

Perspektiver på *kropp* i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving

Kjersti Mordal Moen^{1*} og Gro Rugseth²

¹Høgskolen i Innlandet; ²OsloMet - storbyuniversitetet

Sammendrag

Skolen blir pekt på som en arena som skal hjelpe barn og unge å håndtere problematikker knyttet til helse og kropp. I kroppsøving skal elevene lære både *om* kropp og *med* kroppen. Følelser, erfaringer og meninger knyttet til kroppen og det kroppslige synes å være essensielt i faget. Et sentralt spørsmål blir da hva fremtidens kroppsøvingslærere lærer i sin utdanning for å få kompetanse til å undervise mot slike mål. I denne artikkelen trekker vi frem to teoretiske perspektiver på kropp: *kroppen som objekt* og *kroppen som subjekt*. Gjennom en teoridrevet tekstanalyse viser vi hvordan disse perspektivene kommer til syne i styringsdokumenter i skolefaget kroppsøving og i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Analysen viser at både skolefaget kroppsøving og faglærerutdanningen åpner opp for en bred forståelse av kropp, særlig i formål og innledende tekst. I målformuleringene er det imidlertid mindre tydelig at kropp kan forstås ut i fra ulike teoretiske perspektiver. På bakgrunn av dette diskuterer vi hvordan ulike perspektiver på kropp kan etablere et handlingsrom for fagutvikling innen et inkluderende kroppsøvingsfag som makter å konstruktivt møte og bidra til læring og utvikling hos ulike elever.

Nøkkelord: *Kroppsperspektiver; kroppsøving; kroppsøvingslærerutdanning; inkludering i kroppsøvingsfaget*

Abstract

The school is an arena where students are supposed to get support in handling issues related to health and the body. In physical education (PE) learning *about* and *with* the body is central. Emotions, experiences and meanings related to the body seem to be crucial in the subject. Hence, a relevant question is what PE teachers learn in their education in order to develop competences to teach towards those aims. In this article, we draw on two theoretical perspectives of the body: the *body as object* and the *body as subject*. In a theoretically driven text analysis of the national curricula in PE as well as the Bachelor in Physical Education and Sport program (BAPE), we show how these perspectives appears. The analysis show that both PE and BAPE open up for a broad understanding of the body, especially in the formulation of the purposes and in the introductory texts. However,

*Korrespondanse: Kjersti Mordal Moen, Høgskolen i Innlandet, Pb 400, 2418 Elverum. Email: kjersti.mordal.moen@inn.no

©2018 K.M. Moen & G. Rugseth. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: K.M. Moen & G. Rugseth. "Perspektiver på kropp i kroppsøvingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving". *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 2, 2018, pp. 154–168. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1052>

in the learning outcomes it is less clear that the body can be understood from different theoretical perspectives. With this backdrop we discuss how different perspectives on the body can establish an opportunity for developing PE as an inclusive subject which manages to meet and support learning and development, in a constructive way, for *all* students.

Keywords: *Body; theoretical perspectives; physical education; physical education teacher education; inclusive physical education*

Received: October 2017; Accepted: April 2018; Published: May 2018.

Bakteppe: utfordringer i skolen og kroppsøvningsfaget

Vi lever i en tid med betydelig oppmerksomhet mot norske barn og unges psykiske og fysiske helse. Tall fra Ungdataundersøkelsen viser at store deler av barne- og ungdomskullene vokser opp i et velstands- og velferdssamfunn som på mange områder trykker deres oppvekstvilkår, og studien viser at mange unge vurderer egen helse som god (Bakken, 2016). Samtidig rapporterer ungdom også om høyt prestasjonspress på mange områder og at oppmerksomheten mot helse og kropp kan oppleves som problematisk (Eriksen, Sletten, Bakken & Von Soes, 2017). Skolen og kroppsøvningsfaget blir pekt på som en sentral arena for å håndtere problemstillinger knyttet til slike tematikker (Kunnskapsdepartementet [KD], 2016). I den forbindelse vil kroppsøvningslærere møte utfordringer når faget skal tilpasses et mangfold av elever, formål og forventninger.

I kroppsøving forstås kunnskap om kroppen og det kroppslige som et sentralt kunnskapsobjekt. I formålet for kroppsøving uttrykkes det blant annet at faget skal: «ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil» (Udir, 2015). Nasjonale retningslinjer for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag klargjør på sin side hva det forventes at en nyutdannet kroppsøvningslærer skal ha kunnskap om og ferdighet i (Universitets- og høyskolerådet [UHR], 2013). En kroppsøvningslærer skal altså være rustet til å ivareta de formål og mål som stilles i faget, og et sentralt spørsmål er da hvordan lærerutdanningen bidrar til å gjøre dem i stand til å ivareta disse.

I denne artikkelen presenterer vi to utvalgte teoretiske perspektiver på kropp, og undersøker deretter hvordan disse kommer til syne i en teoristyrte lesing av skolens læreplan i kroppsøving (Udir, 2015) og i Nasjonale retningslinjer for 3-årig faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag (UHR, 2013). Så følger en diskusjon av hvordan kunnskap om ulike perspektiver på kropp kan etablere et handlingsrom for refleksjon og fagutvikling innen kroppsøving, før vi til slutt har en avrundning. Først vil vi imidlertid si litt om kontekst og forskningsspørsmål.

