetsnivåer, slik S4 trakk frem: «jeg følte det var noen jeg mestret veldig godt da ... sitter med en sånn mestringsfølelse og glede da av å prestere ganske godt» ser ut til å ha klart å skape inkluderende

og støttende læringsmiljø som har hatt betydning for studentenes opplevelser av kroppsovingsfaget (Arnold, 1988; Haugen et al., 2021; Moen et al., 2018).

Kroppslig læring, slik Maurice Merleau-Ponty beskriver det, legger vekt på en dypere forståelse av hvordan fysisk aktivitet og kroppslige erfaringer påvirker læring og hukommelse. Denne tilnærmingen understreker at læring ikke utelukkende skjer gjennom intellektuell forståelse (Engelsrud, 2010; Ingulfsvann, 2018), men gjennom kroppslige erfaringer, slik S3 utdyper:

noe du har gjort med kroppen, man husker det, absolutt i større grad enn i de fagene der man ... Det sitter mye mer i minnet enn det man har skrevet, det man har gjort. Kroppen husker mye bedre!

Når individet lærer og erfarer gjennom kroppen, opplever og forstår det verden på sin egen unike måte, samtidig som det blir i stand til å analysere disse erfaringene. Studentens refleksjoner over egne minner og erfaringer tyder på at denne tilnærmingen ikke bare har styrket deres tekniske ferdigheter, men også forbedret de emosjonelle og sosiale dimensjonene ved læring (Ingulfsvann, 2021). Gjennom tilrettelegging av positive kroppslige erfaringer – som har inkludert glede, spenning og utfordringer knyttet til å overkomme hindringer – ser det ut til at studentenes lærere har bidratt til å skape varige og meningsfulle minner. Disse opplevelsene har hatt en betydelig innvirkning på studentenes bevegelsesglede og forhold til fysisk aktivitet.

Studentenes refleksjoner viser en forståelse for viktigheten av, som fremtidige kroppsovingslærere, å tilby et bredt spekter av aktiviteter for å engasjere alle elever. Samtidig erkjenner de utfordringene knyttet til å tilrettelegge for elever med ulike interesser og ferdighetsnivå. Refleksjonene understreker betydningen av å skape inkludering og engasjement (Lyngstad, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2015), som er en forutsetning for å fremme bevegelsesglede. Dette innebærer ikke bare tilrettelegging for tradisjonelle lagidretter, men også for individuelle aktiviteter som dans, friluftaktiviteter og alternative bevegelsesformer som yoga eller kampsport. Ved å diversifisere aktivitetstilbudet kan lærere i større grad appellere til elevers ulike interesser og motivasjonsfaktorer, noe som kan øke engasjement og deltakelse i kroppsovingsfaget (Ingulfsvann, 2021), slik S2 uttrykte:

det å få muligheten til å prøve så mye forskjellig. Og liksom finne det du liker å gjøre, det du mestrer, og der du føler at du kan vise deg fram.

Tilrettelegging for elever med ulike interesser og ferdighetsnivåer kan imidlertid by på flere utfordringer, slik S8 trakk frem:

å tilrettelegge for de som ikke har fått den gleden, den koden har jeg ikke knekt. Jeg føler at de må få lov å prøve selv og finne den i seg selv.

Dette krever for det første at lærere innehar kompetanse innen et bredt spekter av fysiske aktiviteter. For det andre kan logistiske og ressursmessige begrensninger, som manglende fasiliteter eller utstyr, begrense muligheten til å tilby et variert aktivitetstilbud, særlig i skoler med begrensede ressurser.

En annen utfordring som kom frem under refleksjonene, var hvordan kroppsøvfingsstudentene som fremtidige kroppsøvfingslærere skulle håndtere de helsemessige aspektene ved faget, slik S3 trakk frem:

... det helseprinsippet er så vanskelig ... for samfunnet er så speilet i det helseprinsippet. Sånn at, hva tørr man jo gå inn på? Hva kan man gå inn på uten å trigge noen? Det er sånn ... Ja, det er veldig skjørt, egentlig. Hvordan man skal gjøre det?

