



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Kroppsøving er liksom ikke så viktig»

*Kroppsøving som allmenndannende fag -
muligheter og utfordringer for å fremme livslang
bevegelsesglede*

Ellinor Helene Andersen og Margrethe Elise Høiberget

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7.trinn. Mai 2017



Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er at vi ser behov for forskning på kroppsøvfingsfaget på barnetrinnet, og da spesielt hvordan formålet i læreplan til kroppsøving praktiseres. Målsetningen med denne studien er å bidra til økt innsikt om hvordan kroppsøving kan praktiseres som et allmenndannende fag. Vi undersøker hvilke muligheter og utfordringer kroppsøvfingslærere står overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget. Livslang bevegelsesglede er en del av formålet til kroppsøving, og er beskrevet som en sentral del av elevers allmenndanning. Undersøkelsen er gjennomført som en kvalitativ studie, der vi har intervjuet tre lærere på barnetrinnet som har faglig kompetanse i kroppsøving. Studiens sentrale funn er at kroppsøvfingsfagets status må styrkes på flere plan, at variasjon og synliggjøring av læringsmål er forutsetninger som må ligge til grunn, samt at motorisk kompetanse er en viktig grunnmur for å kunne finne glede av å være i aktivitet livet gjennom. Dersom statusen til faget heves kan det bidra til at kroppsøvfingslærere får større mulighet for å legge til rette for en undervisning som fremmer allmenndannelse og inspirerer til livslang bevegelsesglede.

Forord

Kroppsøving er den norske grunnskolens tredje største fag. Likevel kan faget ofte oppleves som et avbrekk fra en teoritung hverdag, og preges av tilfeldig fysisk aktivitet. I kroppsøvingens ånd har vi vært inspirert til å fremme faget som en viktig lærings- og danningsarena, og i utarbeideselen av tema for masteroppgaven valgte vi å fordype oss i livslang bevegelsesglede. Dette er et samfunnsaktuelt tema som engasjerer oss, da skolen har et overordnet ansvar gjennom kroppsøvingundervisningen å fremme denne bevegelsesgleden. Vi tror skoler, og da særlig kroppsøvingslærere, vil kjenne seg igjen i det som presenteres i oppgaven, og vi håper denne studien kan bidra til å rette fokuset mot formålet i kroppsøving på barnetrinnet, der livslang bevegelsesglede inngår.

Tusen takk til våre veiledere Kristin Bjørndal og Yvonne Sørensen. I tillegg vil vi takke Karin Danielsen for gode faglige innspill. Takk til våre informanter som har bidratt til at vi har kunnet gjennomføre denne studien. En stor takk vil også rettes til "the office" - dere er fantastisk! Vi må heller ikke glemme å takke varmeovnen under pulten som har bidratt til komfortable arbeidsforhold. Til slutt vil vi takke oss selv – vi hadde ikke klart dette uten hverandre.

Vi er to venninner som gjennom fem år har hatt hverandre å støtte oss på, både faglig og sosialt. Denne masteroppgaven markerer slutten på en lang – men svært lærerik utdanning. Etter fem intensive måneder på masterkontoret ser vi virkelig frem til tre måneder med sommerferie ... og selvfølgelig til å ta fatt på verdens viktigste yrke.

Tromsø, 15.mai 2017

Ellinor Helene Andersen

Margrethe Elise Høiberget

SAMMENDRAG	I
FORORD	III
INNLEDNING	1
1.1 AKTUALISERING AV TEMAET	1
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG BEGREPSAVKLARING	2
1.2.1 ALLMENNDANNELSE	3
1.2.2 LIVSLANG BEVEGELSESGLEDE	4
1.3 STUDIENS OPPBYGGING	4
2 TIDLIGERE FORSKNING	7
3 TEORETISK RAMMEVERK	10
3.1 KROPPSØVING SOM FAG	11
3.1.1 KROPPSØVING SOM ALLMENNDANNENDE FAG	11
3.1.2 LIVSLANG BEVEGELSESGLEDE	11
3.1.3 FYSISK-MOTORISK UTVIKLING	12
3.1.4 STATUSEN TIL KROPPSØVINGSFAGET	14
3.2 HJEM - SKOLE	15
3.3 JOHN DEWEY – LÆRING GJENNOM ERFARING OG REFLEKSJON	16
3.4 ALBERT BANDURA – DEN RESIPROKE DETERMINISMEN	17
3.4.1 MESTRINGSFORVENTNINGER OG MOTIVASJON	19
4 STUDIENS FORSKNINGSDESIGN OG FORSKNINGSPROSESS	24
4.1 STUDIENS VITENSKAPSTEORETISKE FORANKRING - DET KONSTRUKTIVISTISKE PARADIGME	24
4.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	24
4.2.1 UTVIKLING AV INTERVJUGUIDE OG FORBEREDELSE TIL DATAINNSAMLING	25
4.3 UTVALG, TILGANG OG REKRUTTERING AV INFORMANTER	26
4.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	27
4.5 TRANSKRIPSJON AV INTERVJUENE	28
4.6 TEMASENTRERT ANALYSEMETODE	29
4.6.1 HERMENEUTISK FORTOLKENDE TILNÆRMING	29
4.6.2 ANALYSE AV KVALITATIV FORSKNINGSDATA	30
4.6.3 REKONTEKSTUALISERING AV DATAMATERIALET	31
4.6.4 KODING OG KATEGORIUTVIKLING	31
5 ANALYSE, TOLKNING OG FUNN	35
5.1 FORMÅLET TIL KROPPSØVING	35
5.1.1 OPPSUMMERING AV FUNN	37
5.2 STATUSEN TIL KROPPSØVINGSFAGET	37
5.2.1 KROPPSØVING PÅ SKOLE- OG SAMFUNNSNIVÅ	38
5.2.2 FORELDRE OG FORESATTES HOLDNINGER	39
5.2.3 OPPSUMMERING AV FUNN	40
5.3 LÆRERROLLEN	41
5.3.1 SYNLIGGJØRING AV MÅL	41
5.3.2 VARIASJON OG DIFFERENSIERING	42
5.3.3 SAMTALE, REFLEKSJON OG VURDERING	44
5.3.4 OPPSUMMERING AV FUNN	46
5.4 ELEVEN	47
5.4.1 FYSISK-MOTORISK KOMPETANSE	47
5.4.2 KLASSEMILJØ OG SOSIAL TILKNYTNING	49
5.4.3 MEDBESTEMMELSE FØRER TIL MOTIVASJON OG MESTRING	51

5.4.4	SELVBILDE OG SELVTILLIT	53
5.4.5	OPPSUMMERING AV FUNN	55
6	DRØFTING	57
6.1	HVILKE MULIGHETER STÅR LÆRERE OVERFOR I ARBEIDET MED Å FREMME LIVSLANG BEVEGELSESGLEDE I KROPPSØVINGSFAGET?	57
6.1.1	FORMÅLET I KROPPSØVING FORMIDLES AV EN GOD ROLLEMODELL	57
6.1.2	FORESATTES HOLDNINGER TIL KROPPSØVINGSFAGET	58
6.1.3	TILPASSET OPPLÆRING GJENNOM VARIASJON, MOTIVASJON OG DIFFERENSIERING	58
6.1.4	FYSISK-MOTORISK KOMPETANSE – SENTRALT FOR TRIVSEL, MOTIVASJON OG PRESTASJON	59
6.1.5	LÆRINGSMILJØ, SOSIALE KOBLINGER OG SELVBILDE	60
6.1.6	LÆRING GJENNOM SAMTALE OG REFLEKSJON	61
6.1.7	MEDBESTEMMELSE OG MOTIVASJON	62
6.2	HVILKE UTFORDRINGER STÅR LÆRERE OVERFOR I ARBEIDET MED Å FREMME LIVSLANG BEVEGELSESGLEDE I KROPPSØVINGSFAGET?	63
6.2.1	FORMÅLET TIL KROPPSØVING OG FAGETS FAGLIG-PEDAGOGISKE SIDE	63
6.2.2	HOLDNINGER TIL KROPPSØVINGSFAGET	64
6.2.3	LÆRERENS FAGLIGE KOMPETANSE	64
6.2.4	SYNLIGGJØRING OG NEDBRYTING AV KOMPETANSEMÅL	65
6.2.5	MEDBESTEMMELSE HAR FLERE SIDER	66
6.2.6	AKTIVITET FREMFOR SAMTALE OG REFLEKSJON	66
6.2.7	EMOSJONELLE FORHOLD KNYTTET TIL LÆRINGSMILJØET OG GARDEROBESITUASJONER	67
6.3	HVILKE MULIGHETER OG UTFORDRINGER STÅR LÆRERE OVERFOR I ARBEIDET MED Å FREMME LIVSLANG BEVEGELSESGLEDE I KROPPSØVINGSFAGET?	69
7	VURDERING AV STUDIENS KVALITET	72
7.1	FORSKNINGSETIKK - FORUTSETNING FOR GOD FORSKNINGSPRAKSIS	72
7.1.1	INFORMERT SAMTYKKE	72
7.1.2	KONFIDENSIALITET OG ANONYMISERING	73
7.1.3	KONSEKVENSER AV Å DELTA I STUDIEN	73
7.2	VERIFISERING AV DATAMATERIALET	74
7.2.1	PÅLITELIGHET	75
7.2.2	RELEVANS	76
8	AVSLUTNING	79
8.1	VEIEN VIDERE	80
REFERANSER		81
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD		IV
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE		V
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING		VI

Innledning

Målsetningen med denne studien er å bidra til økt innsikt om hvordan kroppsøving kan praktiseres som et allmenndannende fag i grunnskoleopplæringen. I læreplanen til kroppsøving presiseres det i formålet at livslang bevegelsesglede er en sentral del av elevers allmenndanning (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I denne sammenhengen ønsker vi å undersøke hvordan lærere på barnetrinnet kan fremme livslang bevegelsesglede hos elever, og hvilke muligheter og utfordringer de erfarer når det gjelder dette. Vår motivasjon og bakgrunn for å undersøke livslang bevegelsesglede er at vi i likhet med forskning på området mener bevegelsesgleden kan bidra til viktig læring og utvikling for elever. I Norges offentlige utredninger (NOU) ble det i 2015 vist til at kroppsøving som fag bør styrkes. Denne utredningen ble gjennomført av Ludvigsenutvalget, som er et utvalg som skal vurdere grunnsopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. En av de overordnede begrunnelsene til Ludvigsenutvalget for å styrke faget er å lære elevene om egen helse, og gjøre ansvarlige valg i eget liv (NOU2015:8, 2015, s. 53). Med dette anser vi den livslange bevegelsesgleden som sentral for å mestre livet, og det bør dermed bli økt fokus på hvordan man kan fremme dette i skolen.

1.1 Aktualisering av temaet

I en artikkel publisert i VG 24.09.2013 vises det til at 1 av 3 elever gjerne skulle sluppet kroppsøving på skolen. Førsteamanuensis i kroppsøving ved Høgskolen i Hedmark, Kjersti Mordal Moen uttrykker at dette er bekymringsverdig. Hun mistenker at kroppsøvingstimene har for stort fokus på prestasjoner, tradisjonelle idretter og ballspill (Ertesvåg, 2013). Dette bekreftes av funn fra flere undersøkelser, som viser til at tradisjonsidretter, ferdighetsutvikling, ballspill og tilfeldig fysisk aktivitet med mål om å ha det gøy i en ellers stillesittende hverdag blir fremmet som det viktige innen faget (Bulger & Housner; Kirk; Tinning, i Ommunnsden, 2013, s. 156). Dette til tross for overordnede mål som for eksempel den *livslange bevegelsesgleden*. En undersøkelse gjort av Helsedirektoratet (Kolle, Stokke, Hansen, & Anderssen, 2012) viser samtidig til synkende aktivitetsnivå blant barn og unge. Det er nærliggende å tro at det er en klar sammenheng mellom undersøkelsesresultatet og den negative holdningen som synes å ligge til grunn hos elever. Moen spesifiserer at kroppsøving skal fremme elevers kroppslige danning ved bruk av kroppen på ulike måter, og at faget skal gi elever lyst til å være fysisk aktiv i et livsløpsperspektiv.

Innledning

Prestasjonsfokus og tradisjonelle idretter i kroppsøvingstimene er noe vi begge har erfaring med fra praksis, og vi vil med denne studien bidra til å løfte faget frem som en viktig danningsarena. Som fremtidige kroppsøvingslærere frykter vi at dersom elever ikke opplever glede og mestring i faget, vil de heller ikke ha ønske om å være i bevegelse i et livslangt perspektiv. Til tross for at det er ønskelig med en styrking av faget (Meld. St. nr. 16, 2002-2003), påpeker Moen at faget må styrkes med varsomhet. Det må være en tydelig plan over hva timene skal fylles med, der det overordnede målet må være å ivareta barnets utfoldelsestrang og skaperevne når det gjelder å være i bevegelse (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 8). Det overordnede målet må derfor tas hensyn til om man skal lykkes i å danne en skole der barn skal utvikle seg, noe som uttrykkes i læreplanens generelle del. I generell del av Kunnskapsløftet (heretter LK06) heter det at “opplæringen skal gi god allmenndanning (...) og være en forutsetning for helhetlig personlig utvikling og mangfoldig mellommenneskelige bånd” (Utdanningsdirektoratet, 2015a) Begrepet allmenndanning og danning er begrep som benyttes mye i skolesammenheng. Som fremtidige kroppsøvingslærere vil vi bidra til å fremme et syn på at allmenndannelse ikke utelukkende handler om kognitiv utvikling. Ommundsen (2013, s. 155) anser fysisk-motoriske ferdigheter som *grunnleggende* for å fungere optimalt i skolen og senere i livet, og disse ferdighetene har kroppsøvingsfaget hovedansvar for å utvikle. I kombinasjon med utviklingen av disse ferdighetene er det viktig å utvikle en glede av å utføre dem, slik at elevene danner et grunnlag for en livslang bevegelsesglede (Ommundsen, 2013, s. 156). I likhet med Ommundsen (2013) er vi opptatt av at motorisk utvikling bør likestilles med den kognitive utviklingen slik at man kan ivareta elevenes allmenndannelse, personlighetsutvikling og bevegelseslyst.

1.2 Forskningsspørsmål og begrepsavklaring

På bakgrunn av blant annet Ludvigsenutvalgets anbefalinger om å styrke faget, Helsedirektoratets rapport om synkende aktivitetsnivå og Kjersti Mordal Moens bekymring angående kroppsøvingsfaget utformet vi følgende forskningsspørsmål: *Hvilke muligheter og utfordringer står lærere overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget?*

I det følgende skal vi synliggjøre prosessen frem til det endelige forskningsspørsmålet. Som nevnt innledningsvis, er målsetningen med denne studien å bidra med økt innsikt om hvordan kroppsøving kan praktiseres som allmenndannende fag. I prosessen med å komme frem til det

Innledning

endelige forskningsspørsmålet stilte vi oss flere spørsmål: “hva innebærer allmenndanning?”, “hva er allmenndanning i kroppsøving?”, “hvordan praktiserer lærerne kroppsøvingens allmenndannende aspekt?”. Ved å stille disse spørsmålene, ble det tydelig at målsetningen: *bidra til økt innsikt om hvordan kroppsøving kan praktiseres som et allmenndannende fag i grunnskolen* var omfattende. Vi anså det derfor som nødvendig å avgrense forskningsspørsmålet. Vi undersøkte formålet i kroppsøving, der livslang bevegelsesglede står som en sentral del av elevers allmenndannelse, og ut fra dette formulerte vi forskningsspørsmålet som er presentert over.

Forskningsspørsmålet søker innsikt i hvilke muligheter og utfordringer lærere står overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget, og det er derfor naturlig å ha en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet for å få tilgang til læreres erfaringer. Det er flere forskningsstrategier som kan anvendes innenfor et kvalitativt forskningsdesign, men vi anser det som mest hensiktsmessig å benytte en hermeneutisk fortolkende tilnærming (se kapittel 4.1). For å få innsikt i hvilke muligheter og utfordringer lærere står overfor for å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøving har vi benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode (se kapittel 4.2). Utvalget i studien består av tre kroppsøvingslærere med faglig kompetanse på barnetrinnet (se kapittel 4.3). Empirien ble analysert gjennom temasentrert analysemetode (se kapittel 4.6), og for å svare på studiens forskningsspørsmål vil funn drøftes ved hjelp av relevant teori og tidligere forskning på feltet (se kapittel 2 og 4).

På bakgrunn av det endelige forskningsspørsmålet ser vi det nødvendig å gjøre en kort begrepsavklaring, da det finnes flere ulike definisjoner av begrepene *allmenndannelse* og *livslang bevegelsesglede*. Begrepsavklaringen gjøres for å skape en felles forståelse av begrepene. Begrepene vil utdypes ytterligere i kapittel 3.