Kontekst og forskningsspørsmål

Vår posisjon

Som forskere har vi bakgrunn fra to felt relevante for artikkelens tematikk. Mens Kjersti Mordal Moen har forsket på skolefaget kroppsøving og på kroppsøvningslærerutdanning

i Norge, har Gro Rugseth sitt spesialfelt innen kvalitativ forskning på overvekt, fedme og livsstilsendringer. Vi er begge opptatt av å utfordre det vi gjennom vårt arbeid som forskere og lærerutdannere i kroppsøving opplever som ensidige og normative forståelser av kropp. Vitenskapsteoretisk plasserer vi oss innenfor et fortolkende paradigme (Bryman, 2008). I denne artikkelen presenterer vi kort to teoretiske perspektiver på fenomenet kropp. Perspektivene er forankret i filosofisk tenkning. Å gi seg i kast med slik tenkning uten selv å ha formell bakgrunn i filosofi er forbundet med en viss risiko, en risiko for manglende fordypning og fylde (Standal, 2015). I vår tilnærming har vi lagt vekt på en balanse mellom å være oppmerksomme på denne risikoen og samtidig søke å lese planene på en produktiv og refleksiv måte (Standal, 2015; Standal & Engelsrud, 2013). Først og fremst er presentasjonen av perspektivene og vår anvendelse av dem ment å skulle spore til videre interesse hos leseren, og til diskusjon og refleksjon i sammenhenger hvor undervisere og studenter utvikler kunnskapsfeltet kroppsøving.

Urvalgte dokumenter

Styringsdokumentene artikkelen bygger på, er avgrenset til å omhandle læreplanen i kroppsøving (Udir, 2015) og Nasjonale retningslinjer for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag (UHR, 2013). Avgrensingen er gjort på bakgrunn av at all virksomhet i kroppsøvingsfaget i skolen skal bygge på gjeldende læreplan i kroppsøving, mens faglærerutdanningen i kroppsøving skal bygge på begge dokumentene. Vi er klar over at det finnes alternative utdanninger utover faglærerutdanning dersom man ønsker undervisningskompetanse i kroppsøving¹. Til disse utdanningene er det også egne styringsdokumenter. Vi har imidlertid, av plasshensyn, valgt å avgrense artikkelen til å omhandle styringsdokumenter tilhørende faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag.

Forskningsspørsmål

I artikkelen søker vi å besvare, og så kritisk drøfte, følgende forskningsspørsmål:

Med utgangspunkt i to teoretiske perspektiver på kropp, hvilke vektinger av perspektivene kommer til syne i en teoristyrte lesning av styringsdokumenter i kroppsøving og faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag?

For å besvare spørsmålet har vi valgt å gjøre en teoristyrte tekstanalyse (Bratberg, 2014). På bakgrunn av det som kommer fram gjennom våre analyser, vil vi diskutere hvordan to ulike idégrunnlag for å tenke om kroppen kan etablere et handlingsrom for refleksjon og fagutvikling innen kroppsøving i møte med *alle* elever.

Vi er kjent med at de nasjonale retningslinjene for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag har vært på høring når denne artikkelen skrives (2017), og at

¹For eksempel grunnskolelærerutdanning 1.–7. og 5.–10 med fordypning i kroppsøving, og Bachelor i for eksempel idrett med praktisk pedagogisk utdanning (PPU) på toppen.

det er foreslått et læringsutbytte som innbefatter at studentene skal ha *kunnskap om ulike kroppsperspektiver i samfunnet*. Vi er også kjent med at det foregår en prosess om fornying av skolefagene i Norge i perioden 2017–2020. Vi ser for oss at det å lese ulike teoretiske perspektiv på kropp ut av dagens gjeldende styringsdokumenter, kan inspirere fremtidige lærerutdannere og lærere til å diskutere videre hva fagets innhold kan og bør være innenfor de rammene som er gitt.

Teoretiske perspektiver på kropp

De seneste tiårene har oppmerksomheten på kroppen vært økende, i ulike faglige og teoretiske sammenhenger, i praktisk handling og sosialt liv. Medisinskfaglig gjøres det stadige fremskritt, og spørsmål relatert til helse og sykdom får stor plass i medier og i dagliglivets samtaler. I blant annet sosialvitenskapelige fag har kroppen vært et hett teoretisk tema siden 1970-tallet med utvikling av kjønnsteori, tenkning om etnisitet, funksjonshemming og sosial klasse (Turner, 2008). Vi skal i det følgende presentere kropp gjennom to utvalgte teoretiske perspektiver. Utvalget er organisert under overskriftene *å ha en kropp* og *å være en kropp*. De kan verken organisatorisk eller innholdsmessig forstås som uttømmende. De er kort presentert, kan forstås som relativt polariserte og er først og fremst valgt med bakgrunn i våre erfaringer som undervisere i emner relatert til kroppsøving og idrettspedagogikk. I undervisningssammenheng har vi sett at denne måten å gripe an tematikken på kan skape en begynnende oversikt og gjenkjennelse, slik at studentene kommer i posisjon til å forstå egne kroppslige erfaringer og legge et grunnlag for å se sin rolle som kroppsøvlingslærere med et teoretisk informert blikk. Det er viktig å understreke at i praksis eksisterer ulike og flere perspektiver på kropp parallelt og i en mer flytende og overlappende form.

Å ha en kropp: kroppen som objekt

Tankegods om kroppen og det kroppslige kan spores tilbake til antikken, men det er særlig filosofen René Descartes (1596–1650) som trekkes frem og ansvarliggjøres for forbindelsen mellom kropp og mekanikk. I hans forståelse var det som skilte mennesket fra annet levende, at det kunne tenke. Hans utsagn *cogito ergo sum*, eller *jeg tenker, derfor er jeg*, viser til en slik overbevisning. Det åpnet muligheten for å skille kropp og sjel, der mennesket gjennom å tenke kunne nå frem til sann kunnskap, mens kroppen ble forstått som en fysisk størrelse. Denne todeling, eller dualisme, har i ettertiden blitt kalt cartesianisme (Skirbekk & Gilje, 2007). Inspirert av industrialiseringen i sin samtid sidestilte Descartes kroppen med en *maskin*. En samforståelse av kropp og mekanikk har hatt stor gjennomslagskraft via naturvitenskapelige vitenskapstradisjoner og gjennom fagdisipliner som for eksempel biomekanikk og fysiologi (Macdonald, Kirk & Braiuka, 1999; Tinning, 2013), og som Wrench og Garret (2012) sier: «(. . .) these discourses of biomedical sciences establish regimes of truth which objectify the body and promote technical ways of thinking about the body» (s. 113).