Som fremtidige kroppsøvfingslærere spiller kroppsøvfingsstudentene en avgjørende rolle i å møte disse utfordringene. Gjennom sin utdanning og praksisopplevelser får studentene mulighet til å utforske og implementere innovative undervisningsmetoder som kan bidra til å overkomme slike begrensninger og fremme et inkluderende og engasjerende læringsmiljø (Csikszentmihalyi, 2008; Ingulfsvann, 2021). For at dette skal skje, må kommende kroppsøvfingslærere reflektere over og tilrettelegge undervisningen på en måte slik S2 beskriver:

Elevene mine skal få prøve ut mange forskjellige arenaer ... man tar i bruk skogen, trær, ser på muligheter ... man må jo bare bruke

de læringsarena man har, og de utstyret man har, og så gjøre det beste ut av det.

og kanskje i mindre grad vektlegge undervisningen slik S1 beskriver:

eg husker lite om læring og tilbakemelding fra lærere, jeg husker ikke så mye, jeg klarer ikke å tenke at læreren visste meg noen teknikker, eller diskuterte ting jeg gjorde, eller spurte hvorfor jeg gjorde det, eller om jeg likt det.

Tegning som et verktøy for refleksjon i kroppsøvningsfaget

Bruk av tegning som grunnlag for refleksjon knyttet til kroppsøvningsundervisning avdekker både fordeler og ulemper. Generelt rapporterer studentene at tegning sjelden eller aldri har blitt brukt i egen undervisning, og at det ikke har vært en vanlig praksis i kroppsøvningsfaget. Ut fra studentenes opplevelser med å tegne, ble bruk av tegning i kroppsøving oppgitt å kunne være en verdifull metode i egen undervisning for å fremme elevengasjement og dypere refleksjon.

S3 erkjenner at selv om tegning kanskje ikke umiddelbart virker relevant, kan det være en effektiv måte å engasjere elevene på og hjelpe dem å uttrykke sine tanker om faget: «Jeg har liksom glemt det, men jeg tror nok det er en fin måte å få elevene til å sette ord på hva de synes om faget. Så det er absolutt noe som jeg kunne tenke meg og prøvd». S7 fremhever at tegning kan avdekke «taus kunnskap» – innsikter og opplevelser som ikke lett lar seg uttrykke verbalt – og trekker frem at metoden kan ha både positive og negative sider: «Tegning er taus kunnskap, og det kan komme masse frem, så det kan jo være positivt og negativt». Tegningen kan dermed fungere som et visuelt uttrykk for opplevelser og bidra til å formidle ikke-språklig kommunikasjon og følelser som elevene ellers kan ha vansker med å uttrykke (Alerby, 2015; Polanyi & Ra, 2000). Dette kan inkludere personlige opplevelser med fysisk aktivitet, selvoppfatning og

kroppsbilde. Ved å visualisere disse konseptene kan elever og lærere sammen utforske og diskutere disse temaene på en mer konkret måte.

Under samtalene fremhevet flere av studentene fordelene elevene kan oppleve med å bruke tegning som refleksjonsmetode. S2 påpekte hvordan tegning kan gi elevene mer tid til å reflektere over sine opplevelser uten presset fra en umiddelbar respons:

Når man tegner, får man mye bedre tid til å komme fram til svaret, enn hva man får i en samtale, for da føler man at den andre står og venter, man får nok tid til å tenke og reflektere mye mer og kanskje kjenne på mange flere ting når man får tegnet. For mens man tegner det ene, så kan man komme på noe annet, man har lengre tid på seg. Og kanskje ikke føler det presset av at noen står og venter på svaret.

For at tegning skal fungere som et meningsfullt verktøy, er det avgjørende at personen som har tegnet, får anledning til å reflektere over sine erfaringer og diskutere betydningen av innholdet i tegningen med læreren eller forskeren som skal tolke dem (Alerby, 2015). S1 understreket også viktigheten av denne dialogen for å sikre at elevenes perspektiver og meninger blir forstått: «Det er jo viktig at de også får snakk om det».

Studentene ser videre for seg å benytte tegning for å samle inn elevers tanker og følelser om faget som kanskje ikke lett lar seg uttrykke verbalt. Tegning kan fungere som et verktøy for elever til å uttrykke sine følelser og tanker om kroppsøving på en ikke-truende og kreativ måte. Dette kan være spesielt verdifullt i et fag som ofte er preget av fysisk utfoldelse og mindre av verbal refleksjon. Ved å tegne kan elever utforske og artikulere sine opplevelser og syn på kroppen, noe som kan gi lærere verdifull innsikt i elevers individuelle forståelser og holdninger (Alerby, 2015).