1.2.1 Allmenndannelse

I formålet til kroppsøving blir livslang bevegelsesglede beskrevet som en del av elevers allmenndannelse. Allmenndannelse er et utfordrende begrep å definere, da det finnes stor uenighet og mange ulike definisjoner på hva det innebærer. Ved å undersøke teori nærmere rundt begrepet allmenndanning oppdaget vi at allmenndannelse og dannelselse ofte blir brukt som synonyme begreper. Ifølge Opdal (2010, s. 21) er dannelselse og allmenndannelse synonymmer, der dannelsesbegrepet er en form for syntese mellom oppdragelse og utdanning. I likhet med Opdal (2010) har vi valgt å bruke begrepene som synonymmer.

Innledning

Ifølge Foss (1949, s. 20) har danning som begrep sin opprinnelse tilbake til antikken, og ble definert som “planmessig utvikling av ferdigheter gjennom hele livet”. Det er sentralt å merke seg at dannelse, i motsetning til utdanning, ikke har noen spesifikk institusjonell tilknytning. Ved at utdanning har en institusjonell tilknytning vil den ha begrenset varighet. I motsetning til utdanning er danning ifølge Hellesnes (1992, s. 79-80) en livslang prosess som skal bidra til å delta aktivt og kritisk til utvikling av det samfunnet man er en del av, og ha et helhetlig og integrert syn på tilværelsen. Danning og dens resultat utarter seg overalt, eksempelvis i samtaler og diskusjoner. Skolen er en viktig dannelsesarena, da den skal bidra til personlighetsutvikling, vekst i kunnskap, innsikt, kritisk tenking, refleksjon og påvirke moralsk utvikling (Opdal, 2010, s. 21-27).

1.2.2 Livslang bevegelsesglede

Kroppsøvingslærere bør ha som mål å utvikle elevers kroppslige kompetanse slik at elevene motiveres for innsats i timene. På denne måten kan man inspirere elevene til å ta ansvar for å oppsøke fysiske aktiviteter på fritiden, og deretter gjennom hele livet (Whitehead, 2014, s. 86). Gjennom å være aktiv i lærings situasjoner dyrkes motivasjon og selvtillit, og dermed gode holdninger for livslang bevegelsesglede (Whitehead, 2014, s. 87).

For å forstå hva livslang bevegelsesglede innebærer er det hensiktsmessig å gjøre en oppdeling av begrepet. Det at noe skal være *livslangt* innebærer at det skal vare livet ut. Hartberg, Dobson, og Gran (2012, s. 140) definerer *livslang læring* som individets kontinuerlige tilegnelse av ferdigheter og kunnskap. Denne utviklingen forekommer i komplekse situasjoner livet gjennom, og må være en selvmotivert jakt etter kompetanse. Alle mennesker er preget av samfunnet man vokser opp i, og hva som defineres som livskvalitet og bevegelsesglede er utfordrende spørsmål som ikke gir entydige svar (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 7). *Bevegelse* kan deles inn i to hovedkategorier og er noe som stadig utvikles; *finmotorikk* og *grovmotorikk*. Finmotorikken omhandler presise bevegelser med hendene og føttene, mens grovmotorikken dreier seg om bevegelser i de store muskelgruppene som armene, ryggen og beina.

1.3 Studiens oppbygging

I kapittel 1 innledet vi avhandlingen med å presentere målsetningen for studien og bakgrunn for valg av tema. Vi har redegjort for prosessen frem til det endelige forskningsspørsmålet, slik

Innledning

at prosessen frem til det endelige forskningsspørsmålet er transparent og gir leseren innblikk i hvordan studien har utartet seg. Deretter ble det redegjort for sentrale begreper i forskningsspørsmålet: *allmenndannelse og livslang bevegelsesglede*.

I kapittel 2 redegjøres det for tidligere forskning på feltet som kan bidra til å aktualisere studien, samt synliggjøre behovet for økt forskning på feltet.

I kapittel 3 presenteres relevant teori som kan bidra til å belyse forskningsspørsmålet og underbygge empirien i drøftingsdelen. Vi tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver omkring kroppøving som fag og hjem-skole. I tillegg vil vi gjennom John Dewey og hans teori om læring gjennom erfaring og refleksjon belyse elementer i hans teori som kan fremme læring. Deretter redegjøres det for Albert Bandura og den resiproke determinismen for å belyse rollen mestring og motivasjon har for livslang bevegelsesglede.

I kapittel 4 vil vi vise ulike metodiske valg vi har tatt for å kunne besvare forskningsspørsmålet. Kapitlet er inndelt i seks underkapitler. Vi starter med å presentere studiens vitenskapsteoretiske forankring. Videre vil det redegjøres for det kvalitative forskningsintervju. Deretter beskrives utvalget, tilgangen og rekruttering av informanter. Videre beskrives innhenting av empiri og avslutningsvis beskrives temasentrert analysemetode.

I kapittel 5 analyserer og tolker vi empirien i fire hovedkategorier. Disse hovedkategoriene er videre inndelt i underkategorier slik at vi kunne få frem nyanser innenfor hovedkategorien. Avslutningsvis i hver hovedkategori oppsummeres funnene som har gjort seg gjeldende. Hensikten med dette kapitlet er å vise hvilke hovedkategorier vi satt igjen med etter analyseprosessen. Dette danner grunnlag for drøftingen.

I kapittel 6 drøftes funnene fra kapittel 5 med utgangspunkt i forskningsspørsmålet. Avslutningsvis vil vi svare på forskningsspørsmålet.

I kapittel 7 vurderer vi studiens kvalitet med hensyn til reliabilitet og validitet. Her inngår generelle forskningsetiske hensyn i tillegg til å påpeke styrker og svakheter ved studien.

Innledning

I kapittel 8 oppsummeres de sentrale mulighetene og utfordringene knyttet til livslang bevegelsesglede, der vi i tillegg setter studien inn i et større perspektiv og peker på mulige veier videre.

2 Tidligere forskning

I dette kapitlet skal vi redegjøre for tidligere forskning som omhandler temaet allmenndannelse i skolen sett i sammenheng med livslang bevegelsesglede. Dette gjøres for å plassere studien i forhold til tidligere forskning og for å aktualisere temaet for studien.

For å få en oversikt over forskning på området "livslang bevegelsesglede" startet vi med å søke i Oria, som er universitetsbibliotekenes samlede ressurser. Med dette søkeordet fikk vi 25 treff. Ved en grundigere gjennomgang av treffene så vi imidlertid at flertallet av treffene er studentoppgaver på bachelornivå. Et sentralt fellestrekk for alle bacheloroppgavene er at de er basert på litteraturstudier. De resterende treffene er en blanding mellom større avhandlinger, tekstressurser og artikler, hovedsakelig rettet mot ungdomstrinnet og videregående skole. I tillegg er det kun 11 av de 25 treffene som inneholder begrepet "livslang bevegelsesglede" i tittelen. Ved å lese innholdsfortegnelsen og sammendragene på de øvrige treffene så vi at disse i hovedsak omhandler motivasjon. Motivasjon er en sentral del av det å bevare bevegelsesgleden, men kan ikke knyttes direkte opp mot det vi ønsker å undersøke i forbindelse med formålet om livslang bevegelsesglede.

Et av treffene er en kvalitativ studie utført av Nannestad (2015). Han skrev en masteravhandling som undersøker et lignende tema som oss: formålet til kroppsøving og livslang bevegelsesglede. Studien av Nannestad (2015) undersøker "*hva tenker lærere om formålet i faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet?*". Dette er en kvalitativ studie av åtte kroppsøvingslærere i videregående skole. Studiens resultater viser til at lærerne har ulike tanker rundt formålet, og at formålet ligger implisitt i kompetansemålene. De mener bevegelsesglede skal være en del av formålet, men at bevegelsesglede er utfordrende å oppnå. Noen av kroppsøvingslærerne mener at det bør være et mangfold av aktiviteter, mens andre mener det er viktigere å tilegne seg kunnskap og ferdigheter i noen få utvalgte aktiviteter. De fysiske-motoriske ferdighetene vektlegges ikke, da lærerne mener dette bør øves på i lavere trinn. Det konkluderes også med at synliggjøring av mål vil kunne fremme formålet, men at dette er noe som kan forbedres. I et videre perspektiv stiller Nannestad seg spørrende til hva lærere tenker om fysiske-motoriske ferdigheter, og om barnetrinnet har et større fokus på dette enn de videregående skolene. Et konkret spørsmål han tar opp er "*hvordan påvirker fysiske-motoriske ferdigheter allmenndannelsene og bevegelsesglede?*". Han antar at elever med bedre kroppslig sans muligens opplever større mestring av aktiviteter, og at dette videre kan føre til økt bevegelsesglede.

Tidligere forskning

Ved å tilføye “allmenndanning/allmenndannelse” gir søkeresultatet i Oria kun to treff, der begge treffene er samme avhandling, henholdsvis på norsk og engelsk. Studien er gjennomført av Hagen (2015) ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for folkehelsefag. Ved å se på masteravhandlingen ser vi imidlertid at hovedproblemstillingen er “hva mener elever, kroppsøvingslærere og skoleledere er formålet med kroppsøving i grunnskolen?”, og at det er benyttet kvantitativ metode. Det er en omfattende studie som tar for seg flere aspekter ved faget kroppsøving og oppfattelsen av faget blant elever, lærere og skoleledere. Det interessante som fremkommer i studien er forskjellen mellom barne- og ungdomsskolen når det spørres om hvorfor de har kroppsøving på skolen. Der utmerker barneskoleelevene seg med at de svarer at de i større grad enn ungdomsskoleelevene mener de har kroppsøving på skolen for å ha det gøy, for å lære forskjellige leker, idretter og for å bli glade av å være i aktivitet. Dette kan tyde på at barna er bevisst på at aktivitet skaper glede, og at kroppsøvingen skal være med å fremme denne gleden. Undersøkelsen viser også hva lærere og skoleledere mener om kroppsøving som et viktig skolefag. Øverst på lista til lærerne kommer påstanden om å komme i bedre form, etterfulgt av å ta vare på egen helse. På tredjeplass kommer påstanden om å utvikle en livslang bevegelsesglede. Skolelederne mener derimot utvikling av livslang bevegelsesglede er viktigst for hvorfor kroppsøving er et viktig fag. Dette tyder på bevissthet rundt formålet, noe som danner et grunnlag for vår studie om søken etter utfordringer og muligheter ved å fremme livslang bevegelsesglede.

Videre søkte vi på Google Scholar¹ med de samme søkeordene. Vi fikk da opp 32 resultater. Blant disse 32 treffene er det kun to treff som innehar livslang bevegelsesglede i tittelen. Det er imidlertid mange av treffene som nevner begrepet fordi det er en sentral del av formålet og derfor en naturlig del å ta med i enhver oppgave som omhandler kroppsøving. Når vi bruker de engelske søkeordene ”physical education in a lifelong perspective” i Google Scholar får vi 323 000 treff. Blant treffene er artikkelen "Physical Activity for Everyone: What Every Physical Educator Should Know about Promoting Lifelong Physical Activity (Corbin, 2002) i tidsskriftet *Journal of Teaching in Physical Education*, som baseres på en empirisk undersøkelse. Artikkelen tar opp behovet for å fremme kroppsøving slik at man kan danne grunnlag for en fysisk aktiv livsstil. Artikkelen diskuterer målet om livslang bevegelse, og kommer med forslag til ulike tilnærminger for å oppnå dette. Tilnærmingene som foreslås er blant annet å anerkjenne viktigheten av barns fysiske behov, endre fokus fra fitness til fysisk aktivitet, fremme selvtillit

¹ Googles søkemotor for akademiske tekster

Tidligere forskning

og mestringssevne blant ungdom, begrense omfanget av kompetansemål og å hjelpe ungdom å tilegne seg holdninger om en aktiv livsstil. Nannestad (2015) viser til at det har vært lite forskning på formålet i kroppsøving. Den litteraturgjennomgangen vi har gjort bekrefter dette, og det kan tyde på at bevegelsesglede på barnetrinnet ikke har hatt særlig stort fokus i norsk forskning. Dette belyses ved å se på forskjellen på treffmengden mellom norske og engelske søk. Vi oppfatter at det er et bredere satsingsområde i utlandet, til tross for studier knyttet til ungdomsskole og videregående skole i Norge på dette området. Denne studien vil være med på å rette større fokus på viktigheten av livslang bevegelsesglede, og hvordan lærere kan arbeide for å inspirere til dette på barnetrinnet.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet redegjøres det for sentrale begreper og teorier som er formålstjenlig for å utdype og besvare forskningsspørsmålet. De ulike begrepene og teoretiske perspektivene har blitt benyttet i ulike deler av forskningsprosessen, og i det følgende vil dette utdypes nærmere.

I delkapitlet om kroppøving som fag utdypes begrepene allmenndannelse og livslang bevegelsesglede, som er sentrale begreper i forskningsspørsmålet. Teori om fysisk-motorisk utvikling utdypes da det utgjør byggesteiner for barns lyst til å bevege seg (Ommundsen, 2014, s. 101), og danner et viktig fundament for utvikling av studiens intervjuguide og drøftingsdel (se kapittel 6). I tillegg vil vi belyse statusen til kroppøvingfaget, da dette er et sentralt element for å kunne fremme livslang bevegelsesglede. I likhet med motorisk kompetanse er statusen til faget med på å prege vår forståelse i utformingen av intervjuguiden, og har i etterkant av intervjuene satt preg på drøftingskapitlet.

I delkapitlet om hjem-skole vil det redegjøres for betydningen av foresattes holdninger, og konsekvensen av dette når det gjelder å fremme gode holdninger til fysisk aktivitet og dens verdi. I tillegg belyses viktigheten av en felles målsetning. Teorien blir benyttet som et rammeverk for å kunne drøfte ulike funn.

I delkapitlet om John Dewey redegjør vi for hans pragmatiske læringsteori som kan plasseres innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigme. Deweys teori om vekst, aktivitet, samtale og refleksjon er sentrale elementer for å fremme læring, og kan derfor være sentral for å fremme livslang bevegelsesglede hos elever gjennom å praktisere aktivitet, samtale og refleksjon. Deweys læringsteori vil brukes som teoretisk grunnlag i studiens drøftingsdel.

I delkapitlet om Banduras teori om den resiproke determinismen, som innebærer observasjonslæring og mestringsforventninger, belyses rollen mestrings og motivasjon har for den livslange bevegelsesgleden. Videre vil vi belyse hvordan Banduras teori kan koble inn andre aspekt som *lærerrollen*, *selvbilde*, *tilpasset opplæring* og *vurdering for læring*, som kan være med å fremme eller redusere gleden av å være i aktivitet. Dette delkapitlet ble utformet i etterkant av analyseprosessen for å kunne ta i bruk relevant teori for å drøfte funnene i studien.

3.1 Kroppsøving som fag

Den generelle del i LK06 tar utgangspunkt i ulike mennesketyper som til sammen skal utgjøre det integrerte menneske. Der heter det at skolen skal arbeide mot å utvikle evner til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Ett av de syv mennesketyperne er *det allmenndannende mennesket* (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Opplæringen skal gi god allmenndannelse gjennom helhetlig personlighetsutvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. En sentral del av opplæringen vil være å bistå eleven med tilegnelse av egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

3.1.1 Kroppsøving som allmenndannende fag

Kroppsøvingfaget har allmenndannende verdi ved at det bidrar med praktisk og kroppslig kunnskap og ferdighet (Ommundsen, 2014, s. 103). Dette er i tråd med Merleau-Ponty og hans filosofi om at vi dannes gjennom kroppslig erfaring. Ethvert individ er tilstede i verden gjennom kroppen, og klarer dermed å skape mening av verden rundt (Nome, 2012, s. 144). Fysisk-motoriske ferdigheter i vid forstand utgjør en del av elevers allmenndanning, og er derfor sentral for utvikling av helse og kulturell deltakelse i skole og samfunnsliv (Ommundsen, 2013, s. 155). Dette indikerer at fysisk-motoriske ferdigheter er vel så viktig som det kognitive når det gjelder elevers allmenndanning.

I allmenndanning står perspektivutvikling sentralt. Den blir til gjennom etterstrebelse av ny kunnskap i kombinasjon med refleksjon, gjerne i samhandling med andre, men som i siste instans avhenger av en selv (Opdal, 2010, s. 23). Dannelsesreisen innebærer derfor en implisitt endring til det bedre; det må ha medført en omforming i individets perspektiv i form av tanker, handlinger og følelser (Opdal, 2010, s. 23-24). For å avgrense studien har vi valgt å undersøke livslang bevegelsesglede som ifølge LK06 er del av elevers allmenndanning.