I idrett ser vi klare forbindelseslinjer til en europeisk idéhistorie om kroppen (Skårderud, 1998), og forskning har vist at kroppsøvingfeltet kan sies å være dominert av en idrettsdiskurs som hviler på en forståelse av kroppen-som-maskin. Dette innebærer at det er mye fokus på innlæring av idrettsteknikker i en typisk kroppsøvingstime, snarere enn at kroppslig læring også rettes mot erfaringer, opplevelse og egenverdien av det å være i bevegelse (Kirk, 2010; Mordal-Moen & Green, 2014).

Innen idrett og kroppsøving kommer en dualistisk måte å tenke om kroppen på til uttrykk ved at man først og fremst forstår kroppen og kroppslige prestasjoner som fysisk eller fysiologisk, og dermed kroppen som et biomekanisk objekt som skal prestere etter bestemte målbare normer (Augestad, 2003; Tangen, 2004). Målbare resultater av kroppslig aktivitet uttrykkes også språklig gjennom uttrykk som å løpe fort, kaste langt og score mest. Assosiasjonen til urverket med journalistiske beskrivelser av skiløpere som «går som ei klokke», eller til maskinen, der utøvere blir omtalt som «å gå helt maskinmessig opp bakkene», er tilsynelatende lett å gripe til. De språklige bildene bygger med andre ord opp under en forståelse av kroppen som en maskin som skal utøve ulike bevegelser, eller «levere varene».

Å være en kropp: kroppen som subjekt

Kroppsorientert forsker og professor Engelsrud (2006) skriver at spørsmålet «hva er kropp» er et fundamentalt viktig spørsmål og at kroppen på ingen måte kan reduseres til et fysisk objekt: «Vi både er og har en kropp. I tillegg virker vi som kropper på hverandre, og preges av det samfunnet vi lever i, ja kroppen kan til og med uttrykke mer enn ord, som det ofte blir sagt» (s. 9). Engelsrud fremhever her kroppen som flerdimensjonal. Hun peker på at vi *har* en kropp, men også *er* kroppen. Å være kroppen viser til en eksistensiell betingelse, at det er som kropp vi finnes i verden: at vår eksistens manifesterer seg eller virkeliggjøres gjennom at vi er levende kropper. Og som kroppslig tilstede i verden er vi alle unike subjekter. En slik forståelse av det å være og ha en kropp kan tilskrives et kroppsfenomenologisk perspektiv. Kroppsfenomenologen Maurice Merleau-Ponty tok et tydelig oppgjør med den dualistiske tenkningen, og han var den første vestlige filosofen som gjorde kroppen sentral for filosofisk tenkning. Han pekte på at kroppen må forstås som både objekt og subjekt på samme tid (Merleau-Ponty, 1962/2012). Som levende kropper i verden er vi synlige og blir sett, men er også selv den som ser, med vårt unike og subjektive blikk, formet av våre erfaringer, vår historie og våre omgivelser.

I kroppsfenomenologien forstås kroppen som vår samtidige forgrunn og bakgrunn. På den ene siden er kroppen selvsagt og tatt-for-gitt og ikke noe vi bevisst merker som noe eget eller tenker nevneverdig over. På den andre siden kan kroppen umiddelbart ta plass i vår oppmerksomhet, enten pga. smerter eller annet ubehag, om noen stirrer på oss eller som nybegynnere i bevegelsesoppgaver. De to siste eksemplene peker mot vår kroppslige sammenheng med omgivelsene. Kroppens sammenfiltrering med verden omkring er særlig viktig å ha med som grunnlag for å forstå kroppens betydning for vår identitet og følelse av å være et «jag». Hvem vi «er», hva

vi erfarer som kropp i verden og det vi har å forstå oss selv og våre erfaringer med, er alltid formet av den kulturen og de omgivelsene vi er omgitt av. Vi kan ikke forstå oss selv som utelukkende self-made, eller som kun et resultat av egne, gjennomtenkte og viljestyrte valg. Den kontakten og følelsen den enkelte har med seg selv, det blikket vi ser oss selv med og det språket vi har tilgjengelig for å snakke til oss selv og om oss selv, henter næring og inspirasjon fra omgivelsene. Når vi nå skal se nærmere på læreplanen i kroppsøving og Nasjonale retningslinjer i kroppsøving og idrettsfag, trekker vi med oss disse to ulike perspektivene på kropp. Vi skal gjøre en nærlesing av de innledende deler av planene, samt mer spesifikke læringsutbytter og kompetansemål for å få øye på hvordan kropp og kunnskap om kropp skrives frem i de to planene.

Teoridrevet tekstanalyse

Vi er altså opptatt av om studentene i sin utdanning kvalifiseres for det elevene i skolen forutsettes å lære om i faget, relatert til fenomenet kropp. For å få øye på hvilke vektinger av de to presenterte perspektivene på kropp som kommer til syne i styringsdokumentene, har vi gjort en teoretisk styrt tekstanalyse av disse (Bratberg, 2014; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Dette innebærer at vi har studert tekstene systematisk for å kunne trekke noen slutninger om ideer og intensjoner i dem (Bratberg, 2014). Systematikken har vært basert på ulike typer spørsmål vi har hatt med oss inn i lesningen av dokumentene, som *Hvor hyppig dukker begrepet kropp opp? I hvilke sammenhenger anvendes begrepet? Hvilken kropp er det snakk om, relatert til de to presenterte teoretiske perspektivene? Hva betyr det?*

Alle spørsmålene egner seg for tekstanalyse. De skiller seg samtidig noe fra hverandre ved at det første retter seg mot en kvantitativ systematikk hvor vi helt konkret har gjort et ordsøk i de to planene (Udir, 2015; UHR, 2013). Vi har søkt etter begrepet 'kropp' og relaterte begrep som 'kroppslig' og 'kroppsideal' ('kroppsøving' er ikke tatt med i ordsøket) og endt opp med en oversikt over anvendelsen av begrepet kropp som et kontekstløst, tellbart objekt i teksten (Bratberg, 2014).