S8 fremhevet at tegning kan være spesielt nyttig for elever som sliter med språklige ferdigheter, da det gir dem en alternativ måte å uttrykke seg på: «Det kan være greit å se på et bilde istedenfor å bruke tekst. Jeg tror kanskje man må bruke litt flere sårne virkemidler enn bare den muntlige». Forskning viser at analyse av tegninger kan avdekke personers følelser, ideer og kompetanser i ulike kontekster (Nagamey et al., 2018).

Videre har det vist seg at komplekse eller vanskelig formulerbare budskap ofte kan formidles enklere gjennom tegninger enn ved bruk av ord (Bulunuz, 2019).

En av de største fordelene med å integrere tegning i kroppsøvningsundervisningen er dens evne til å fremme dypere elevengasjement og refleksjon rundt faget (Alerby, 2015). I tillegg ser flere studenter for seg å bruke tegning som et verktøy for å samle inn elevers preferanser og planlegge fremtidige aktiviteter. Tegning kan gi verdifull innsikt i hvilke aktiviteter elevene foretrekker, noe som kan bidra til mer tilpasset undervisning. S6 utdypet dette: «Jeg tror jeg kunne brukt det for å få innspill på hverdagsaktiviteter, for å se om elevene liker samme aktivitet».

På den annen side kan det å benytte tegning som metode i kroppsøvningsfaget møte visse utfordringer. For det første kan det være utfordrende å integrere en slik metode i et fag som tradisjonelt har hatt hovedfokus på fysisk aktivitet fremfor refleksjon og diskusjon. Det er derfor viktig at lærerutdanningen gir studentene opplæring og egne erfaringer, slik at de kan implementere og veilede tegneaktiviteter på en effektiv måte (Kunnskapsdepartementet, 2020).

En annen mulig ulempe er at enkelte elever kan oppleve ubehag eller føle seg mindre dyktige når de skal uttrykke seg gjennom tegning. Dette kan føre til at metoden ikke oppleves som inkluderende for alle. Lærere må derfor anerkjenne og tilrettelegge for ulike uttrykksformer, slik at ingen elever føler seg ekskludert eller mindreverdige på grunn av sine tegneferdigheter. Ved å tilby et bredt spekter av uttrykksformer kan lærere i større grad imøtekomme elevenes ulike læringsstiler og behov.

Konklusjon

Bruk av tegninger og refleksjon i kroppsøvningsfaget kan være et verdifullt verktøy for å belyse studentenes minner, erfaringer og forståelser, samtidig som det styrker deres evne til å tilrettelegge for undervisning i faget. Tegninger gir studentene en kreativ og visuell måte å uttrykke tanker og følelser på, noe som ofte kan avdekke «taus kunnskap» og gi dypere innsikt i deres opplevelser. Gjennom refleksjon over tegningene får studentene anledning

til å bearbeide sine minner og erfaringer, noe som kan bidra til økt forståelse for hvordan kroppsøvfingsfaget har påvirket deres forhold til fysisk aktivitet, bevegelsesglede og læring.

Refleksjonene viser at positive kroppslige opplevelser, som mestring, glede og spenning, er sentrale for å fremme motivasjon og livslang deltakelse i fysisk aktivitet. Studentene fremhever også betydningen av lærerens rolle i å skape inkluderende og støttende læringsmiljøer, der varierte aktiviteter tilpasses elevenes ulike interesser og ferdighetsnivåer. Dette understreker viktigheten av å tilby et bredt spekter av aktiviteter som appellerer til alle elever, fra tradisjonelle lagidretter til individuelle aktiviteter som dans, friluftsliv og alternative bevegelsesformer.

Samtidig peker refleksjonene på utfordringer knyttet til implementeringen av tegning i kroppsøvfingsfaget. Som et fag som tradisjonelt har hatt fokus på fysisk aktivitet, kan det være krevende å integrere metoder som krever tid til refleksjon og kreativ utfoldelse. Det er derfor avgjørende at lærerutdanningen gir studentene nødvendig opplæring og erfaring med slike metoder, slik at de kan bruke dem på en effektiv og inkluderende måte. Videre må lærere være oppmerksomme på at ikke alle elever føler seg komfortable med tegning, og det er viktig å tilrettelegge for ulike uttrykksformer for å sikre at alle elever føler seg inkludert.

Avslutningsvis viser studentenes refleksjoner at tegning og refleksjon kan bidra til å styrke deres forståelse av hvordan kroppsøvfingsfaget kan tilrettelegges for å fremme læring, engasjement og bevegelsesglede. Ved å kombinere kreative metoder som tegning med varierte aktiviteter og inkluderende undervisningspraksis, kan fremtidige kroppsøvfingslærere skape et læringsmiljø som inspirerer til livslang deltakelse i fysisk aktivitet.