3.1.2 Livslang bevegelsesglede

Helsedirektoratet (Kolle m.fl., 2012) viser som nevnt til at det fysiske aktivitetsnivået synker jevnt fra seksårsalderen. Da kan det tenkes at skolen pålegges et indirekte ansvar for barn, der man må skape rom for å motvirke dette. Dette ansvaret vil være en viktig faktor som må tas hensyn til dersom man skal lykkes med å forme en skole der barn og unge kan trives og utvikle seg, samt inspireres til å være i bevegelse gjennom hele livet (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 8).

Glede kan ses i sammenheng med at trygge og glade barn er et godt utgangspunkt for utvikling av individet. Barn i bevegelse er glade barn. Barn trenger opplevelser fylt med glede av å være i bevegelse i ulike typer av fysisk aktivitet. Dette er utgangspunkt for både trivsel og en forutsetning for lek og læring (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 14). Glede er subjektivt, og en positiv følelse man kjenner på dersom man opplever noe man liker. Glede kan være drivkraften eller motivet for at noe settes i gang, og styrer atferden til et individ. Det å ha motivasjon til å gjennomføre noe kommer gjerne i forbindelse med en forventning om at opplevelsen skal skape glede (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 106). Ulike følelser setter vanligvis i gang fysiologiske reaksjoner. Disse reaksjonene er individuelle, og dannes ved at sansene sender signaler til hjernen, der det foregår en personlig tolkning av situasjonen basert på tidligere erfaringer (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 107).

Det er altså de tidligere erfaringene som avgjør hvilke følelser som vekkes i individet, og det er i så måte viktig at elevene fra tidlig alder erfarer glede ved ulike fysiske utfordringer, gjerne i samspill med andre for å kunne fremme *livslang bevegelsesglede*. Som all annen undervisning skal opplæringen i kroppøving ruste elevene til å være en delaktig samfunnsborger. Ved å legge til rette for ulike bevegelseskulturer vil elevene få erfaringer som de kan bygge videre på, og ta med seg inn i det voksne liv. Dette er en del av allmenndannelse og et viktig prinsipp som skal ivaretas i skolen (Whitehead, 2014, s. 84). Whitehead (2014, s. 88-92) uttrykker at elever vil være stimulert til å delta i fysiske aktiviteter i og utenfor skolen dersom de har erfaringer med 1) opplevelser som er givende og lystbetonte, 2) opplevelser som virker inn på ens selvtilit og egenverd, 3) opplevelser som gjør at en erfarer fremgang i ulike aktiviteter, 4) opplevelser som gir anledning til å ta selvstendige beslutninger og 5) opplevelser som gjør at man innser verdien av fysisk aktivitet, for helse og trivsel livet ut. Læreren må i så måte gi hver enkelt elev individuell oppmerksomhet som bidrar til å fremme bevegelseskompetansen og selvtiliten til eleven. Kunnskapen og innsikten som oppstår gjennom disse opplevelsene vil få elevene til å innse at å delta i meningsfulle aktiviteter kan være en berikelse i livet (Whitehead, 2014, s. 92).

3.1.3 Fysisk-motorisk utvikling

Den kroppslige danningen uttrykkes ved kroppslig bevissthet, selvrefleksjon og beherskelse av fysiske aktiviteter. For å mestre ulike situasjoner på skolen og i livet trenger man på lik linje med gode ferdigheter i lesing, skriving og matematikk, en velutviklet bevegelseskompetanse i form av fysisk-motoriske ferdigheter. For å oppnå dette kreves en systematisk innlæring der eleven står i sentrum. Det er derfor lærernes ansvar å legge til rette for utvikling av kroppslig

kompetanse i form av fysisk-motoriske ferdigheter som motiverer og trykker elevene gjennom erfaringer (Whitehead, 2014, s. 87).

Det er avgjørende med gode fysisk-motoriske ferdigheter for barnets selvforståelse og interaksjon med omverdenen da de motoriske ferdighetene blir ansett som en form for praktisk kunnskap som er nødvendig for å forstå omgivelsene (Romdenh-Romluc, i Ommundsen, 2014, s. 104). Personer som opplever fremgang i sin kroppslige dannelsesreise, kjennetegnes ved at de kan bruke, tilpasse og utvikle ferdighetene sine i ulike sammenhenger (Whitehead, 2014, s. 93).

Det forventes at barn i ulike aldre har et visst repertoar av fysisk-motoriske ferdigheter slik at de på enkelt vis kan mestre hverdagens ulike oppgaver. Dette repertoaret betegnes som *motorisk kompetanse*. Kompetansen karakteriseres av evnene til å utføre ulike motoriske handlinger, og dermed være i stand til å møte de krav og forventninger som stilles både i hjemmet, på skolen og på fritiden (Haga & Sigmundsson, 2013, s. 120-121). Fysisk-motorisk kompetanse har med alle funksjoner og prosesser som styrer bevegelsesmønsteret vårt å gjøre, som eksempelvis koordinasjon og kroppsbevissthet (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 164). Utviklingen er en prosess som innebærer at motoriske ferdigheter avanserer fra enkle til komplekse bevegelser. Det finnes to typer utvikling når det gjelder motorisk utvikling; *kvantitativ* og *kvalitativ* (Haga & Sigmundsson, 2013, s. 122). Den kvantitative utviklingen innebærer at individet tilegner seg nye ferdigheter. Utvikling av kvalitativ art har derimot fokuset rettet mot forbedring av de ferdighetene man allerede behersker.

Fysisk-motoriske ferdigheter må imidlertid ikke forveksles med tradisjonelle spesifikke idretter. De fysisk-motoriske ferdighetene må anvendes i et vidt perspektiv som en kompetanse som er meningsbærende for elevenes sosiale og kulturelle liv (Ommundsen, 2013, s. 159). Dette innebærer at barn og unge må utfordres gjennom varierte grunnleggende og aktivitetsspesifikke bevegelsesformer. Grunnleggende bevegelsesmønstre er eksempelvis hopping, klatring, kasting og hinking. De aktivitetsspesifikke bevegelsesformene er aktiviteter som dans, svømming og ballspill (Ommundsen, 2013, s. 155). Ifølge Vingdal (2014, s. 41-42) er kroppslig kompetanse med å øke sjansen for deltakelse i fysiske aktiviteter sammen med andre, som fremmer den sosiale allmenndannelsen. Dette skaper muligheter for læring av sosiale ferdigheter slik som å skape relasjoner, ta hensyn, kommunisere og vise omsorg og empati.

3.1.4 Statusen til kroppsøvfingsfaget

I de siste årene har det vært økt fokus på utvikling av lese-, skrive- og matematikkferdigheter (OECD, 2007). Dette til tross for at elevers fysisk-motoriske ferdigheter er dårligere enn før (Ommundsen, 2013, s. 155). I dette kapitlet vil det redegjøres for årsaker til at kroppsøving som fag nedprioriteres. Dette kan være avgjørende for om lærere lykkes i å fremme livslang bevegelsesglede.

Dagens skole er på flere måter preget av et kognitivt læringssyn, der kroppslig utfoldelse vies liten plass (Ommundsen, 2014, s. 97). Trykket på teoretisk kunnskap kommer til uttrykk i den gjeldende læreplan – Kunnskapsløftet (heretter LK06), der de grunnleggende ferdighetene er kognitive av natur (Ommundsen, 2014, s. 98). Skolen løfter da frem én type kunnskap, noe som igjen innebærer at dette blir den eneste målestokk for kvaliteten på skolen. Den generelle del i læreplanen inneholder de overordnede mål for opplæringen, og skal sette standard for skolen. Dette innebærer at det må være en helhetlig tilnærming til skolens dannelsesarbeid, hvor kroppslig utfoldelse inngår (Jordet, 2010, s. 59-60)

De siste årene har det vært økt fokus på undersøkelser som PISA og nasjonale prøver. Disse prøvene retter fokus på målbare resultater i skolen, noe som går utover de praktisk-estetiske fagene (Ommundsen, 2014, s. 97; Jordet, 2010, s. 59). Det er dermed den teoribaserte kunnskapen som står i fokus, noe Jordet (2010, s. 59) betegner som ”papirversjoner av virkeligheten”. Kroppsøvfingens faglig-pedagogiske side tapes dermed av syne, som igjen fører til at faget trolig ikke kan fungere som lærings- og dannelsesfag. For å ivareta elevenes totale personlighetsutvikling og allmenndannelse må flere aspekter ved elevenes læring verdsettes (Ommundsen, 2014, s. 98). Gjennom kroppsøvfingsfaget bidrar man til allmenndannelse ved å få praktiske og kroppslige kunnskaper og ferdigheter, som har verdi ved at det stimulerer den allmenne motorikk og evne til å koordinere enkle og komplekse bevegelser i hverdagen (Ommundsen, 2014, s. 103-104). Det er derfor viktig at kvaliteten på kroppsøvfingsundervisningen styrkes, slik at elevene kan utvikle fysisk-motoriske ferdigheter og kroppslig bevissthet (Ommundsen, 2013, s. 163). På denne måten vil det allmenndannende aspekt ved faget ivaretas. Man må derfor unngå å redusere faget til å kun være helseorientert. Dette kan føre til at praktiseringen av faget blir tilfeldig og uten innhold og læringsmål (Ommundsen, 2013, s. 164).

I forbindelse med fagets lave status ser man videre en tendens til mangel på faglig kompetanse. I en rapport fra SSB (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2013-2014) vises det til at det kun er halvparten av lærere som underviser i kroppsøving på småtrinnet som har faglig fordypning, der faglig fordypning innebærer studiepoeng. Læreren skal ha didaktisk kompetanse, noe som innebærer å lede klassen gjennom faglig aktivitet. En forutsetning for at dette skal forekomme vil være at læreren har god kompetanse og innsikt i faget eller temaet det undervises i (Christensen & Thorsen, 2016, s. 31-32). I kroppsøving stilles det store krav til læreren fordi undervisningen ikke foregår i et fast klasserom. Faget får dermed en annen type teoretisk og praktisk tilnærming, i form av at man går ut av det tradisjonelle klasserommet. I tillegg stilles det krav til læreren ved at man må ha kunnskaper og ferdigheter i et fag som både er teoretisk og praktisk, og at organisering av undervisning må skje der vinner og taper ikke bli eksponert (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 53).

Vi har nå vist til at det stilles krav til kroppsøvingslæreren for å praktisere faget på en god måte. Dersom læreren skal kunne praktisere faget på en god måte må også hjemmet inkluderes. I neste avsnitt utdypes dette nærmere.

3.2 Hjem - skole

I formålsparagrafen i Opplæringsloven (2016) heter det at skolen og lærebedrifter har en rekke ulike oppgaver som skal løses i samarbeid og forståelse med hjemmet. Lærere og foresatte skal samarbeide om barnets utvikling og læring. Dette gjelder både faglig, personlig og sosialt. Samarbeid mellom hjem og skole kan by på utfordringer der konflikter og negative erfaringer kan være fremtredende, noe som viser at samarbeidet kan ha både positivt og negativt potensial (Nordahl, 2007, s. 26). Samarbeid er nødvendig for å ivareta den enkelte elevs behov, samt gi alle elever best mulig vilkår for å lykkes på skolen (Flo, 1992, s. 7). Når det gjelder samarbeidet mellom hjem og skole, er det viktig å ha en felles målsetning. Forutsetningen for at dette skal lykkes vil være dialog og medvirkning fra både foresatte og lærere. Dersom skolen og hjemmet har ulike målsetninger, kan det føre til at barnet blir forvirret (Nordahl, 2007, s. 34-35). Læreren skal fra sin posisjon være bevisst på sin profesjon og bidra med fagkunnskaper som kan hjelpe å opplyse foresatte (Flo, 1992, s. 7). Nordahl (2007, s. 46) påpeker at støtte fra foresatte omhandler det å ha et engasjement og interesse for skolen ved at foresatte formidler en positiv innstilling til skolegangen og uttrykker overfor barnet at skolen er viktig. Dette vil si at de viser interesse for hvordan barnet har det i skolen og gir ros og oppmuntring. En undersøkelse

gjennomført av Desforges (i Nordahl, 2007, s. 46) viser til at foresattes holdninger har seks ganger større betydning enn det som skjer på skolen. Barns holdninger til skolen formes lenge før barnets skolestart gjennom foresattes og søskens utsagn, der både negative og positive erfaringer har stor overføringsverdi (Flo, 1992, s. 14).

Noen elever kommer fra hjem med holdninger og verdier som verdsetter fysisk aktivitet, mens andre kommer fra hjem der fysisk aktivitet ikke verdsettes i like stor grad. Dette påvirker elevenes holdninger til fysisk aktivitet i hverdagen (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 164). Ifølge Flo (1992, s. 14) er foresattes holdninger først og fremst preget av deres erfaringer fra egen skolegang. Det kan derfor være hensiktsmessig for lærere å gjøre foresatte oppmerksomme på hvor stor påvirkningskraft de har, og derav hvor raskt negative holdninger hos elevene kan skapes. Det tar tid å endre negative holdninger. Å arbeide sammen mot et felles mål krever gjensidig tillit, og at man forstår hensikten og målet for arbeidet som gjennomføres (Flo, 1992, s. 13).

Så langt er det redegjort for kroppsøving som fag og viktigheten av samarbeidet mellom hjem og skole. I det følgende skal vi redegjøre for sentrale trekk ved John Deweys pragmatiske læringsteori, da han mener læring skjer gjennom erfaring og refleksjon. Dette kan være sentralt for å fremme livslang bevegelsesglede.

3.3 John Dewey – læring gjennom erfaring og refleksjon

Amerikansk pedagogisk filosof og psykolog John Dewey (1859-1952) bruker ordet utdanning synonymt med *vekst*. Vekst skal ikke føres i en bestemt retning, da vekst er et mål i seg selv. Vekst skal heller ikke påtvinges utenfra (Dewey & Fink, 1969, s. 27). Dewey hevdet også at erfaring var utdannende hvis det førte til vekst. Denne veksten ville føre til at elever ble dyktigere eller interessert i å søke ny erfaring (Noddings, 1997, s. 48). Dewey sammenlignet vekst med å åpne dører eller skape sammenhenger. Ved å ta feile valg vil veksten stagnere, da dette ikke åpner for videre utvikling (Noddings, 1997, s. 48). Dewey var videre opptatt av elevens medvirkning i skolehverdagen. Han mente eleven måtte involveres i arbeidet med å ha ulike mål for undervisningen (Noddings, 1997, s. 50). All skoleaktivitet skal dermed gjøre barnet til en del av samfunnet. Dette innebærer at skolens arbeidsformer må gjenspeile det som foregår i samfunnet (Kroksmark & Sjøbu, 2006, s. 270). Videre påpeker Dewey at barnet har medfødte handlingstendenser, og at en derfor må utnytte barnets evner ved at iboende

aktiviteter får større utspring. Lærerens oppgave vil dermed være å tilrettelegge for aktiviteter som er til nytte for barnets egen utvikling og samfunnet. Dette innebærer å verdsette ulike aktiviteter, slik at eleven får tilgang til interesser som de kan få nytte av i fremtiden (Krokmark & Sjøbu, 2006, s. 270).

Dewey var opptatt av å anvende aktive metoder for å integrere teori og praksis ved å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer. Han mente leken var sentral for barna da leken gjør det mulig å ta andres perspektiv, lære av erfaringer og delta i fellesskap. Aktivitet er en del av barns virkelighet og har dermed stort potensial for læring (Vingdal, 2014, s. 43). Ifølge Dewey må man derfor gi iboende aktiviteter størst mulig rom. Barnet skal ta fatt på oppgaver ut fra egne forutsetninger, mens læreren skal lede virksomheten og oppmuntre til aktiviteter som er til nytte for utviklingen av barnet. Læreren skal dermed hjelpe barnet å verdsette lærende aktiviteter slik at det kan oppdage interesser som kan utnyttes i fremtiden. Disse lærende aktivitetene skal ikke skje som et innfall, men skal være kontrollert, eksperimentelt og et ønsket behov. Derfor er handling og refleksjon komponenter som hører sammen, og det er her Deweys velkjente "learning by doing" gjør seg gjeldende (Krokmark & Sjøbu, 2006, s. 270).