De øvrige spørsmålene retter seg mer mot kvalitative meningsaspekter. Det har gitt rom for å analysere fram underliggende ideer i de delene av teksten som omhandler kroppen (Bratberg, 2014). Planene kan forstås som dokumenter oppstått i skjæringspunktet mellom fag og politikk. Språk og begreper som anvendes i dem har både en faglig forankring og fanger opp politiske målsettinger. Ideene som implisitt uttrykkes, vil være med og forme måten leseren, for eksempel kroppsøvningslæreren og skoleledelsen, oppfatter sitt oppdrag på (Bratberg, 2014; Johannessen mfl., 2010).

Overordnet retter dermed alle spørsmålene vi har stilt til teksten seg mot å belyse i hvor stor grad og på hvilken måte det å være og å ha en kropp synliggjøres i dokumentene, og hva det innebærer for den praksisen dokumentene legger rammer for.

Styringsdokumentenes vektlegging av ulike kroppsperspektiv

Vi vil nå presentere hvordan vektlegging av ulike kroppsperspektiv kom til syne gjennom vår teoretisk drevne tekstanalyse av de to utvalgte styringsdokumentene i kroppsoving og kroppsovingslærerutdanning.

Kroppen i læreplan for kroppsoving

Læreplanen i kroppsoving består av et formål for faget og kompetansemål etter 4., 7. og 10. trinn og etter 1., 2. og 3. på videregående skole. I det følgende vil vi først se hvordan kropp fremskrives i formålet før vi ser nærmere på kompetansemål som inneholder begrepet kropp. Som undertitler har vi formulert utsagn som uttrykker de analytiske poengene vi peker på i tekstanalysen av aktuell tekst.

Formålet åpner for et bredt anlagt kroppsbegrep

I formålet står det at «Faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen» (Udir, 2015). Dette sitatet fremhever eleven som det opplevende, lærende, sansende og skapende kroppssubjektet. Setningen kan forstås som en understreking av at enhver kroppslig aktivitet i faget uunngåelig involverer eleven som lærende kroppslig subjekt. Setningen gir ingen indikasjoner på at elevene skal 'prestere' på et visst kroppslig ferdighetsnivå, eller at faget skal brukes til å utvikle elevenes spesifikke idrettsferdigheter.

Videre står det i formålet at faget skal bidra til at barn og unge «utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle» (Udir, 2015). Gjennom å delta i faget kroppsoving skal elevenes kontakt med og forståelse av seg selv utvikles. Følelsen av å være et selv, av å ha en egen identitet forskjellig fra de andre, skal stimuleres gjennom aktivitetene i faget. Igjen er kroppen som subjekt sentral, med vektlegging av personlige og individuelle egenskaper.

Det er likevel grunn til å stoppe opp ved begrepene «sjølvkjensle», «sjølvforståing» og «identitetskjensle». Dette er vide begreper som kan fylles med ulikt innhold, avhengig av hvilket faglig og teoretisk perspektiv som anlegges. Mens en psykolog vil arbeide med selvfølelse og identitet på måter som er relevante for eget fag, vil kroppsovingslæreren gjøre det fra sitt faglige ståsted. Begrepene i formålet må dermed knyttes til en relevant teoretisk og praktisk kontekst for å gi konstruktiv mening. Brukt i formålet for kroppsovingsfaget settes subjektets muligheter til å utvikle identitet, selvfølelse og selvforståelse i relasjon til det å være i bevegelse. Igjen blir faget, med sin sentrering om kropp og bevegelse, satt inn i en bred utviklingsmessig sammenheng. Kroppslig aktivitet tillegges betydning for at elevene skal utvikle seg som selvstendige subjekter.

Formålet vektlegger også at elevene skal utvikle en positiv oppfatning av kroppen, men hva det innebærer «å oppfatte» kroppen positivt, problematiseres ikke ytterligere. Uten videre problematisering av slike begreper blir det opp til den enkelte lærer eller det enkelte lærested (kollegiet) å gjøre den videre fortolkningen av et slikt utsagn.

Innebærer «en positiv oppfatning av kroppen» at elevene skal like seg selv og kroppen sin? Skal de være fornøyd med eget utseende og prestasjoner, eller skal de glede seg over og ha tillit til hva kroppen kan få til og erfaringene som det å være i bevegelse kan gi? Slik det er formulert, kan formålet peke mot alle disse potensielle sidene ved det å ha en positiv kroppsoppfatning. Det kan tolkes som et uttalt ønske om at faget skal bidra til at elevene opplever at de har forutsetninger og kapasitet til å delta i aktivitet og bevegelse og at de trives med det. Men det kan også forstås som å uttrykke en forståelse av kroppen som objekt, en ting en kan ha et utenfra-blikk på og gjøre seg opp en eksplisitt og avklart mening om. Samtidig kan det leses som et strengt normativt utsagn: Utsagnet pålegger kroppsøvningslæreren å arbeide mot et entydig resultat for elevene, at de skal utvikle en positiv kroppsoppfatning.