Referanser

- Alerby, E. (2015). A picture tells more than a thousand words: Drawings used as research method. *SensePublishers*. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-124-3_2
- Arnesen, E. T., Hallås, B. O., Leirhaug, P. E., Loftesnes, J. M. & Sæle, O. O. (2023). Refleksjoner over profesjonsutvikling fra lærerspesialiststudenter i kroppsøving. *Uniped (Lil-lehammer)*, 46(2). <https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.3>
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. Falmer.
- Birkelund, I. & Midthaugen, P. (2019). Ny som kroppsøvingslærer – hvordan oppleves det første året i yrket? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis = Nordic Journal of Education and Practice*, 13(1), 25–43. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1835>
- Bjerke, Ø., Engelsrud, G. H., Sorum, A. G. & Østern, T. (2021). *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. & Keeping, D. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler: Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V., Clarke, V. & Braun, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bulunuz, N. (2019). Introduction and assessment of a formative assessment strategy applied in middle school science classes: Annotated student drawings. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 7(2), 71–81. <https://doi.org/10.18404/ijemst.552460>
- Børve, E., Søråunet, G. A. & Selmer-Olsen, M. (2020). Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning: Studenters erfaringer med veiledning under studiet. *Work-Based Early Childhood Teacher Education: How Students Experience Mentoring During Their Studies*, 14(1), 90–103. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2063>
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial.
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. *Tapir Akademisk*.
- González-Calvo, G. & Gerdin, G. (2024). “The good, the bad and the ugly”: Primary school children’s visual representations and interpretations of PE teacher embodiments. *Sport, Education and Society*, 29(6), 649–666. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2177985>
- Haugen, T., Irina, B. E., Aron, L., Wang, K. B. & Reidar, S. (2021). Forholdet mellom elevers motivasjon for kroppsøvingsfaget, motivasjonsklima og tilhørighet i kroppsøvingstimer, og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt obligatorisk skolegang. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3285>
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. rev. udg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Ingulfsvann, L. S. (2018). *Affected by movement: A qualitative exploration of 10-year-old children’s experiences from a school-based physical activity intervention*.
- Ingulfsvann, L. S. (2021). Bevegelsesglede i kroppsøving – hva, hvorfor og hvordan? I K. L. Skjesol & I. Skjesol (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 39–55). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Eстетiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene – Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 337–352. <https://doi.org/10.1080/13573320600924858>
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22–23. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. Bokklubben.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn).
- Nagamey, N. M., Goldner, L. & Lev-Wiesel, R. (2018). Perspectives on social suffering in interviews and drawings of Palestinian adults crossing the Qalandia checkpoint: A qualitative phenomenological study. *Frontiers in Psychology*, 9, 1591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01591>
- Olsen, R. & Bjørndal, C. (2022). Fragmentarisk partnerskap i lærerstudenters FoU-veiledning: En studie av studenter og lærerutdanneres erfaringer. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.9343>
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: Hand og tanke: Ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Parker, M., MacPhail, A., O’Sullivan, M., Ní Chróinín, D. & McEvoy, E. (2018). “Drawing” conclusions: Irish primary school children’s understanding of physical education and physical activity opportunities outside of school. *European Physical Education Review*, 24(4), 449–466. <https://doi.org/10.1177/1356336X16683898>
- Polanyi, M. & Ra, E. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap* (Vol. nr. 5). Spartacus.
- Røsseland, M. & Røsseland, M. (2023). *Tegning som strategi: I arbeid med matematiske utfordringer*. Caspar Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Sonu, D. (2022). Possibilities for using visual drawing with student-teachers: Linking childhood memories to future teaching selves [103599]. Oxford.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Våge, K. S. (2024). *Praksis i barnehagelærerutdanninga ved ein institusjon i Noreg: Ein studie av studentane sine opplevingar og erfaringar i praksis*. Høgskulen på Vestlandet.
- Winther, H. (2014). Grundfølelsernes liv og funktion i idræts- og bevægelsesundervisning – et allestedsnærværende læringspotentiale. *idrettsforum.org: Nordic Sport Science Forum*. <https://idrottsforum.org/winther141118/>
- Østern, T. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I Ø. Bjerke, G. Engelsrud, A. G. Sørsum & T. Østern (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser* (s. 16–28).