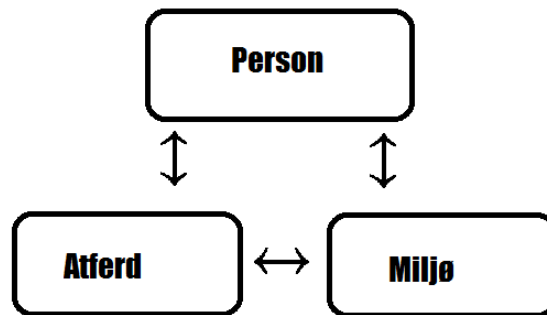
Ifølge Dewey og hans syn på læring er altså vekst, aktivitet, samtale og refleksjon sentrale elementer for å fremme livslang bevegelsesglede. I det følgende vil vi redegjøre for Banduras sosialkognitive teori som inkluderer motivasjonen som ligger til grunn for vekst og utvikling.

3.4 Albert Bandura – den resiproke determinismen

Albert Bandura (1925-), canadisk psykolog er opptatt av å danne en ramme for å forstå menneskets atferd- og personlighetsutvikling, og utformet den *sosial-kognitive læringsteori* (Bandura, 1986, s. 18). Teorien tar utgangspunkt i at utviklingen skjer innad i det enkelte individ, og tar i betraktning både det ytre observerbare miljøet, det kognitive og det sosiale aspektet ved menneskets utvikling. Bandura (1977, s. 16) hevder at læring skjer gjennom *operant betinging* og gjennom *observasjon*. Operant betinging innebærer at læring forekommer som et resultat av belønning eller straff, som følger etter en frivillig handling. En positiv konsekvens kan føre til at tendensen til å gjenta handlingen forsterkes. Læring gjennom observasjon vil si at personligheten i stor grad utvikles gjennom modell- eller observasjonslæring, som innebærer at man lærer av andres atferd og konsekvensene av denne atferden (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 30). Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 43) hevder at en

Teoretisk rammeverk

modell med høy status kan fremme en større motivasjon for å kopiere atferd, og i denne sammenheng kan dette tenkes å være læreren. Den resiproke determinismen er en sentral del av Banduras sosialkognitive teori. Teorien tar utgangspunkt i et gjensidig samspill mellom menneskets tanker, atferd og omgivelser (Brandmo, 2014, s. 189). Dette samspillet påvirker hverandre gjensidig, og for å forstå en persons læring og utvikling må alle delene tas i betraktning. En persons læring og utvikling kontrolleres ikke automatisk av miljøet, men heller ikke av indre drivkrefter. Figur 1 illustrerer hvordan disse tre elementene påvirker hverandre gjensidig. En elevs motivasjon (person) kan påvirke elevens innsats (atferd). Innsatsen (atferd) kan også påvirkes av både motivasjonen (personen) og ved at en lærer setter forventninger (miljø) til eleven (personen).



Figur 1: Den resiproke determinismen (inspirert av Brandmo, 2014)

Rammefaktorer er en del av miljøet, og defineres som ytre faktorer som påvirker undervisningen enten ved muliggjøring eller begrensning. Rammefaktorer som lærerne styrer selv er tid, lærebøker, utstyr og utnyttelse av skoleområdet og lokalmiljøet (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 85). Lyngsnes og Rismark (2007, s. 85) påpeker at det ikke behøver å være rammefaktorene som hemmer eller fremmer undervisningen, men lærerens oppfatning av dem. Rammefaktorer som tid, rom og utstyr er viktige faktorer, men læreren, og lærerens holdninger, kompetanse, forventninger, kreativitet og innsats er trolig de viktigste.

Et annet element som kategoriseres som miljø, og som påvirker elevens utvikling, er klasse- og læringsmiljø. Et inkluderende læringsmiljø påvirker elevenes læring, helse, trivsel og opplevelse av mestring. Læreren har ansvaret for å legge til rette for et godt læringsmiljø (Olsen, Mathisen, & Sjøblom, 2016, s. 34). Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 206) påpeker at en inkluderende skole kjennetegnes ved at den har utviklet et aksepterende og inkluderende miljø

der elevene godtas for den de er, med sine sterke og svake sider, og der det er akseptert å avvike fra gjennomsnittet. Undersøkelser viser til resultater der et inkluderende sosialt miljø gir større faglig engasjement, høyere innsats og større trivsel (Fredricks, Blumenfeld og Paris, i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 206).

3.4.1 Mestringsforventninger og motivasjon

Ifølge Bandura (1977) setter man sjelden i gang med en oppgave man ikke tror man mestrer. Han viser til at mennesket er aktør i eget liv, der det forutsettes at man stiller forventninger til seg selv. Disse forventningene omtaler Bandura som *mestringsforventninger*. Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 87) definerer mestringsforventninger som en persons bedømmelse over hvor godt man er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver. Disse mestringsforventningene påvirkes av det gjensidige samspillet av de tre elementene i den resiproke determinismen. Forventningene om mestring baseres på fire informasjonskilder: 1) *tidligere erfaringer* 2) *vikarierende erfaring* 3) *verbal overbevisning* og 4) *emosjonelle forhold* (Bandura, 1977, s. 80).

Den personlige forventningen om mestring baseres på *tidligere erfaringer*. De tidligere erfaringene er sentrale for motivasjonen til å gjennomføre en oppgave. Dersom man har liten tro på at man mestrer oppgaven vil innsatsen være deretter. Mestrer man en utfordrende oppgave som man i utgangspunktet ikke trodde man ville mestre, vil dette ifølge Bandura resultere i økt selvtillit og motivasjon. Mange forventninger kommer av *vikarierende erfaringer*, som innebærer å se andre utføre oppgaver som man kan sammenligne seg med, slik at man kan utføre samme oppgave. Det er i denne sammenheng modell-læringen finner sted. Videre kan forventninger om mestring komme av *verbal overbevisning*, som vil si å motta støtte og oppmuntring fra andre. Denne støtten må være realistisk og på et nivå som er oppnåelig for eleven. Den verbale overbevisningen kan komme fra læreren, men også fra medelever. De *emosjonelle forhold* kan påvirke mestringsforventningene ved at en elev er engstelig for å utføre en oppgave. Dette kan føre til svekket prestasjon, og dermed føre til lav mestringsforventning (Bandura, 1977, s. 79-83).

Det er en klar sammenheng mellom mestringsforventningene og motivasjonen til elevene, og vi vil i det følgende gå nærmere inn på motivasjon.

Motivasjon kan defineres som "en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like" (Manger, 2013, s. 134). Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen fremtrer når eleven finner glede i aktiviteten, og selv ønsker å utføre oppgaven. Den ytre motivasjonen kommer av ytre faktorer som driver elevene fremover, som for eksempel ros fra læreren (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 107). Mål er en forutsetning for motivasjon, men for at målene skal ha en effekt må personen selv forplikte seg ut fra målsetningen, og ønske å oppnå noe (Brandmo, 2014, s. 191). Realistiske mål øker sjansen for at elever mestrer oppgaver, der mestringsopplevelsen bidrar til et økt ønske om å utvikle mer kompetanse (Dale & Wærness, 2006, s. 226). Mangfoldet i en klasse tilsier at elever alltid vil være motivert for forskjellige aktiviteter (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 108). Derfor er lærerens væremåte og relasjon til elevene av stor betydning for deres læringsprosess og motivasjon. Blant annet må læreren uttrykke at det forventes noe av elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 174).

Ved at det stilles forventninger fra læreren kan det påvirke *de emosjonelle forholdene*. De emosjonelle forholdene kan påvirke mestringsforventningen ved at man ved tidligere erfaringer har emosjoner knyttet til oppgaven som utføres. De emosjonelle forholdene kan både styrke og svekke prestasjonene og påvirke elevenes selvtillit (Bandura, 1977, s. 82). I det følgende vil fokus rettes mot selvbilde og selvtillit, da dette kan ha betydning for å fremme livslang bevegelsesglede.

3.4.1.1 Selvbilde og selvtillit

Skaalvik og Skaalvik (1988, s. 13) definerer selvbilde eller selvoppfatning som den oppfatning, følelse, tro eller viten en person har om seg selv, og en person kan ha ulike oppfatninger av seg selv. Dudas (1997, s. 8) viser til at selvbildet er avgjørende for hvordan et barn mestrer oppgaver, takler utfordringer, medgang og motgang. Dermed er dette en sentral del for et barns livskvalitet og mentale helse.

Duesund (1995, s. 61) påpeker at det er påfallende at de fleste definisjoner av selvbilde og selvoppfatning utelukker kroppen. Ifølge Moser og Dudas (1997, s. 3) kan selvbildet påvirkes av motoriske problemer. Et dårlig selvbilde kan også påvirke det motoriske funksjonsnivået, som ytterligere kan påvirke selvbildet i negativ retning. Det å skille seg ut kan oppleves som utrygt, og gi en følelse av å være mislykket. Det kan videre innebære å føle seg utenfor eller at det er noe galt ved en selv, og kan ha negativ innvirkning på ens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 207). Et positivt selvbilde kan trues av svake resultater, da dette kan oppleves

som at forventningene ikke innfris. Dersom prestasjonene ikke innfris og man ikke lykkes i en aktivitet, kan det føre til et dårligere selvbilde med lavere selvtillit (Olsen m.fl., 2016, s. 56).

Hvordan elevene oppfatter seg selv og sine prestasjoner kan avhenge av om de oppgavene de får er tilpasset deres forutsetninger. I det videre vil vi redegjøre for tilpasset opplæring, da det kan ha betydning for livslang bevegelsesglede.

3.4.1.2 Tilpasset opplæring

En lærer som er en god leder legger til rette for at elevene får mulighet til å vise sitt fulle potensial. Læreren må derfor vite hvilke evner og forutsetninger den enkelte elev har. Læreren profesjonelle kunnskap danner grunnlaget for tilpasset undervisning (Drugli, 2012, s. 37), og det er der verbal overbevisning er sentral ved at det må gis realistisk støtte som er oppnåelig for eleven. Videre vil det derfor redegjøres for tilpasset opplæring, fordi den tilpassede opplæringen er essensiell i om eleven selv vil føle en motivasjon til å mestre oppgavene som presenteres.

Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha like muligheter og rettigheter i skolen, til tross for ulike evner og forutsetninger (Nordahl & Overland, 2015, s. 20). Dette innebærer at det ikke er en bestemt måte å undervise på, men å sikre at alle elever lærer, utvikler seg og inngår i et fellesskap med andre (Håstein & Werner, 2004, s. 52). Gjennom variasjoner og tilpasninger skal man sikre at alle elever får et læringsutbytte (Haug, 2004, s. 62). Dersom man ikke får utbytte av ordinær undervisning, har eleven krav på spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2015, s. 20).

Bachmann og Haug (2006, s. 7) skiller mellom *bred* og *smal* tilnærming til tilpasset opplæring. I den smale forståelsen vektlegges ulike former for konkrete tiltak som kan iverksettes, slik som måter å organisere undervisningen på, der fokuset ligger på individuelle løsninger. Dette fører ofte til tiltak for enkeltelever, slik at man kan sikre god opplæring gjennom metoder som fremmer individuell tilrettelegging (Nordahl, i Bachmann og Haug, 2006, s. 7). Prinsippet om tilpasset opplæring ivaretas da gjennom det som kalles *differensiering*. Gjennom differensiering har man den enkeltes læringsforutsetninger som basis. Da ivaretas elevens behov gjennom organisatoriske tiltak og didaktisk planlegging (Briseid, 2006, s. 38). Den brede forståelsen preges av fellesskapet, der en ser på tilpasset opplæring som en ideologi. Fokuset ligger her i hovedsak på et inkluderende læringsmiljø, der læring i fellesskap og modell-læring vektlegges

(Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 87). Dette innebærer at tilpasset opplæring er en overordnet måte å forstå undervisning og opplæring på (Haug, 2004, s. 72). En må derfor vurdere virksomheten til skolen fra et helhetsperspektiv, og en må ha en strategi som sikrer at elevene skal få så god opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Den brede tilnærmingen kan likevel ikke utelukkes i planlegging og organisering, og både den smale og den brede tilnærmingen bør inngå i skolens virksomhet (Briseid, 2006, s. 38). Tilpasset opplæring skal skje med tanke på den enkelte elevs læringsprosess. Grunnskolen er en flerkulturell arena, der elevene møter opp med ulike forutsetninger og erfaringer når det gjelder fysisk aktivitet og dens verdi (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 162). Lærerens kunnskaper om motorisk utvikling, elevenes livsverden og interesser er grunnleggende for å tilpasse opplæringen slik at læringsutbyttet blir optimalt (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 161). Tilpasset opplæring innebærer også å tilpasse vurderingen av elevene. I det følgende vil det redegjøres for vurdering for læring.

3.4.1.3 Vurdering for læring

Som nevnt er den verbale overbevisningen en viktig informasjonskilde til læring for elevene. For å forsterke elevenes oppfatning av seg selv kan vurdering for læring være en essensiell innfallsvinkel. Vurdering for læring har hovedfokus på læringsprosessen og løpende tilbakemelding underveis i undervisningen (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007, s. 13). For best mulig læringsutbytte, trenger elevene kjennskap til om de er på rett vei slik at de kan regulere egen læring (Popham, i Slemmen, 2010, s. 63), og dette kan hjelpe eleven til å utvikle sin kompetanse i faget (Slemmen, 2010, s. 63). Det finnes fire prinsipper for vurdering for læring, der elevens forutsetninger for læring kan styrkes dersom *1) eleven forstår hva de skal lære og hva som forventes, 2) får tilbakemeldinger som forteller noe om kvaliteten på prestasjonen, 3) får råd om forbedring og 4) at eleven er involvert i eget læringsarbeid* (Gjølme, 2016).

I kroppsøving er det overordnede målet at eleven skal tilegne seg allsidige kroppslige ferdigheter, der faget skal bidra til en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. I vurderingen er det viktig å se sammenheng mellom den enkeltes kroppslighet og erfaring. Alle elever skal kunne oppnå høy måloppnåelse dersom de viser høy kompetanse ut fra egne forutsetninger (Gjølme, 2016). Sentralt i dette er at det er viktig at eleven vet hva som er målet med aktiviteten og er i stand til å vurdere egen innsats og prestasjon. Ved at eleven vet hva som forventes vet eleven også hva som må øves på for å mestre. Gjennom dette kommer ofte motivasjonen (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 162). Dersom eleven bidrar til å vurdere egen innsats og

Teoretisk rammeverk

prestasjon anses dette som elevmedvirkning. Det er viktig å innføre elevmedvirkning der man kan diskutere faglige mål med elevene, veien videre og hvordan eleven kan vurdere seg selv (Hartberg m.fl., 2012, s. 51-52). Når eleven er med å vurdere egen læring ivaretas elevens autonomi, og det utvikles dypere forståelse av kunnskapen. Dermed vil kvaliteten på læringsarbeidet bedres (Hartberg m.fl., 2012, s. 52). For at elever skal kunne vurdere seg selv er det sentralt å kjenne til læringsmålene, samt å kjenne til kriterier for høy måloppnåelse (Hartberg m.fl., 2012, s. 54).

I dette kapitlet er det redegjort for det teoretiske rammeverket som er benyttet i studien. I det følgende skal vi utdype studiens forskningsdesign og forskningsprosess.

4 Studiens forskningsdesign og forskningsprosess

I dette kapitlet redegjør vi for studiens forskningsdesign og forskningsprosess for å gjøre prosessen transparent for leseren. Leseth og Tellmann (2014, s. 41) definerer forskningsdesign som en strategi for forskningsprosessen – fra formuleringen av forskningsspørsmålet: *Hvilke muligheter og utfordringer står lærer overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvingsslaget?* til analysen av funnene. Vi vil i det videre redegjøre for, og begrunne valg vi har foretatt i studien.