Kompetansemålene: kropp (først og fremst) et trenbart objekt

I kroppsøving er det til sammen 70 formulerte kompetansemål fra 1. trinn til 3. år på videregående skole, hvor begrepet kropp brukes i åtte av disse. Formuleringen «utvikle egen kropp» går igjen i flere av de åtte. Etter 7. årstrinn står det at elevene skal «utføre varierte aktiviteter og delta i lek som fremjar uthald, koordinasjon og anna kroppsleg utvikling», mens etter 1. videregående skal elevene kunne «praktisere treningsmetodar og øvingar innanfor uthald, styrke og rørsleevne for å utvikle eigen kropp og ivareta eiga helse». Kropp settes altså i sammenheng med fysiske kapasiteter som utholdenhet, styrke, bevegelsesevne og helse, og målformuleringene kan sies å støtte seg til en forståelse av kroppen som et mer entydig trenbart objekt.

Begrepet «utvikling/utvikle» ser ut til å peke mot motorikk, kondisjon og bevegelsesevne på måter som kan skygge for at elevene samtidig er sansende og opplevende subjekter. Det er med andre ord det fysiske utbyttet (nyttien) ved å bevege seg, mer enn opplevelsen av å være i bevegelse som fremheves.

I enkelte av de åtte kompetansemålene er det likevel formuleringer som igjen åpner for flere perspektiver på kropp. Det står at elevene skal «eksperimentere med kroppslege uttrykk» (etter 7. trinn), og at de skal «anerkjenne kroppslege føresetnader» (etter 4. trinn). Slike formuleringer kan leses som en oppmerksomhet mot den utforskende, erfarende, relasjonelle og sosiale kroppen. Disse kompetansemålene er ikke rettet mot å utvikle kroppen på bestemte måter eller med bestemte midler. De kan sies å være tydelige og utydelige på samme tid.

Andre målformuleringer er knyttet opp mot utbytter som kan forstås som mer umiddelbart identifiserbare, eksempelvis at eleven skal bli i stand til å «forklare korleis ulike kroppsideal og ulik rørslekultur påverkar trening, ernæring, livsstil og helse» (etter 10. trinn). De fire sistnevnte begrepene er tidsaktuelle tematikker som det er vanlig å anta har en indre sammenheng.

Samlet sett kan vi si at mens formålet i faget i stor grad ser ut til å bygge på et bredt anlagt kroppsbegrep, synes kompetansemålene i større grad å smalne til rundt en forståelse av kropp som trenbart objekt. Felles for både formål og kompetansemål er likevel at det er rom for tolkninger.

Kroppen i Nasjonale retningslinjer for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag

De nasjonale retningslinjene for 3-årig faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag består av en felles del for 3-årig faglærerutdanning i praktiske- og estetiske fag som inkluderer profesjonsfaget og praksisopplæringen, og en fagspesifikk del med overordna mål samt aktivitetsfag og basisfag. Det er nødvendig å påpeke at «kropp» som begrep ikke er benyttet i innledende tekst eller i læringsutbyttebeskrivelser i felles del som omhandler profesjonsfaget og praksisopplæringen. I det følgende vil vi først se på hvordan det som uttrykkes om kropp trer fram i overordnet mål i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, før vi ser nærmere på det tilsvarende i læringsutbytene i aktivitetsfag og basisfag.

Kropp i overordna mål og egenart åpner for et bredt anlagt kroppsbegrep

I likhet med læreplan i kroppsøving, særlig formålet, anlegger de nasjonale retningslinjene for kroppsøvingslærerutdanning et bredt perspektiv på kropp. I planen uttrykkes det at kroppsøvingslærerstudentene skal få kompetanse i å legge til rette for allsidig kroppsbruk og bevegelse på en slik måte at det bidrar til gode opplevelser, fremmer glede og spenning og styrker elevens selvbylde (UHR, 2013). Men i likhet med i læreplanen finner vi også her at teoretiske begreper som «selvbylde» ikke er definert, og at meningsinnholdet dermed ikke er avklart.

Kropp i læringsutbytter: kropp et trenbart objekt

Av de totalt 41 definerte læringsutbytterne i kroppsøving er det kun fire som anvender begrepet kropp (UHR, 2013). Kroppsøvingslærerstudentene skal som en av sine sluttkompetanser ha «kunnskap om kroppen i bevegelse» og kunnskap om «hvordan bevegelsesevnen utvikler seg» (UHR, 2013, s.20). Utvikling av evnen til å bevege seg kan knyttes til både den sansende, opplevende og erfarende kroppen, og til kroppslige forutsetninger som fysiologi og biomekaniske prinsipper. Begge de teoretiske perspektivene på kropp kan dermed bidra med relevant tenkning om «kroppen i bevegelse» (UHR, 2013, s. 20). Det kan imidlertid fremstå som mangelfullt at ikke læringsutbyttet gir føringer på at studentene *skal* tilegne seg et mangfold av perspektiver på kropp. Det gir grunn til å spørre hva studentene skal tenke *med* når de skal tenke *om* kroppen i bevegelse?

Videre finner vi at «kroppen i bevegelse» (UHR, 2013, s. 20) i læringsutbytterne først og fremst er knyttet til fysisk aktivitet og inaktivitet. Fysisk aktivitet er en formulering som både har sin snevre forståelse fra treningsfysiologien (Henriksson & Sundberg, 2008), men også anvendes på mer folkelige måter om alt som har med trening og bevegelse å gjøre (Borgen, Hallås, Løndal, Moen & Gjølme, 2017). Spennet fra treningsfysiologi til allmenne måter å bevege seg på utgjør et mulighetsrom for å tenke om kropp i bevegelse. Uten eksplisitte teorier og perspektiver på kropp blir det begrenset hva kroppsøvingslærerstudenter kan fylle et slikt mulighetsrom med. Det samme kan sies om læringsutbyttet «helhetlig forståelse for hvordan kroppen fungerer» (UHR, 2013, s. 20).

Handlingsrom for fagutvikling

På bakgrunn av vår lesning av læreplanen går det an å si at læring i kroppsøvningsfaget skal foregå om, i og gjennom kroppen (Udir, 2015). Kroppen er i faget både objektet for læring, altså det elevene skal lære noe om, samtidig som kroppen (eleven) er det lærende subjektet som skal lære noe, eller den som lærer. Retningslinjene for kroppsøvningslærerutdanningen åpner også opp for en forståelse av kropp som både objekt og subjekt, men våre analyser viser at kropp(en) i retningslinjene i stor grad blir omtalt instrumentelt og som et fysisk trenbart objekt (UHR, 2013).

Det går diskusjoner innenfor ulike fag og blant folk flest om at kropp og læring må sees i sammenheng. Det er samtidig vårt inntrykk at det ofte er uklart «hvilken kropp» det er snakk om. Er det den håndfaste synlige kroppen? Er det en kropp som først og fremst skal trenes for å «komme i form», holdes frisk, slank og klar til å prestere? Eller er det kroppen som den enkeltes identitet, som det subjektive og egne utgangspunktet for å erfare verden og seg selv? Kroppsøvningsfaget i norsk sammenheng og slik det er uttrykt gjennom læreplanen, retter seg mot et både-og. Elevene i norsk grunn- og videregående skole skal i kroppsøvingstimene presenteres for og selv erfare ulike måter å tenke om, bruke og forstå kroppen. Faget er pedagogisk innrettet mot både allmenndannelse og mot å inspirere til fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede (Udir, 2015). Faget er dermed tiltrodd en varig betydning for hvordan den enkelte forstår og ivaretar seg selv og andre som kropp, og for elevenes motivasjon og interesse for å være aktivt utforskende i verden som kropper.

Hvilken kropp er det snakk om?

Våre analyser av læreplanen i kroppsøving viser imidlertid at den er lite retningsgivende for hvordan kropp skal forstås. Det gjør at den enkelte lærer selv må gå begrepene meningsinnhold i møte med elevene. Med andre ord: Hvilke perspektiver på kropp læreren har med seg inn i sin lesning av planen vil være avgjørende for hvordan praksis utformes. Den samme utfordringen finner vi i retningslinjene for kroppsøvningslærerutdanningen.

Kropp blir i retningslinjene i stor grad omtalt instrumentelt og som et fysisk trenbart objekt. På plan- og tekstenivå i dagens lærerutdanning er det lite som ser ut til å bidra til å gjøre fremtidens lærere i stand til å tilrettelegge for undervisning der elevene presenteres for, og selv erfarer, ulike måter å tenke om, bruke og forstå kropp.

Dette blir en særlig utfordring når vi vet at både lærere og elevers kunnskap om kroppen og det kroppslige i det daglige er innvevd i en rekke diskurser, eller forståelser, tale-, tenke- og handlemåter som til enhver tid vil være virksomme (Wrench & Garrett, 2012). I dagligtalen snakkes det både om kroppen som «en maskin» og som det vi føler, sanser og tenker med. I forskningslitteratur om kroppsøving kommer det frem at både lærere, elever og lærerutdannere har med seg tatt-for-gitte forståelser av kroppen og det kroppslige inn i faget, og da særlig en forståelse av kropp som noe fysisk og trenbart. Slike forforståelser får betydning for hvilke kropper som er vel

ansett og som gis forrang og avgjørende betydning i faget (Azzarito, 2009; Moen, 2011; Næss, 2002; Tinning & Glasby, 2002; van Amsterdam, Knoppers, Claringbould & Jongmans, 2012; Wrench & Garrett, 2012). Det kan for eksempel dreie seg om bestemte forståelser av kroppens kjønn, etnisitet, funksjon, utseende eller helse (Engelsrud, 2015; Rugseth, 2015; Rugseth & Standal, 2015; Walseth, Aartun & Engelsrud, 2015). Det pekes også på en tendens til at elever i kroppsøving blir sortert i kategorier som sunne eller usunne, avhengig av kroppsvekt, til tross for at kroppsvekt alene sier lite om hvor friske og spreke elevene er (Evans & Davies, 2014). På til dels umerkelige måter kan altså bestemte typer kropper favoriseres fremfor andre i faget. Forskning i norsk sammenheng får blant annet også frem at kroppsøvingslærere har en sterk fysisk identitet og er opptatt av å være friske og sterke og selv å kunne vise mange ulike idrettsaktiviteter (Næss, 2002). Videre viser studier at lærerutdannere mener studenter som skal bli kroppsøvingslærere helst bør se slanke og veltrente ut for å gå foran som et godt eksempel for elevene (Moen, 2011).

Forskning av denne typen bidrar med kunnskap om noen av kroppsøvingsfagets og kroppsøvingslærerutdanningens implisitte og tatt-for-gitte forståelser. Det slike forskningsfunn særlig kan inspirere til, er å gjøre læreren og lærerutdanneren oppmerksom på at kroppen ikke kan forstås som et nøytralt objekt i faget, men tvert imot er innsatt med og kontinuerlig tillegges subjektivitet, ulik verdi og mening.

Styringsdokumenter både i skolen og i lærerutdanning vil være utformet slik at de må fortolkes av de som skal anvende dem. Med andre ord, de som skal implementere planene i sin undervisning, har selvsagt en viss autonomi til å tolke styringsdokumentene for å tilpasse dem lokale forhold, også når det gjelder å forstå kropp som fenomen. Vårt kritiske poeng er imidlertid at når forskning viser at både lærere, studenter og lærerutdannere i stor grad bygger sin forståelse av kropp(en) som et trenbart objekt, er det grunn til å stille spørsmålsteget ved om styringsdokumentene likevel bør være tydeligere på at kropp kan forstås fra ulike perspektiv.