4.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring - det konstruktivistiske paradigme

Forskningsspørsmålet søker kunnskap om muligheter og utfordringer lærere står overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøving, og denne kunnskapen ville vi konstruere i samarbeid med lærere. Et spørsmål som tar utgangspunkt i å konstruere kunnskap sammen med andre havner under det konstruktivistiske paradigme og betegnes som et konstruktivistisk spørsmål (Postholm, 2010, s. 35). Et konstruktivistisk spørsmål krever en kvalitativ tilnærming til feltet. For å få økt innsikt i mulighetene og utfordringene har vi valgt å anvende det kvalitative intervju som innsamlingsmetode av datamateriale. Dette fordi vi anser det kvalitative intervju som mest hensiktsmessig for å besvare vårt forskningsspørsmål, da et intervju kan avdekke faktorer som ikke ville kommet til syne ved for eksempel observasjon.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

For datainnsamling i denne studien har vi som nevnt benyttet det kvalitative forskningsintervju. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å få innsikt i hvilke synspunkter og perspektiver informantene har på temaet som undersøkes, og for å få økt innsikt på området livslang bevegelsesglede tok vi utgangspunkt i det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) beskriver som *semistrukturert* eller *delvis strukturert* intervju. Ved å benytte semistrukturert intervju ga informantene oss tilgang til sin livsverden ved at vi fikk detaljerte beskrivelser og eksempler. Forståelsen til informantene preges av erfaringer de har gjort tidligere, og empirien ville derfor gjenspeile dette (Thagaard, 2013, s. 95). Ved at vi benyttet semistrukturert intervju tillot fleksibiliteten at spørsmålene i større grad ble tilpasset det informantene formidlet. Dette er i tråd med Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17), som viser til at spørsmål og oppfølgingsspørsmål som stilles kan variere fra informant til informant, da informanten står

fritt til å besvare spørsmålene med egne ord. Ved å benytte denne metoden kunne vi som forskere fokusere på informantens perspektiv (Postholm, 2010, s. 36). Dette bidro til utfyllende og detaljerte refleksjoner, og vi kunne umiddelbart respondere, noe som igjen førte til at vi kunne skreddersy neste spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 77) viser til at intervju som metode gir mulighet for fylldige og detaljerte beskrivelser, noe som var ønskelig for å besvare forskningsspørsmålet. I tillegg viser Sollid (2013, s. 124) til at intervju som metode er kontaktskapende, da vi som forskere får mulighet til å samtale og lære av kroppsøvingslærere som har kunnskap om det vi ønsket å fordype oss i.

4.2.1 Utvikling av intervjuguide og forberedelser til datainnsamling

Ved at vi valgte det kvalitative forskningsintervju som metode måtte det utformes en intervjuguide². Intervjuguiden fungerte som verktøy og var utgangspunkt for samtalen som fant sted. I intervjuguiden formulerte vi relevante spørsmål, men oppfølgingsspørsmål og rekkefølge varierte basert retningen samtalen tok (Thagaard, 2013, s. 104).

Vi utarbeidet et førsteutkast av teorikapitler parallelt med utforming av intervjuguide. Dette ble gjort for å kunne utforme gode og relevante spørsmål som kunne bidra til svar på forskningsspørsmålet, noe som gjorde at spørsmålene i intervjuguiden var preget av for forståelsen vår. Teorien vi utarbeidet omhandlet tilpasset opplæring, motorisk utvikling, vurdering for læring og ulike modnings- og utviklingsteorier. Ved at vi hadde visse forkunnskaper om temaet kunne vi dermed forutse mulig empiri. Vårt teoretiske rammeverk bestemte hva vi ønsket å vektlegge, og dermed også hva vi ikke fokuserte på (Nilssen, 2012, s. 63). Dette kalles deduktiv tilnærming, og omhandler at man tar utgangspunkt i teori for innhenting av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 189), og forskeren er da opptatt av fenomener som kan forklare teorien. Mens vi utformet førsteutkast til teorikapitlene ble det underveis skrevet ned spørsmål som kunne være relevante, eksempelvis "hvordan legger du vekt på den motoriske utviklingen til elevene når du planlegger undervisningen?".

Før vi skulle gjennomføre datainnsamlingen, gjorde vi et testintervju slik at vi kunne

² Se vedlegg 2

forbedre intervjuguiden ytterligere. Dette kunne bidra til å øke studiens pålitelighet. Etter testintervjuet ble intervjuguiden revidert. Basert på tilbakemeldingene fra testinformanten spisset vi spørsmålene og reduserte omfanget. Spørsmålene ble formulert slik at de var mer åpne. Dette ga rom for informanten til å uttrykke tanker og erfaringer uten strenge føringer. Vi valgte også å kutte ned på antall spørsmål, og heller ha oppfølgingsspørsmål der det falt seg naturlig i intervjusituasjonen. Eksempelvis ble flere spørsmål som omhandlet planlegging omgjort til “hvordan planlegger du kroppsøvingundervisningen?”. Den valgte testinformanten hadde kunnskap på feltet kroppsøving, noe Gillham (2005, s. 22-23) viser til som fordelaktig. Slik fikk vi bedre innsikt i hvilken empiri vi kunne forvente. Videre hjalp testintervjuet oss som uerfarne forskere å få erfaring med en intervjusituasjon. Bruk av testintervju for å kvalitetssikre studien diskuteres nærmere i kapittel 7.2 *Verifisering av datamateriale*³.

4.3 Utvalg, tilgang og rekruttering av informanter

Forskningsspørsmålet vårt legger opp til en kvalitativ tilnærming til feltet, og for å kunne besvare spørsmålet var vi avhengig av et *strategisk utvalg*. Strategiske utvalg innebærer at man søker informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevant for forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013, s. 60). Vi kontaktet grunnskoler der vi allerede hadde et etablert nettverk gjennom praksiserfaring. Ved at vi kontaktet skoler som var tilgjengelige betegnes fremgangsmåten ifølge Thagaard (2013, s. 61) som et *tilgjengelighetsutvalg*, der det eneste kriteriet er at de er tilgjengelig. Videre snevret vi inn utvalget ved at vi også etterspurte en *marginalgruppe*. En marginalgruppe betegnes som en gruppe som kan ha spesiell verdi for studien i form av at de kan være spesielt interessert i det tema som undersøkes. Likevel behøver ikke marginalgruppen være engasjert i temaet, til tross for at vi oppfyller kriteriene vi la i informasjonsskrivet. Det er imidlertid heller ikke alltid slik at de som oppfyller kravet som er satt for marginalgruppen, som i denne sammenheng er at informantene er lærere i kroppsøving, vil bidra med relevant informasjon knyttet til forskningsspørsmålet (Mellin-Olsen, 1996, s. 28-29).

Infoskriv med forespørsel om deltakelse i studien ble sendt til rektor ved de ulike skolene. I informasjonsskrivet ble det presisert at vi ville komme i kontakt med kroppsøvingslærere på 1.-7.trinn. Disse lærerne kan derfor *delvis* forklares som en marginalgruppe som utvalg, da de sikret oss relevant empiri, til tross for at de kanskje ikke hadde en spesiell interesse for det som

³ Se vedlegg 2 for den endelige intervjuguiden

undersøkt. Forespørselen ble videresendt av rektorene til aktuelle informanter innen den valgte målgruppen. Vi har ikke oversikt over hvor mange som mottok forespørsel om deltakelse. På dette tidspunktet var det derfor uvisst hvor mange lærere som oppfylte kriteriene til å være en del av marginalgruppen. Likevel fant vi ut i ettertid at informantene oppfylte dette kravet.

Det var tre lærere som meldte sin interesse for deltakelse gjennom selvseleksjon. Selvseleksjon defineres som informanter som selv melder seg og sier seg villig til å delta (Grønmo, 2016, s. 116). Ulempen med selvseleksjon er imidlertid at man har liten kontroll over hvem som velger å delta, og at informantene kan være i overkant motivert og interessert i temaet. Dette kan skape feil virkelighetsbilde av det vi undersøker (Grønmo, 2016, s. 115). Ved at informantene meldte sin interesse fikk vi dermed formell tilgang til de tre lærerne. Ifølge Wadel og Fuglestad (2014, s. 212) omhandler formell tilgang å få tillatelse til å gjennomføre et forskningsarbeid. Det viste seg at to av de tre informantene som meldte seg gjennom selvseleksjon hadde kjennskap til oss fra før. Dette kan ha bidratt til å gi oss tilgang ved at det var et tilgjengelighetsutvalg samtidig som en selvseleksjon. En kombinasjon av alle tre utvelgelsesmetodene gjorde at vi fikk det utvalget vi fikk. Hadde det kun vært etterspurt en marginalgruppe kan det tenkes at lærerne ikke hadde meldt seg, og at det var tilgjengeligheten som var utslagsgivende.

4.4 Gjennomføring av intervju

De tre informantene jobber i en by i Nord-Norge, og i forkant av intervjuene kommuniserte vi på mail med informantene. Noen dager før intervjuene skulle gjennomføres sendte vi intervjuguiden, slik at lærerne fikk mulighet til å forberede seg noe. Vi benyttet oss av diktafon på alle intervjuene, noe vi i likhet med blant annet Thagaard (2013, s. 112) opplevde som fordelaktig, da alt som ble sagt ble bevart. Gjennomføring av intervju og oppbevaring av datamaterialet fulgte etiske retningslinjer med samtykke fra informantene⁴. To informanter ble intervjuet på egen arbeidsplass, mens det tredje intervjuet ble gjennomført på UiT – Norges arktiske universitet. Dette var ukjente omgivelser for informanten, så vi ordnet en enkel servering for å skape en trygg og uformell atmosfære.

⁴ Dette diskuteres nærmere i kapittel 7.1 - forskningsetikk

Før intervjuene startet gjennomgikk vi informasjonen som var sendt ut i forkant: informanten kunne på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra studien, og hvis det var spørsmål som informanten ikke ønsket å svare på ville vi gå videre⁵. Vi opplevde imidlertid ikke at dette var et problem. Vi startet intervjuet med noen faktaspørsmål som blant annet hvor lenge læreren hadde undervist i kroppsøving, om undervisning i faget var blitt pålagt, trivsel og antall studiepoeng i faget. Alle informantene fikk også følgende utsagn presentert: “kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede - hva legger du i det?”. Dette fungerte som en start på temaet vi skulle inn på.

Vi opplevde at en av lærerne hadde satt seg inn i hva spørsmålene kom til å omhandle, og at informanten stilte noe mer forberedt enn de andre to. Dette førte til at informanten hang seg noe opp i disposisjonen på intervjuet, og kunne være hinder for flyt i samtalen. Etter gjennomføringen av det første intervjuet så vi enkelte faktorer som kunne endres til neste intervju. Dette omhandlet eksempelvis å tørre og la læreren snakke fritt uten at vi rettet for mye tilbake til spørsmålene i intervjuguiden. I tillegg ble vi dyktigere til å få bekreftet utsagn ved å stille oppklarings spørsmål som “mener du at...?”. Dette kalles on-line tolkning (Mellin-Olsen, 1996, s. 36).

4.5 Transkripsjon av intervjuene

Av praktiske årsaker kunne vi ikke transkribere umiddelbart etter hvert intervju, da alle intervjuene ble gjennomført på to dager. Nilssen (2012, s. 47-48) presiserer at det ideelle er å transkribere så raskt som mulig etter opptaket er gjort, fordi vi da har hele intervjusituasjonen ferskt i minne; både stemning, kroppsspråk og våre umiddelbare tolkninger. Vi startet imidlertid transkriberingen umiddelbart etter at samtlige intervju var gjennomført. Informantene ble anonymisert som A, B og C.

Da vi skulle bearbeide datamaterialet valgte vi å transkribere og analysere delvis parallelt. Dette fordi transkribering er en viktig del av analyseprosessen, og vi anså våre umiddelbare tanker som en sentral del av analyseprosessen. Det dukket opp tanker underveis, og dette ble skrevet i parentes med rød skrift. Eksempelet under illustrerer prosessen, og disse tankene dannet utgangspunkt for kodingen (Nilssen, 2012, s. 47).

⁵ Se kapittel 7.1.1 – Informert samtykke

"Det jeg ser som utfordringen er elever som har med seg hjemmefra at de ikke trenger å delta i gymtimene" (*vår umiddelbare tolkning: holdninger til faget*).

Vi transkriberte ett av intervjuene i fellesskap for å se om denne fremgangsmåten var den mest hensiktsmessige. Da kunne vi gjøre tolkninger sammen underveis, stoppe opp, diskutere ulike utsagn og oppklare eventuelle uklarheter. Til tross for at det fungerte godt, valgte vi å transkribere de to andre intervjuene hver for oss for å effektivisere arbeidet. Etter transkriberingen lyttet vi gjennom lydopptakene parallelt med lesing av transkripsjon, noe som betraktes som parallellgjennomgang (Befring, 2015, s. 56). I parallellgjennomgangen skrev vi ned nye tanker og ideer som dukket opp. Dette gjorde at vi ble bevisst på de funnene vi foreløpig hadde gjort, slik at vi igjen kunne diskutere noe en av oss kanskje ikke hadde lagt merke til. Blant annet kunne dette være at en av informantene hadde et utsagn som vi stoppet opp ved og stilte spørsmål som: "hva handler dette egentlig om?". Slik fikk vi en diskusjon rundt de ulike delene i empirien, som videre ble grunnlaget for hensiktsmessige koder.

4.6 Temasentrert analysemetode

For denne studien var det hensiktsmessig å benytte det Thagaard (2013, s. 181) betegner som temasentrert analysemetode⁶. For at noe skal kunne karakteriseres som temasentrert analyse er det essensielt at informasjonen fra informantene omhandler samme tema. Vår studie rettes mot temaet; muligheter og utfordringer for å fremme livslang bevegelsesglede. I det følgende vil vi redegjøre for analyseprosessen og hvordan vi kom frem til hovedkategoriene som presenteres i tolkningen.

4.6.1 Hermeneutisk fortolkende tilnærming

I analysen av datamaterialet har vi valgt å benytte en hermeneutisk fortolkende tilnærming. Hermeneutisk fortolkende tilnærming aktualiseres i denne studien ved at vi tolket lærernes ytringer av deres erfaringer rundt praktisering av allmenndanning og livslang bevegelsesglede. En hermeneutisk tilnærming innebærer at vi tolker informantenes utsagn gjennom å fokusere på meningsinnholdet som ligger dypere enn det som umiddelbart er fremtredende (Thagaard, 2013, s. 41). Tolkningen kan imidlertid påvirkes av våre forkunnskaper. Dette kan anses som en ressurs i form av at vi som forskere har en forståelse for tema, slik at vi kunne stille gode

⁶ I motsetning til personsentrert analysemetode som tar utgangspunkt i personene (Thagaard, 2013, s. 181).

spørsmål avdekker nyanser. På motsatt side kan det være et hinder i å forstå informantenes virkelighetsoppfatning ved at det legges føringer for hva informanten deler. I denne studien var vår forforståelse preget av det Grønmo (2016, s. 393) beskriver som teoretiske referanserammer og faglige begreper. Blant annet var fysisk-motorisk utvikling et tema vi tidlig anså som et fokusområde informantene ville vektlegge. I tillegg anså vi rammefaktorer som en sentral utfordring, da dette er noe vi har erfart som en utfordring gjennom å ha studert kroppøving som fag.

4.6.2 Analyse av kvalitativ forskningsdata

Denne studien har vekslet mellom induktiv og deduktiv tilnærming til analysen av forskningsdata, noe som ifølge Thagaard (2013, s. 187) er vanlig i de fleste kvalitative studier. I induktiv tilnærming utvikles det teoretiske perspektivet på grunnlag av analyse. Da innhenter forskeren data uten teoretisk grunnlag i forkant. Dette har tradisjonelt vært det vanligste i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 187). I deduktiv tilnærming tar forskeren utgangspunkt i teorien, noe som gir grunnlag for innhenting av empiri⁷. Som nevnt tidligere utarbeidet vi et førsteutkast av teorikapitler parallelt med utforming av intervjuguide. Dette ble gjort for å kunne utforme relevante spørsmål som kunne bidra til svar på forskningsspørsmålet. Det gjorde at spørsmålene våre var preget av teorien vi hadde satt oss inn i⁸ (Nilssen, 2012, s. 63). Likevel så vi i etterkant av intervjuene at noe av datamaterialet kunne ses i sammenheng med annen teori som vi ikke hadde hatt som utgangspunkt i forkant. Særlig fremtredende var det at det manglet teori om motivasjon og mestring. I ettertid så vi likevel at arbeidet i analyseprosessen var enklere ved at vi hadde et teoretisk rammeverk å ta utgangspunkt i.

Studien tar utgangspunkt i å sammenligne informasjon fra informantene, og derfor ble personen mindre viktig. Vi kan likevel ikke utelukke personene i denne studien fordi det er deres erfaringer vi får innsikt, og som danner grunnlag for studiens resultat. Ved å analysere deltakernes uttalelser utarbeidet vi et passende antall kategorier⁹. Dersom man har for mange kategorier, kan det fort bli uoversiktlig, mens for få kategorier kan innebære at analysen blir lite nyansert (Thagaard, 2013, s. 182).

⁷ Se kapittel 4.2.1 for utdyping av deduktiv tilnærming

⁸ I 4.2.1 redegjorde vi for våre forkunnskaper

⁹ Se kapittel 4.6.4 - koding og kategoriutvikling for utdyping

4.6.3 Rekontekstualisering av datamaterialet

Datamaterialet må ofte rekontekstualiseres slik at man kan få en helhetsforståelse av innsamlet data. Dette innebar at vi som forskere vekslet mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming, ved at vi stilte spørsmål, ryddet og strukturerte datamaterialet ved hjelp av vår forforståelse kombinert med teori (Leseth & Tellmann, 2014, s. 141). Vi var oppmerksom på at det ville skje en umiddelbar tolkning av informantenes utsagn, som ville ha betydning for intervjuets forløp. Ved å innta en lyttende holdning ville oppmerksomheten rettes mot informanten, og dermed ville meningsinnholdet utvikles for begge parter (Thagaard, 2013, s. 106). Til tross for at vi ikke kunne unngå å gjøre umiddelbare tolkninger underveis i intervjuet, vil vi i dette kapitlet fokusere på tolknings- og analyseprosessen i etterkant av intervjuene.

Når datamaterialet skal analyseres innebærer dette å dele det opp i biter eller elementer. Målet vårt var å avdekke en mening i datamaterialet slik at vi som forskere fikk innsikt til å besvare forskningsspørsmålet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39).

4.6.4 Koding og kategoriutvikling

Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) hevder det ikke finnes en standardmetode for å analysere datamateriale, men det er likevel viktig å være systematisk i analyseprosessen. Vi valgte å ta utgangspunkt i en kombinasjon av Nilssen (2012, s. 87) sin kategoriutvikling og analyseprosessen til Thagaard (2013, s. 183-186). Kategoriutviklingen til Nilssen omhandler å notere stikkord som koder i margen for så å sortere det inn i matriser¹⁰ (Nilssen, 2012, s. 87-91). Analyseprosessen til Thagaard belager seg på å presentere prosjektets sentrale tema som fremkommer gjennom kodingen. Kodene skal være meningsbærende og gi uttrykk for hovedpoeng i informantenes beskrivelser (Thagaard, 2013, s. 183). I vår studie pågikk kodingen i flere omganger. Først fulgte vi Nilsen sin kategoriutvikling, da den var oversiktlig og enkel å følge. Vi noterte koder i venstre marg parallelt med gjennomlesing av transkriptene. Dette betegnes som *åpen koding*, og innebærer at forskeren setter navn på fenomener (Postholm, 2010, s. 88). Eksemplene under illustrer den første kodingsprosessen:

“Elevene planlegger gymtimene, og det er veldig populært. Der oppfordrer vi de til å gjøre ting de liker å drive med. Eller hente fra sin idrett”.

KODE: interesser, mestring, eleven

¹⁰ En matrise er en tabell, fremstilles som et rektangulært skjema (SnI, 2015)

Studiens forskningsdesign og forskningsprosess

“sånn intuitivt tenker jeg at de som alltid har vært fysisk aktive også vil mestre mer”

KODE: eleven, forutsetninger

Det var viktig å være bevisst på at kodene og kommentarene reflekterte en blanding av våre egne erfaringer, samt det teoretiske grunnlaget vi hadde gjort oss på forhånd (Nilssen, 2012, s. 87). Det var samtidig viktig å være bevisst på at vi også måtte lese gjennom transkripsjonen uavhengig av teori, slik at vi kunne oppdage andre fenomener enn det teoretiske grunnlaget vi hadde gjort oss i forkant. Dette var utfordrende, da vi stadig var på utkikk etter en bekreftelse på den teorien vi hadde satt oss inn i tidligere. For å gjøre det enklere å analysere overførte vi derfor kodene og informantenes sitater inn i matriser (se tabell 1). Slik fikk vi bedre oversikt over hva de ulike informantene hadde sagt, og kunne enklere forsøke å utforme et passende antall kategorier.

KODE	A	B	C
Læreplan	Tar ikke utgangspunkt i kompetansemål så mye på småtrinnet som jeg ville ha gjort på mellomtrinnet. Da jeg jobbet der var det mye mer rundt kompetansemålene, at jeg var mer der og kikket. På mellomtrinnet er det flere spesifikke elementer man skal innom enn for eksempel på andre trinn.	Læreplanen er så vid, altså uansett hva man gjør vil man jo kunne begrunne i læreplanen. Det er fordeler og ulemper med det, men vi står veldig fritt. Det er jo egentlig veldig lett å legge opp til varierte aktiviteter.	Jeg ser på målene i læreplan og så har jeg nok sikkert ikke vært kjempeflink å slå opp det som står i formålet, for det ligger litt i fingrene.
Kompetansemål			
Formål			

Tabell 1: Matrise

Vi opplevde at det fortsatt var utfordrende å kategorisere empirien. Likevel så vi tidlig at det var én kategori som skilte seg ut ved at lærerne hadde stort fokus på dette under intervjuene; *statusen til kroppsøvingsslaget*. Til tross for at den ene kategorien utpekte seg, var store deler av empirien fortsatt utfordrende å plassere i ulike kategorier. Vi valgte derfor å heller følge Thagaard (2013, s. 181) sitt oppsett for temasentrert analyse. Dette innebærer å sammenfatte empirien innenfor ulike kategorier, slik at vi kunne gå i dybden av datamaterialet, og dermed få en forståelse av hva de ulike utsagnene egentlig omhandlet. Vi fjernet kodene vi allerede hadde utformet, og klarte dermed å se empirien med nye briller. Dette åpnet for å oppdage nye fenomen. Vi så på informantenes utsagn om igjen, og diskuterte hva de egentlig omhandlet. Slik oppdaget vi enkelte brudd i informantenes ytringer som gjorde at vi ble oppmerksom på noe vi utgangspunkt egentlig hadde antatt handlet om noe annet. Under har vi illustrert et eksempel på brudd i utsagnet til en av informantene:

Vi prøver å rose masse spesifikt, det er selvfølgelig vanskelig å ta 22 stykker på en time, men velger ut på en måte noen hver gang. Roser de som faktisk får til noe, ikke ta de flinke gutta nødvendigvis hele tida, de gjør det jo kjempebra, men de kan få andre oppgaver som de blir

Studiens forskningsdesign og forskningsprosess

vurdert på ... i dag får du ikke lov til å score mål for eksempel. Du skal spille opp de andre. Det er kjempevanskelig, og da må de få masse ros underveis, sånn at det er en verdi i å få til noe annet enn akkurat det å score mål.

Her ser vi at informanten starter med å prate om ros og vurdering for læring, for så å gå over til å snakke om tilpasset opplæring, før det returneres til å snakke om ros igjen. Det var etter rekontekstualiseringen av datamaterialet at dette kom frem som et tydelig brudd. Deretter sammenfattet vi empirien fra informantene med utgangspunkt i de nye kodene de sto under. Eksempelet under illustrer en av sammenfatningene, basert på kodene lærerrollen, læreplan og planlegging (se tabell 1).

Lærer A tar ikke like stort utgangspunkt i kompetansemålene på småtrinnet som han ville gjort på mellomtrinnet, da han mener det er flere spesifikke elementer som skal inn på mellomtrinnet i forhold til småtrinnet. Lærer B uttrykker at læreplanen er vid og at man stort sett kan begrunne de fleste aktiviteter i læreplan og at kompetansemålene kan dekkes på ganske kort tid. Lærer C ser på kompetansemålene, men ikke på formålet i like stor grad. (mulighet/utfordring; lærerrollen, læreplan, planlegging)

Da vi hadde gjort dette spurte vi oss selv om de ulike sammenfatningene var en mulighet eller en utfordring. Slik tok vi utgangspunkt i temaene som er definert i forskningsspørsmålet; *muligheter og utfordringer*, noe Thagaard, (2013, s. 166) viser til som en fleksibel fremgangsmåte. På denne måten ble kategoriene utviklet for å utdype meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2013, s. 166). Både nye koder og mulige kategorier med utgangspunkt i muligheter og utfordringer dukket opp og ble notert i parentes. Sammenfatningene gjorde at vi kunne se relasjon mellom de ulike kodene, noe som ifølge Thagard (2013, s. 159) betegnes som *aksial koding*. Slik ble det tydelig hvilke kategorier og fenomener som forholdt seg til hverandre. For eksempel gikk kodene *kompetansemål*, *planlegging*, *formål* og *variasjon* ofte igjen i datamaterialet. Disse kodene kunne relateres til den overordnede kategorien *lærerrollen*. På denne måten kunne vi på en presis og fullstendig måte se hvilke muligheter og utfordringer lærerrollen står overfor for å kunne fremme livslang bevegelsesglede. Vi var hele tiden bevisst på å se etter muligheter og utfordringer, men forsøkte også å se *hva* utsagnene faktisk omhandlet. Enkelte utsagn kunne anses både som muligheter og utfordringer.

Til slutt i koding og kategoriutviklingen gjorde vi en *selektiv koding* for å finne kjernekategoriene som skulle representere forskningens hovedtema (Nilssen, 2012, s. 79). Thagaard (2013, s. 165-166) uttrykker at kategoriene ikke må være for omfattende, da analysen kan bli for generell. Likevel må en ikke ha for detaljerte kategorier, da dette kan føre til vanskeligheter med å skille mellom kategoriene. Vi printet ut og klippet fysisk opp de ulike

Studiens forskningsdesign og forskningsprosess

sammenfatningene (se eksempelet over). Deretter leste vi opp de oppklippede sammenfatningene høyt og plasserte dem i fire ulike bunker basert på tema. Disse fire bunkene ble til slutt de endelige kategoriene. Kategoriutviklingen resulterte i følgende fire kategorier; 1) *Formålet til kroppsøving*, 2) *statusen til kroppsøvingsfaget*, 3) *lærerrollen* og 4) *elev*.

5 Analyse, tolkning og funn

I dette kapitlet tolkes empirien innenfor de fire hovedkategoriene: *formålet til kroppsøving*, *statusen til kroppsøvingsfaget*, *lærerrollen* og *eleven*. Informantenes sitater brukes for å synliggjøre funnene vi har gjort. Kategoriene som analyseres vil inneholde utfyllende informasjon fra samtlige informanter for å belyse hvilke muligheter og utfordringer kroppsøvingslærere står overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede. Avslutningsvis i hver underkategori vil funnene presenteres inndelt i muligheter og utfordringer. Dette vil gi leseren bedre oversikt. Vi vil etter beste evne være kritisk i analyseprosessen og forsøke å gjøre fremstillingen så korrekt som mulig. Likevel kan tolkningen preges av vår subjektive oppfatning av empirien.

5.1 Formålet til kroppsøving

Kategorien "formålet til kroppsøving" fremkom som en hovedkategori fordi vi spurte samtlige informanter om hva de la i utsagnet "kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til livslang bevegelsesglede". Vi ville ha innsikt i hva informantene la i dette, da det finnes mange ulike oppfatninger av hva det innebærer. Bevisstheten på formålet kan ha betydning for om faget praktiseres som allmenndannende, der man skal inspirere til livslang bevegelsesglede. Dette vil utdypes nærmere gjennom informantenes sitater. En av informantene, Amalie, hadde en oppfatning om å gi elevene grunnlag, og hun sier følgende:

Det er jo gleden alle bør ha, håper jeg. Eller en eller annen gang i livet opplever. Det er jo det å bevege kroppen ... og fysisk kjenne at man både mestrer noe og at det er morsomt. Man trenger jo ikke alle sammen å drive med idrett eller å bli kjempegod i idrett eller sport. Men for eksempel hvis man driver med teater så driver man jo også en form for kroppsøving. Så det å bruke kroppen, og ha glede av det, det tenker jeg ligger i det.

Slik vi tolker Amalie er hun opptatt av at elevene skal tilegne seg kroppsbeherskelse slik at de kan fungere i dagliglivet, oppleve mestring og glede av å være i aktivitet, samtidig som elevene skal føle seg komfortable med hvem de er og kunne holde på med det de interesserer seg for. Bendik hadde en noen annen oppfatning av utsagnet, og sa følgende:

I det legger jeg, altså ... alt vi gjør er jo allmenndannende. En naturlig del av hele allmenndannelsesmandatet til skolen er jo også i kroppsøving. Inspirere til fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede det er noe vi jeg jobber ganske bevisst med. Fordi vi skal jo sende de fra oss. Det er jo på en måte det som er, og hva skal vi sende de fra oss med også da i kroppsøving som i alt annet. Så de må få en bred kunnskap om hva er bevegelse da? Og hva er det da som teller inn på bevegelsesgleden som de mener her. Og det kan jo hende at det er alt fra å gå turer i skogen som det å drive med idrett. Også alt er da på en måte likeverdig i

Analyse, tolkning og funn

kroppsøvingstimene, at man, det er ikke å spille fotball og være teknisk god i idretter men det er også alt det andre. Som har med helse, kroppen og det å bevege seg.

Ut fra dette tolker vi at Bendik mener at kroppsøvingen spiller en like stor rolle som andre fag når det gjelder allmenndanning. Han er bevisst på at skolen har et mandat om å forme samfunnsaktive borgere, og at det blant annet innebærer at de må tilegne seg kompetanse om bevegelse, og det omfanget av aktiviteter som kan praktiseres. I spørsmål om hvordan formålet påvirker planlegging og gjennomføring, svarer både Amalie og Chris at det ikke er dette som er førsteprioritet i planlegging og gjennomføring. Amalie sier følgende:

Det påvirker meg ikke så veldig mye nødvendigvis. Det er ikke det jeg tenker på når jeg skal planlegge kroppsøvingstimen.

I likhet med Amalie uttrykker Chris noe av det samme, men viser til at dette baserer seg på erfaring:

Jeg ser på målene i læreplanen. Jeg har nå sikkert ikke vært sånn kjempeflink til å slå opp om det som står med formålet og alt, for det ligger litt i fingrene.

Vi tolker det som at Amalie ikke påvirkes av formålet under planlegging av kroppsøvingsundervisningen. Chris uttrykker at formålet "ligger i fingrene", og det er uvisst om formålet brukes aktivt under planleggingen. Vi tolker det likevel som at han har det i bakhodet når han planlegger undervisninga med utgangspunkt i kompetansemålene.

I spørsmål om hvordan lærerne formidler verdien av fysisk aktivitet, kommer det frem ulike nyanser for hvordan de kan bidra til livslang bevegelsesglede. Bendik uttrykker følgende:

Kroppsøvingslærere med god faglig kompetanse, som går foran som et godt forbilde for elevene. For eksempel at man skifter til kroppsøvingstimene selv, og være en del av det, være engasjert og delta.

Chris presiserer ytterligere:

At kroppsøvingen er lystbetont. At de opplever at det er sosialt inkluderende, at de får til ting og at de møter nye aktiviteter. Nye måter å gjøre ting på, og de knytter kanskje nye vennskap. At det her er med å gjøre at de er med på ting ellers også - også senere i livet.

Av de to sitatene over tolker vi det som at de er bevisst på at kroppsøvingen skal være lystbetont og inspirere til aktivitet utenfor skolen. De uttrykker at dersom elevene opplever glede i kroppsøvingen kan det være med på å danne gode sosiale situasjoner som igjen danner grunnlag

for nye sosiale relasjoner. Vi tolker videre at det er viktig at lærerne går foran som gode forbilder, og at faglig kompetanse bør vektlegges da ett hovedoppgavene til faget er å danne grunnlag for livslang bevegelsesglede.

5.1.1 Oppsummering av funn

Etter å ha tolket sitatene fra lærerne innenfor kategorien *formålet til kroppsøving* er det følgende funn som har gjort seg gjeldende, og disse vil presenteres inndelt i muligheter og utfordringer i forhold til å fremme livslang bevegelsesglede.

Mulighetene for å fremme livslang bevegelsesglede når det gjelder formålet til kroppsøving viser lærerne at de er bevisst på at bevegelsesgleden er viktig for allmenndannelse. Det er viktig å bruke kroppen, og ha glede av det. Videre fremkommer det at man må bevisstgjøre elevene på at all aktivitet er likestilt, og at det handler om å være engasjert og deltakende. For å kunne fremme dette engasjementet til elevene trekkes god faglig kompetanse frem som et element, samt det å fremtre som et godt forbilde. En siste mulighet som er fremtredende i datamaterialet er at elevene gjennom sosiale situasjoner kan oppleve glede, som kan danne grunnlag for nye vennskap.

Imidlertid viser empirien at *utfordringen* med formålet om livslang bevegelsesglede praktiseres ulikt. Det viser seg at en av lærerne ikke fokuserer på formålet om livslang bevegelsesglede, mens de to andre har fokus på det, henholdsvis der den ene har det i bakhodet mens den andre jobber bevisst med det.

5.2 Statusen til kroppsøvfingsfaget

Ved hjelp av temasentrert analysemetode fremkom tidlig statusen til kroppsøvfingsfaget som en tydelig hovedkategori. Kategorien systematiseres og deles opp i to underkategorier, og av den grunn er dette kapitlet delt opp i to underkapitler: 1) *kroppsøving på skole- og samfunnsnivå*, og 2) *hjem og skole*. Hensikten med to underkategorier er å synliggjøre ulike nyanser knyttet til hovedkategorien statusen til kroppsøvfingsfaget. Avslutningsvis i delkapitlet vil funnene oppsummeres og presenteres inndelt i muligheter og utfordringer.