Forhandling om mening

Tatt-for-gitte antagelser om at elevers kropper bør se ut på en bestemt måte, eller virke innenfor visse normer, kan være vanskelige å få øye på. De kan derfor oppfattes som naturlige eller selvsagte, og igjen medvirke til å forme fagets praktiske innhold og retning (Engelsrud, 2010). Mens noen for eksempel kan mene at en konkurrerende fitness-utøver ser sterk, sunn og frisk ut og kan være et ideal å jobbe for i kroppsøving, vil andre bli bekymret og forstå den bevisste formingen av kroppsdel og muskler som fitness-sporten krever, som et potensielt problem kroppsøvingsfaget må forholde seg til (Aamli, 2015). Kroppsøvingsfaget kan sees som en av mange kontekster hvor elever og lærere forhandler om slik mening, om ulike forståelser av kroppen og det kroppslige. Inn i slike forhandlinger skal kroppsøvingslæreren være en ressurs for elevene, en som gjennom kloke didaktiske grep inspirerer til elevenes læring og innsikt i tråd med læreplanens intensjoner. Dette krever at den enkelte kroppsøvingslærer har kompetanse i og grundige kunnskaper om at kropp kan forstås ut

fra ulike perspektiver. Analysen av nasjonale retningslinjer for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag viser imidlertid at det ikke legges særlig vekt på at fremtidens kroppsøvingslærere innenfor faglærerutdanningene skal opparbeide kunnskap og kompetanse i en mer helhetlig forståelse av kropp. Utfordringen blir da at dagens faglærerutdanning bidrar til å reprodusere en tatt-for-gitt-forståelse av kropp som trenbar og kontekstfri (Azzarito, 2009; van Amsterdam mfl., 2012), og mer konkret at bestemte kropper, relatert til for eksempel kjønn, etnisitet, uteseende og helse, har forrang fremfor andre (Engelsrud, 2015; Rugseth, 2015; Walseth mfl. 2015). Når det er sagt, er det viktig å bemerke at vi i denne artikkelen kun har sett på nasjonale styringsdokumenter for kroppsøving og kroppsøvingslærerutdanning. Vi har med andre ord ikke innsikt i hva som fremkommer i lokale dokumenter som læreplaner, studieplaner og emneplaner knyttet til hvordan det jobbes med ulike forståelser av kropp, ei heller hvordan det praktisk jobbes med tematikken i lærerutdanning eller i kroppsøvingfaget i skolen.

Et behov for utvidet kunnskapshorison

For å unngå en didaktisk praksis som underbygger eller forsterker uheldig forskjellsbehandling på grunnlag av kjønn, etnisitet, funksjonsevne eller utseende, har læreren et særlig ansvar for å kjenne til ulike måter å tillegge kroppen og det kroppslige mening på.

Et perspektiv på kropp vi ikke har gått i dybden på i våre analyser av styringsdokumentene, som også vil være relevant i forståelse av kropp og det kroppslige i skole og lærerutdanning, er nettopp å se kroppen som noe som hele tiden blir til i sosiale og kulturelle konstruksjoner, i ulike omgivelser og situasjoner. Slike ideer kan bl.a. spores til den franske eksistensfilosofen Simone de Beauvoir (1908–1986), som skrev boken «Det annet kjønn» (1949). Her legger de Beauvoir vekt på at forskjellen mellom kjønnene var *konstruert* gjennom sosial og kulturell mening om kategoriene mann og kvinne. Hennes poeng om at kvinne ikke *er* noe bestemt, men fylles med mening i det sosiale livet og noe en kvinne dermed *blir*, har fortsatt gyldighet og gjelder selvsagt også for menn. En sosial kategori som kjønn *tilhører altså ikke den fysiske kroppen*, men oppstår i fortolkningen mellom kroppen og det sosiale (Moi, 2002). I følge slike konstruktivistiske posisjoner vil ikke bare kjønn, men også tilsvarende sosiale kategorier som rase, klasse og funksjonsnivå ‘sette seg i’ våre individuelle kropp og forme måten vi kroppslig handler og oppfører oss på. Samlet sett handler slike posisjoner om hvordan mening oppstår og skapes og ikke minst leves ut som kroppslig identitet av hver enkelt. I kroppsøving kan dette for eksempel gi seg utslag i en praksis som bygger på en forståelse av at noen aktiviteter passer bedre for jenter enn for gutter, eller at en elev med funksjonsnedsettelse ikke passer inn i en ‘vanlig’ kroppsøvingstime.

Å ha kjennskap til ulike perspektiver på kropp, hva deres røtter kan spores tilbake til, og å kunne gjenkjenne deres forgreninger inn i dagens kroppsøvingfag, er et nødvendig og nyttig fundament for lærerens praktiske arbeid med elevene. Ikke minst

er dette viktig opp mot skolens og fagets intensjoner om å være inkluderende (Rugseth & Standal, 2015; Udir, 2006). Det som imidlertid ser ut til å være en (av flere) barriere for at kroppsøvingslærere ikke har kompetanse til dette, er utdanningen de selv har fått. De nasjonale retningslinjene for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag åpner i liten grad opp for å utfordre morgendagens kroppsøvingslærere på ulike perspektiver på kropp. Dermed kan det se ut til at styringsdokumentene for faglærerutdanningen kan bidra til å reprodusere et smalt og objektiverende syn på kropp blant kroppsøvingslærere, snarere enn å utvide kunnskapshorizonten med ulike perspektiver på kropp.

Avrundning

Gjennom de to teoretiske perspektivene på kropp vi har gjort rede for og benyttet som analytisk blikk på lesing av styringsdokumenter i kroppsøving og faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, kan vi konkludere med at kropp kan forstås på ulike og til dels motstridende måter. Vi finner at styringsdokumentene åpner opp for en bred forståelse av kropp, særlig i formål og innledende tekst, men i målformuleringene er det imidlertid mindre tydelig at man kan tenke om kroppen ut fra begge perspektivene vi har omtalt.

Vi har på bakgrunn av dette diskutert hvordan kunnskap om idegrunnlag for å tenke om kroppen kan etablere et handlingsrom for fagutvikling innen kroppsøving i møte med *alle* elever. Med andre ord, hvordan lærere som har kunnskap og kompetanse knyttet til at kropp kan forstås og erfares på ulike vis, vil være rustet til å tilrettelegge for læring i, om og gjennom kroppen i faget, og ikke minst være rustet til å møte *alle* elever med respekt og forståelse i sin undervisning. I diskusjonen løfter vi også frem at to teoretiske perspektiver aldri kan anses som uttømmende for å forstå kroppen. Vi trekker derfor frem et tredje perspektiv som peker mot at kropp kan forstås som en sosial konstruksjon. Dette, sammen med de to perspektivene som er brukt som analytisk blikk i denne artikkelen, kan være nyttig for lærere, studenter og lærerutdannere å ta i bruk for å forstå at de mening(er) og betydning(er) som tillegges kroppen vil variere, være åpen for ulike fortolkninger og stadig kunne forandre seg.

Referanser

- Aamli, K. (2015). *Kroppsmodifisering i kroppsøving. Noen jenter ønsker å bruke kroppsøvingstimene til å bygge en pen kropp*. Hentet 15. januar 2016 fra <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Kroppsmodifisering-i-kroppsøving>
- Augustad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Azzarito, L. (2009). The Panopticon of physical education: pretty, active and ideally white. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 19–39.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Ungdata-2016.-Nasjonale-resultater>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M., & Gjølme, E. G. (2017). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet». *Skolen endres – debatten uteblir. Bedre skole, 2017, 4*, 20–27.

Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving

- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- de Beauvoir, S. (1949/2002). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2010). Betydningen av teori(er) om kroppen. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 35–50). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engelsrud, G. (2015). Kjønn og inkludering. I Ø. F. Standal, & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 24–43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Von Soes, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Oslo. Hentet 1. oktober 2017 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/ Stress-og-press-blant-ungdom>
- Evans, J. & Davies B. (2014). Sociology, the body and health in a risk society. I J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Red.), *Body knowledge and control. Studies in the sociology of physical education and health* (s. 35–51). London: Routledge.
- Henriksson, J. & Sundberg, C. J. (2008). Generelle effekter av fysisk aktivitet. I R. Bahr (Red.), *Aktivitetshåndboken: fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (s. 8–37). Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra <https://helse-direktoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/463/Aktivitetshandboken-IS-1592.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kirk, K. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St. Meld. 28 2015–16). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Merleau-Ponty, M. (1962/2012). *Phenomenology of Perception*. (oversetter Donald A. Landes). New York: Routledge.
- Moen, K. M. (2011). «Shaking or stirring»? A case study of physical education teacher education in Norway. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Moi, T. (2002). *Hva er en kvinne? Kjønn og kropp i feministisk teori*. Oslo: Gyldendal.
- Mordal-Moen, K. M., & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education & Society*, 19(4), 415–434.
- Macdonald, D., Kirk, D. & Braikua, S. (1999). The social construction of the physical activity field at the school/university interface. *European Physical Education Review*, 5(1), 31–52.
- Næss, F. D. (2002). Kroppsøvningslærerens fysiske identitet – ven eller fjende?. I M. K. Christensen (Red.), *Aldring og bevegelse i idretten* (s. 91–104). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvningsfag – mangfoldige kropp. I O. F. Standal, & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving*. (s. 79–95). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rugseth, G., & Standal, Ø. F. (2015). Kroppsøving og overvekt. I O. F. Standal, & G. Rugseth. (Red.), *Inkluderende kroppsøving*. (s. 44–57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skirbekk, G., & Gilje, N. (2007). *Filosofihistorie. Innføring i europeisk filosofihistorie med særlig vekt på vitenskaps-historie og politisk filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. (1998). Idéhistorier om kroppen. I F. Skårderud, & P. J. Isdal (Red.), *Kroppstanker: kropp, kjønn, idéhistorie* (s. 53–73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. New York: Routledge.
- Standal, Ø. F., & Engelsrud, G. (2013). Researching embodiment in movement contexts: a phenomenological approach. *Sport, Education and Society*, 18(2), 154–166.
- Tangen, J. O. (2004). *Hvordan idrett er mulig? Skisse til en idrettsosologi*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tinning, R. (2013). Teacher education for health and physical education (HPE): Caught in a disjunctive position. I M. East, & S. May (Red.), *Making a difference in education and social policy* (s. 75–88). Auckland, New Zealand: Person Education.
- Tinning, R. & Glasby, T. (2002). Pedagogical work and the ‘cult of the body’: Considering the role of HPE in the context of the ‘new public health’. *Sport, Education and Society*, 7(2), 109–119.
- Turner, B. (2008). *Body and Society. Explorations in social theory*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Universitets- og høgskolerådet [UHR]. (2013). *Nasjonale retningslinjer for praktiske estetiske fag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.uhr.no/documents/Utkast_nasjonale_retningslinjer_i_praktiske_estetiske_fag.pdf

- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2006). *Læreplanverket*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning?print=1
- van Amsterdam, N., Knoppers, A., Claringbould, I., & Jongmans, M. (2012). 'It's just the way it is ... ' or not? How physical education teachers categorise and normalise differences. *Gender and Education*, 24(7), 783–798.
- Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2015). Girl's bodily activities in physical education. How current fitness and sport discourses influence girl's identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442–459. doi: 10.1080/13573322.2015.1050370
- Wrench, A., & Garrett, R. (2012). Identity work: stories told in learning to teach physical education. *Sport, Education and Society*, 17(1), 1–19. doi:10.1080/13573322.2011.607909