5.2.1 Kroppsøving på skole- og samfunnsnivå

Samfunnet ble en naturlig underkategori, da samfunnet er et sentralt element når det gjelder statusen til kroppsøvingsfaget. I spørsmål om lokal læreplan i kroppsøving, nevner ingen av de tre lærerne at det finnes en lokal læreplan for faget. Av dette tolker vi at faget ikke blir ansett som et område det satses på i skolen. Dette bekrefter Bendik i følgende sitat:

Kroppsøving er liksom ikke så viktig

Amalie uttrykker noe av det samme:

Det er ikke et fag som er prioritert når man skal sitte og lage årsplaner eller når man skal jobbe faglig. Det er liksom litt opp til hver enkelt lærer. Jeg er veldig alene i planleggingen, men samarbeider med en annen voksen med å ha selve undervisningen.

Ut fra dette tolker vi at lærerne anser faget som viktig, men at det likevel blir nedprioritert til fordel for andre fag. Det er opp til hver enkelt lærer hvordan det arbeides med faget, og at lærerne opplever at de er alene om planleggingen. Det kan derfor variere fra skole til skole om det eksisterer for eksempel en årsplan eller lokal læreplan. Som et oppfølgingsspørsmål blir Amalie spurt om årsaken til at faget nedprioriteres, hvor hun svarer at årsaken trolig er sammensatt, men at det til syvende og sist handler om hva som kan testes og hva som vises nasjonalt:

Det handler rett og slett om hva du kan teste, hva vises nasjonalt. Det er enklest i norsk, engelsk og matte, og da fokuserer vi ikke på noe annet (...) ikke minst hva som er viktig i samfunnet (...) dette til tross for at forskere sier at fysisk aktivitet hver dag er viktig for læring. Helhetlig tenking på kroppsøving tilhører ikke det samme nivået som helhetlig tenking på matematikk eller lesing (...) kroppsøving blir nedprioritert helt fra utdanningsministeren og ned på skolenivå.

Av utsagnet til Amalie tolker vi at kroppsøving blir nedprioritert på flere plan til fordel for basisfagene, til tross for at det anses som viktig for læring. Amalie viser videre til at kompetanse i faget ikke anses som like vesentlig som i andre fag:

Du trener jo på fritiden, ta nå kroppsøving du. Mens du, ja, du har videreutdanning i matematikk - kan ikke du ta matten? Kroppsøving er ikke øverst på prioriteringslisten. Vi vet at fysisk aktivitet hver dag er viktig for læring, men likevel er det det kognitive som står i fokus

Av dette tolker vi at kroppsøving er et fag som ofte pålegges lærere som nødvendigvis ikke har faglig kompetanse. Viktigheten av faglig kompetente kroppsøvingslærere uttrykkes i følgende sitat fra Bendik:

Analyse, tolkning og funn

Det er nødvendig med kroppsøvingslærere som har faglig kompetanse, og så er det viktig å være et godt forbilde for elevene.

Utsagnet viser at faglig kompetanse er nødvendig, og at det bør vektlegges i like stor grad som i andre fag. Vi tolker det også som at det er nødvendig med kompetanse i faget for å kunne fremstå som et godt forbilde og dermed danne muligheter for å fremme livslang bevegelsesglede.

5.2.2 Foreldre og foresattes holdninger

En annen underkategori som ble fremtredende i analysen var foreldre og foresattes holdninger. Det fremkom av empirien at lærerne oppfatter at foresattes negative holdninger til faget kan ha innvirkning på elevene. Da lærerne ble spurt om foresattes holdninger uttrykket Amalie følgende:

Holdningene til foresatte har alt å si. Eller kanskje ikke alt (...) men hvis det sitter noen foreldre hjemme som overhode ikke beveger seg og har et negativt forhold til fysisk aktivitet, kan de av ulike årsaker snakke ned kroppsøving. Dette smitter over på barnet som så klart er lojal mot foreldrene sine.

Av Amalies utsagn tolker vi at foresattes holdninger er avgjørende for elevenes syn på kroppsøving og det å være i fysisk aktivitet. Barna er lojale overfor foresatte, og vil dermed videreføre deres holdninger inn i skolen. Bendik viser til noe av det samme:

Det er utfordrende å ha en felles oppfatning med de hjemme om at kroppsøving er et viktig fag, og at du skal delta i kroppsøvingstimene på lik linje med andre fag.

Av dette tolker vi at foresatte kan ha en oppfatning av kroppsøvingfaget som mindre viktig, og at det kan være utfordrende å skape en felles holdning om at kroppsøving er et viktig fag. Videre spør vi om elevenes holdninger til faget, hvor det er en enighet blant alle lærerne om at elevene stort sett er positive til faget. Dette gjenspeiles i følgende sitat av Chris:

De aller fleste er positive til kroppsøving. De liker det, de liker å være i bevegelse.

Vi tolker det som at elevene generelt ikke har negative holdninger til faget, og at de trives med å ha kroppsøving på skolen. Likevel uttrykker Bendik at elevene sluntrer mer unna i de høyere klassetrinnene, og sier terskelen for melding for godkjent fravær har sunket:

Han var i litt dårlig form i dag, send han bare hjem når kroppsøvingen starter. Eller de har kanskje litt vondt i en finger, og har da melding med seg om at de ikke skal ha kroppsøving.

Analyse, tolkning og funn

Av Bendiks utsagn virker det som at elevenes holdninger til kroppsøving kan endres på slutten av mellomtrinnet, og at foreldrene godtar dette ved å sende melding med elevene. For å unngå synkende aktivitetsgrad uttrykker både Bendik og Chris at det finnes noen enkle knep som kan benyttes, og Chris uttrykker følgende:

Jeg oppfordrer alltid til å være med. Jeg pleier å si "selv om du har vondt i tommelen, så har du jo resten av kroppen du kan bruke. Bare hiv deg med! Jeg har vært ganske streng på å få melding fra foreldrene (...) Jeg tenker du skal ha en rimelig god grunn for ikke å delta.

I likhet med Chris, er Bendik også opptatt av å oppfordre til deltakelse:

Du kan legge inn enkle triks som medbestemmelse når ikke elevene ønsker å delta, men det er så unødvendig at vi må gjøre det. De deltar jo i matematikktimen. Det må de jo, og det skal de for det er de opplært til, man lurer seg ikke unna det. Men kroppsøving er det liksom lett å lure seg unna.

Slik vi tolker dette oppfordres det til deltakelse så langt det lar seg gjøre. Lærerne prøver etter beste evne å få elevene med. Det oppleves likevel som utfordrende og unødvendig å måtte motivere til deltakelse, når dette ikke trengs i øvrige fag.

5.2.3 Oppsummering av funn

Etter å ha tolket sitatene innenfor hovedkategorien *statusen til kroppsøving* med underkategoriene kroppsøving på skole- og samfunnsnivå og foreldre og foresattes holdninger er det følgende funn som har gjort seg gjeldende. Disse vil presenteres inndelt i muligheter og utfordringer:

Vi anser det som en *mulighet* at lærerne er bevisst på at det bør settes i gang tiltak for å styrke faget, og at det trengs faglig kompetanse og gode forbilder for elevene i kroppsøving. Videre dannes det godt grunnlag for å fremme livslang bevegelsesglede dersom foresatte har en positiv holdning til kroppsøving, da holdningene i hjemmet vil overføres til barnet. Lærerne opplever at elevene generelt har en positiv holdning til faget, og at de stort sett er delaktige i undervisningen. Lærerne krever at elevene deltar i like stor grad som i andre fag, og har en holdning om at de skal ha en rimelig god grunn for å ikke delta.

Det er en *utfordring* at faget nedprioriteres fra øverste hold og ned på skolenivå, og årsaker det pekes på er at det handler om hva som kan måles og testes. Faget må derfor styrkes både på skole- og samfunnsnivå. Videre stilles det få krav til faglig kompetanse for å undervise i

kroppsøving. Mange lærere blir tildelt kroppsøving som fag på bakgrunn av fritidsaktiviteter fremfor faglig kompetanse. På samme måte som positive holdninger i hjemmet overføres til elevene overføres også de negative holdningene. Enkelte foresatte skriver meldinger om at elevene ikke skal delta, og årsakene er ofte ikke holdbare. Dette skaper utfordringer for lærerne ved at de i større grad må kreve at elevene deltar.

5.3 Lærerrollen

Gjennom den temasentrerte analysemetoden gjorde lærerrollen seg som hovedkategori gjeldende. Kategorien inndeles i tre underkategorier 1) *synliggjøring av mål*, 2) *variasjon og differensiering* og 3) *samtale, refleksjon og vurdering*. Hensikten med tre underkategorier er å synliggjøre ulike nyanser knyttet til hovedkategorien lærerrollen. Avslutningsvis i delkapitlet vil funnene oppsummeres og presenteres inndelt i muligheter og utfordringer.

5.3.1 Synliggjøring av mål

I spørsmål om hvordan lærerne planlegger kroppsøvingen kommer vi inn på temaet om synliggjøring av mål. To av tre lærere viser til at de kunne vært bedre på dette området. Bendik sier følgende:

Det er vi gjerne ikke så gode på. Sånn synliggjøring i kroppsøvingstimene, slik som vi gjerne gjør i andre fag.

Dette utsagnet underbygges av Chris der han presiserer at en må bli flinkere til å bryte ned kompetansemålene slik at de blir forståelig for elevene:

Jeg kunne nok vært mye flinkere på å synliggjøre målene, men jeg prøver så godt det går. Det må jeg være flinkere til, å bryte ned kompetansemålene

Ut fra dette tolker vi det slik at målene for timen ikke synliggjøres i like stor grad som i andre fag. Chris nevner at nedbryting av kompetansemål er sentralt for å kunne synliggjøre målene for elevene, og at dette er et forbedringspotensial. Av dette tolker vi at lærerne er bevisst på at dette ikke prioriteres i like stor grad som det gjøres i andre fag. Likevel uttrykker Amalie følgende om synliggjøring av mål:

Det er viktig at elevene vet hva som er målet for timen, slik at de vet hva som skal skje.

Amalies utspill tyder på at dersom elevene selv vet hva som skal skje, er sjansen for en vellykket time større.

5.3.2 Variasjon og differensiering

Vi kom videre inn på andre aspekter om hvordan undervisningen planlegges, og hvordan lærerne i stor grad fokuserer på variasjon. Da er det viktig å bruke kroppen variert og samtidig ha glede av det. Lærerne kobler dette opp mot at variasjon er en viktig faktor for å skape motivasjon hos elevene, noe som presiseres av samtlige lærere. Bendik sier følgende:

Vi planlegger variert ved å bruke nærområdet, gå på turer, skøyting, ski. Vi planlegger variert for at det skal motivere.

Det at lærerne er bevisst på viktigheten av å planlegge variert kan det tyde på at de anser variasjon som vesentlig for å kunne fremme motivasjon for livslang bevegelsesglede. Dette fordi alle skal kunne oppleve en aktivitet der de føler glede og mestring. Lærerne er oppmerksom på at dette ikke trenger å være en spesifikk idrett, men at det i hovedsak dreier seg om å bruke kroppen i ulike aktiviteter. Vi kom videre inn på at lærerne tilpasser oppgaver for elevene gjennom bruk av variasjon, der Bendik uttrykker følgende:

De flinke guttene kan få andre oppgaver å jobbe med; de sterke får for eksempel i oppgave å ikke score mål, men å spille opp de andre elevene. Det er jo kjempevanskelig og når de da får det til trenger de masse ros slik at de ser en verdi i noe annet enn akkurat det å score mål (...) Vi må være bevisst på mangfoldet i gruppa. Vi må ha variasjon for å fange alle. Ikke alle liker knebøy.

I likhet med Bendik, er Chris bevisst på å gi elevene valgmuligheter, og på denne måten tilpasser han undervisningen slik at noe passer for alle. Chris sier følgende:

Jeg planlegger for å legge opp til flere valgmuligheter. Hvis du skal hoppe, eller hinke så kan du ha forskjellig... At de får det tilpasset til det de klarer, samtidig som de sterkeste får utfordringer som tester deres ferdigheter. (...) Når jeg planlegger prøver jeg å ha oversikt over hvor flink de er til å springe, krype, kan de hoppe, hvordan gjør de det med tilløpet?

Slik vi tolker Bendik og Chris er de opptatt av mangfoldet i elevgruppen, samt å hsa kunnskaom elevenes kompetanse for å kunne planlegge en undervisning som tilrettelegger for en tilpasset opplæring. Bendik forsterker vår tolkning ved følgende utsagn:

De sterkeste kan få i oppgave å springe en gitt distanse på den tida vi har, mens de svakere kanskje får i oppgave å jogge til neste lyktestolpe og slike ting.

Analyse, tolkning og funn

Av dette tolker vi det som at det i tillegg til variasjon mellom aktiviteter også er viktig å variere og tilpasse oppgavene innenfor de ulike aktivitetene slik at samtlige elever opplever utfordringer og mestring etter de forutsetningene elevene har. Det virker som at lærerne er klar over sammenhengen mellom tilpasset opplæring, glede, mestring og motivasjon i planleggingen, noe som igjen kan bidra til at eleven selv ønsker å være i aktivitet livet gjennom. Dette uttrykkes av Chris:

Det jeg gjør på skolen kan påvirke elevene ved å introdusere de til aktiviteter så kan det inspirere til at de hiver seg med på eksempel badminton, eller noe annet fordi at de opplever at det er artig (...) Undervisningen skal være variert og allsidig. Og så må jeg jo selvfølgelig se på elevmassen da.

Ved å variere og introdusere nye aktiviteter for elevene, vil de få nye inngangsporter til å finne noe de liker. Det er derfor viktig at det planlegges for variasjon og allsidighet slik at alle skal få oppleve gledesfylte aktiviteter. Nye idretter og aktiviteter som introduseres hjelper elevene til å finne noe de liker som de kanskje ikke ville gjort uten lærerens hjelp.

Videre kommer det frem at lærerne planlegger for aktiviteter som har et høyt aktivitetsnivå, og som stimulerer både det finmotoriske og det grovmotoriske. Det planlegges også for aktiviteter der elevenes ferdigheter usynliggjøres for hverandre, noe som påpekes av alle lærerne. Ved å planlegge for aktiviteter som i liten grad er ferdighetsavhengig vil elevene ha nok med å tenke på seg selv, og sin egen mestringsevne. Amalie sier følgende:

Jeg fokuserer på aktiviteter med høyt aktivitetsnivå der alle er med, og det er umulig å være dårlig, for eksempel stein-saks-papirstafett, det er jo bare flaks eller uflaks.

I likhet med Amalie sier Bendik noe av det samme, og bruker fotball som eksempel:

Vi spiller veldig lite fotball i kroppsøvingstimen fordi vi vet at det er mange sterke elever som på en måte vinner på det. Jeg prøver å legge opp til aktiviteter som kanskje ikke så mange elever har gjort før, eller vi ikke har noen utpregete sterke elever (...) altså vi legger opp til ting som de stiller mer likt i.

Det virker som om lærerne ser koblingen mellom ferdigheter og motivasjon, og hva det kan ha å si for om aktivitetene preges av glede. Det planlegges for allsidige aktiviteter som ikke har noen utpregete sterke elever.

5.3.3 Samtale, refleksjon og vurdering

Under hovedkategorien lærerrollen gjorde underkategorien samtale og refleksjon seg gjeldende. Dette kan se ut til å ha betydning for livslang bevegelsesglede fordi samtale og refleksjon rundt nettopp bevegelsesglede kan være avgjørende for hvilke verdier elevene sitter igjen med etter grunnskolen. I følgende kapittel vil lærernes erfaring knyttet til samtale og refleksjon tolkes for å få frem nyanser som har betydning for livslang bevegelsesglede.

I spørsmål om hvordan samtalen vektlegges i kroppsøvingundervisningen uttrykker alle lærerne at dette ikke er noe som vektlegges i undervisningen. Dette fordi det vil gå på bekostning av den tiden elevene er i aktivitet. Bendik sier følgende:

Jeg bruker særdeles liten tid på å snakke i kroppsøvingstimene. Jeg har det i ryggmargen, 60 minutters time - 59 minutter aktivitet, ett minutt prat. Det prøver jeg å leve etter så godt jeg kan. Jeg ser mye prating i kroppsøvingstimer. Det synes jeg er veldig dumt.

Dette underbygges av Amalie i følgende sitat:

Det var et prinsipp da jeg gikk på lærerskolen om at vi ikke skal starte timene med å sitte å prate. Jeg bruker av prinsipp å lære ungene å sette i gang med aktivitet i det vi entrer gymsalen. Leken starter i det vi entrer gymsalen, og da er det snakk om en selvdreven lek slik at når de kommer fra garderoben er det bare å hive seg med.

Av dette tolker vi at lærerne ikke vektlegger samtale da det går på bekostning av den tiden man har til rådighet til å være i fysisk aktivitet. Som vi ser av sitatet har Bendik opplevd at det forekommer mye samtale i andre kroppsøvingstimer. Gjennom Amalies utsagn tolker vi at elevene skal få best mulig utbytte av å være i aktivitet i den tiden de er i gymsalen. Det viste seg etter hvert i datamaterialet at de øvrige samtalene i kroppsøving forekommer i fart, hvor læreren praktiserer vurdering for læring. Det er i hovedsak snakk om ros der elevene mestrer spesifikke oppgaver, eller veiledning som gjør at elevene forbedrer sine ferdigheter. Amalie sier følgende i denne forbindelsen:

Jeg tenker på vurdering som veiledning, da går jeg til hver enkelt elev underveis og forteller hvordan de skal gjøre det, og hva som kan være lurt å tenke på. På svømming for eksempel så kan man gå en til en og det er jo at man gir en fellesbeskjed, og mange tar den, men så går man rundt innom hver enkelt og veileder.

Bendik har også fokus på å vurdere og rose elever, og da særlig gjennom å velge ut enkelte fra gang til gang, noe som gjenspeiles i følgende sitat:

Analyse, tolkning og funn

Jeg prøver å rose spesifikt, velger ut enkelte elever, og tenker at de skal "få" sitt. Roser spesielt de som faktisk får til noe. Ikke bare rose de flinke guttene nødvendigvis hele tiden

Av dette tolker vi det som at lærerne er bevisst på verdien av fremovermeldinger, som er en del av prinsippet om vurdering for læring. Vurderingen skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, samt være konkret ut fra det elevene foretar seg og fremoverrettet for å forbedre deres ferdigheter. Dette forsterkes av følgende sitat fra Chris:

Jeg er bevisst på at vurderingen må være fremoverrettet, i den form av at rosen elevene får er spesifikt rettet mot det de mestrer ut fra individuelle forutsetninger.

Vi kom videre inn på hvordan det tilrettelegges for refleksjon i kroppsøvingen, slik at man kan få frem viktigheten av bevegelse, der Bendik sier følgende:

Refleksjonsbiten kommer veldig inn i egenplanleggingen av kroppsøvingstimer. Da må vi få de til å reflektere, hva skal man gjøre, og hvordan skal man legge opp timen (...) det er jo kanskje mest de faglig svake innenfor kroppsøving som trenger den refleksjonen, de andre har den jo på en måte, de har den med seg hjemmefra eller fra idrett. Men vi snakker med dem, har tett kontakt med elevene og legger mye vekt på relasjon, da er det lett å snakke med dem når de sitter der på benken ... altså hvorfor gjør vi dette og hva er meningen med alt dette ... trekker de store linjene i livet som de sikkert ikke forstår i det hele tatt (...) en dag, så treffer det sikkert. (...) Jeg synes kanskje andre fag som mat og helse bør ta seg mer av den delen.

Chris praktiserer en annen form for refleksjon og uttaler følgende:

Vi tar ofte en drøfting i ringen etterpå. Tar en oppsummering hvorfor de tror de gjorde det her, så får jeg masse gode innspill. Hva lærte dere av det? Kroppsøving er et fint fag.

Bendik drar frem viktige momenter når det gjelder refleksjon. Elevene er stort sett flinke til å reflektere, men poengterer at de muligens ikke ser det i et livslangt perspektiv. Det kommer likevel frem at refleksjonen pålegges når elevene gjennomfører egenplanlegging av undervisning. Chris praktiserer samtalen noe annerledes ved å ha en drøfting med elevene i etterkant av undervisningen, der det reflekteres rundt hensikten med aktivitetene. Til tross for at Bendik er bevisst på mulighetene refleksjon gir, og at det muligens er de faglig svake som trenger refleksjonen mest, tolker vi det som at drøfting og refleksjon i kroppsøving blir nedprioritert. Avslutningsvis spør vi hvordan lærerne tror samtalen kan hjelpe å fremme den livslange bevegelsesgleden. Amalie uttrykker følgende:

Samtalen kan ha noe å si for bevegelsesgleden, men tror heller det har mer å si for den fysiske opplevelsen som kroppen din har når den beveger seg. Det tror jeg har mye å si for gleden enn det jeg sier. Jeg kan si så mye rart, men hvis du likevel ikke synes det er morsomt eller får det til så nytter det jo ikke hva jeg sier.

På et annet tidspunkt i intervjuet understreker Amalie sine tanker nok en gang:

Hvis min tilbakemelding hjelper deg til å forbedre en ferdighet, kan det godt hende det har noe å si for bevegelsesgleden. Det er likevel din kropp og ditt hode som synes at dette var ok. Min veiledning kan ha fungert som en inngangsport.

Ut fra dette tolker vi at lærerne er bevisst på hvilken tilbakemelding de gir til elevene og at dette kan være med på å bevisstgjøre elevene når det gjelder livslang bevegelsesglede.

5.3.4 Oppsummering av funn

Etter å ha tolket sitatene innenfor hovedkategorien *lærerrollen* vil det i det følgende redegjøres for funn som har gjort seg gjeldende. Dette vil gjøres inndelt i muligheter og utfordringer.

Vi anser som en *mulighet* at lærerne er bevisst på at de kan bli dyktigere til å synliggjøre målene for elevene. Det vises til at dette er en forutsetning for en vellykket time. Et annet funn er at planlegging for variasjon vil bidra til å motivere elevene, som igjen kan påvirke deres glede. Det må imidlertid påpekes at det ikke er variasjon mellom tradisjonsidrettene det er snakk om. Fokuset ligger på allsidighet gjennom aktivitet, slik at det ikke er de ferdighetsspesifikke aktivitetene og idrettene som dominerer undervisningen. Innad i undervisningen ivaretas elevenes forutsetninger ved at det gis differensierte arbeidsoppgaver.

De fleste samtaler som forekommer i undervisningen er vurderingsrelatert, der ros og fremovermeldinger er fremtredende. Lærerne viser bevissthet rundt at ros og fremovermeldinger kan påvirke bevegelsesgleden ved at det fører til økt motivasjon og delaktighet. Videre vises det til at det kan være nyttig å benytte samtale og refleksjon rundt aktivitetene som praktiseres. Elevene er reflekterte og kommer med gode svar som kan gjøre de bevisst på viktigheten av fysisk aktivitet. Refleksjonsdelen er særlig viktig for elever som ikke er aktive på fritiden, slik at de kan bli bevisst på hvorfor vi gjør ulike aktiviteter og hva det har å si for livslang bevegelsesglede.

Det som oppleves som *utfordrende* for lærerne er å bryte ned og synliggjøre målene for elevene, og målene for timen synliggjøres ikke i kroppsoving slik det gjerne gjøres i andre fag. Lærerne er også bevisst på at samtalen kan være en mulighet til å fremme livslang bevegelsesglede, men det er likevel er aktivitetsprinsippet som ligger i ryggmargen hos de fleste lærerne. Dette gjør

at aktivitet prioriteres fremfor samtaler. Det uttrykkes også at andre fag bør ta seg av refleksjonen med elevene.

5.4 Eleven

I den temasentrerte analysemetoden ble eleven en fremtredende hovedkategori. Kategorien kunne deles opp og systematiseres i fire underkategorier: 1) *fysisk-motorisk kompetanse*, 2) *klassemiljø og sosial tilknytning* 3) *medbestemmelse fører til motivasjon og mestring* og 4) *selvbilde og selvtillit*. Hensikten med fire underkategorier er å synliggjøre ulike nyanser knyttet til hovedkategorien eleven. Avslutningsvis i delkapitlet vil funnene presenteres inndelt i muligheter og utfordringer.

5.4.1 Fysisk-motorisk kompetanse

I analysen fremkom det at fysisk-motorisk kompetanse har betydning for elevenes utvikling av livslang bevegelsesglede. De tre lærerne har i hovedsak samme oppfatning av viktigheten av fysisk-motorisk kompetanse, og at det er flere aspekter som bidrar eller hemmer denne kompetanseutviklingen. Disse vil utdypes nærmere gjennom informantenes sitater.

Et spørsmål vi stilte under intervjuet var hvilken betydning fysisk-motorisk kompetanse har for kroppsøving, hvor Chris sier følgende:

Det tror jeg har mye å si. Det er jo noe med at du får en større kontroll over eget liv.

Bendik underbygger denne oppfatningen, og uttrykker følgende:

Jeg tror det har ganske mye å si. Særlig i sånn tradisjonell oppfattelse av hva fysisk aktivitet er (...) for eksempel er det mye fotballspilling, og da vil de som er motorisk sterke særlig innenfor spesifikt fotball trives bedre. Mens de elevene som ikke er motorisk sterke og som ikke liker å spille fotball vil jo ikke trives noe særlig.

Videre spør vi hva den fysisk-motoriske kompetansen har å si for livslang bevegelsesglede. Amalie fremhever sammenhengen mellom elevens fysisk-motoriske kompetanse og gleden av å utføre en aktivitet:

Altså, er du flink motorisk og klarer ting, så blir det jo morsommere. Så gleden øker jo i det du får det til. De som ikke får til å klatre i en ribbevegg, vil jo helst la være å prøve. Da klarer de det jo aldri.

Analyse, tolkning og funn

Av de ulike utsagnene overfor blir det tydelig at lærerne mener elevenes fysiske-motoriske kompetanse er avgjørende for deres prestasjoner, trivsel og motivasjon. Den fysiske-motoriske kompetansen til elevene kommer tydelig frem når det blir lagt opp til tradisjonelle idretter i kroppsøvingen, som for eksempel fotball. Videre bringer Bendik aspektet av å være i fysisk aktivitet på fritiden inn på banen, og hva det har å si for elevenes fysiske-motoriske utvikling:

Dersom vi vet at elever er aktive innen idretter i helgene som for eksempel ski, håndball eller fotball så ser vi at de har en høyere motorisk kompetanse enn de som ikke deltar på idretter, og ikke har vært aktive utenfor skolen.

Av dette tolker vi det som at det er en synlig forskjell på elever som er aktive og de som er mindre aktive på fritiden. Ut fra dette tolker vi videre at det er enighet om at elever som er aktive på fritiden har større motorisk kompetanse enn de elevene som er mindre aktive på fritiden, og at de aktive sannsynligvis vil oppleve større glede av å være i aktivitet. Samtidig som lærerne opplever store forskjeller på elevenes fysiske-motoriske kompetanse prøver samtlige av lærerne å tilrettelegge for aktiviteter der motorikken utvikles. Tolkningen vår underbygges av følgende sitat fra Amalie:

Du merker jo at dette barnet gjør ingenting på fritiden når det gjelder fysisk atspredelse. I det livslange perspektivet vil jo jeg aldri klare å utvikle en unge verken finmotorisk eller grovmotorisk. Med de få kroppsøvingstimerne vi har i uka på skolen. Det må skje på fritida, i form av lek ute eller hjemme, eller i mer eller mindre organiserte aktiviteter.

Slik vi tolker Amalie vil ikke skolen alene klare å utvikle elevenes fysiske-motoriske kompetanse. Det er derfor viktig at elevene også er aktive på fritiden. Dette blir fremtredende på skolen ved at elevene som er mindre aktive ikke mestrer oppgavene like godt som de elevene som er aktive på fritiden. Vi tolker det videre som at Amalie mener det er et felles ansvar å aktivisere barna. Til tross for at kroppsøving er skolens tredje største fag, oppleves det at det ikke er nok timer til å kunne utvikle elevenes fysiske-motoriske kompetanse kun innenfor skoletiden. Som lærerne uttrykker, kommer forskjellene tydelig frem mellom de elevene som er aktive og de som er mindre aktive på fritiden. Videre tolker vi det som at å ha god kompetanse vil føre til høyere grad av mestring i en aktivitet, som igjen vil oppleves som morsom. Ifølge Chris er han opptatt av allsidighet, og forsøker å implementere aktiviteter som er avgjørende for den fysiske-motoriske utviklingen, noe som gjenspeiles i følgende sitater:

Jeg har mye troa på det her med allsidighet. Hvis du er litt mer allsidig i oppveksten, i barndommen, så er det lettere å få til forskjellige ting da.

(...)

Analyse, tolkning og funn

Jeg prøver å få bakt det inn blant annet gjennom mye lekpregede aktiviteter. Da snikes det inn på en lur måte, og man får repetert det jevnlig, som for eksempel ved hinderløype. Da vil elevene utvikle motorikken gjennom mengdetrening.

I likhet med Chris bruker Amalie også lekpregede aktiviteter, spesifikke øvelser og ferdsløp i natur som arenaer for å øke elevenes fysiske-motoriske kompetanse:

I andreklassen bruker vi skogen som et lekeapparat. Vi bruker skogen til å være i aktivitet og øve motorisk.

Til tross for viktigheten av god fysisk-motorisk kompetanse sier Bendik at det er lærernes oppgave å få elevene til å se at man ikke trenger å ha høy fysisk-motorisk kompetanse for å oppleve gleden av å være i aktivitet:

Det skal ikke ha noe å si hvis du ikke er veldig sterk motorisk, for det er jo så utrolig mye du kan gjøre (...) vi prøver å vise i kroppøvingstimen at når vi for eksempel går på topptur så er det også kroppøving, og vi prøver å fokusere litt på det ... på litt andre ting. En topptur på et fjell kan kanskje gjøre at man har lyst til å gå på en annen topp, og det har jo sammenheng med bevegelsesglede.

Av dette tolker vi at lærerne mener den fysiske-motoriske kompetansen elevene har er essensiell i å oppleve bevegelsesglede, men nødvendigvis ikke avgjørende for om elevene kan oppleve glede av å være i bevegelse. Dette fordi det er lærerens oppgave å vise at det er mer ved kroppøving enn bare ferdigheter i gymsalen.

5.4.2 Klassemiljø og sosial tilknytning

Lærerne viser til at det sosiale miljøet kan spille inn på elevenes bevegelsesglede ved at man i sosiale settinger vil kunne oppnå nye sosiale koblinger som kan prege elevenes syn på en aktiv livsstil. I spørsmål om hvordan lærerne har fokus på det sosiale i kroppøving, trekker samtlige av lærerne frem at de fokuserer på tap og vinn med samme sinn. Dette gjenspeiles i følgende sitat fra Chris:

Det sosiale er viktig. Det skal være tap og vinn med samme sinn, det er ikke lov å verken flire av hverandre hvis noen skulle være uheldig å gjøre noe feil. De skal kunne respektere at de er forskjellige. De må lære seg å takle både medgang og motgang, og det kan være vanskelig for enkelte. Vi fokuserer derfor en del på samarbeid slik at de ser viktigheten av det å spille på lag.

Av dette tolker vi det som at det finnes en mentalitet hos elevene som tilsier at de ikke fullt og helt respekterer hverandre og de ulikhetene som finnes i klassens mangfold. Dette er noe samtlige lærere jobber med å forbedre, spesielt gjennom samarbeidsaktiviteter. I det videre

Analyse, tolkning og funn

påpeker Bendik hvor viktig det er med et godt sosialt miljø, og hvordan det påvirker læringsmiljøet og han uttrykker følgende:

Et godt læringsmiljø gir ofte utslag i kroppsøvingstimene. En klasse som allerede har godt klassemiljø har sjelden begrensninger når det gjelder å prøve nye ting. Dersom det har vært hendelser som har svekket klassemiljøet merkes det ved at det er vanskeligere å prøve nye ting. Vi legger derfor opp til mye sosial aktivitet.

Ut fra dette tolker vi det som et godt klasse- og læringsmiljø danner grunnlaget for en vellykket kroppsøvingundervisning. Dersom klassen har opplevd noe som påvirker miljøet kan det vise seg gjeldende ved at klassen ikke ønsker å utforske nye aktiviteter. Gjennom et godt læringsmiljø der elevene føler seg trygge gis det muligheter for å ta fatt på nye oppgaver sammen. Ved at elevene tør å prøve nye ting åpnes muligheten for å finne aktiviteter som kan praktiseres på fritiden og senere i livet. Bendik uttrykker følgende:

Elevstyrt aktivitet gir elevene muligheter for å opprette nye sosiale koblinger, eksempelvis kan volleyball bringe sammen noen elever som vanligvis ikke bruker å være sammen. Nye koblinger oppstår fordi man har felles interesse for en aktivitet. De finner hverandre gjennom aktiviteter, og det er gøy!

Ut fra dette ser man viktigheten av å åpne opp for at elevene kan få velge aktivitet ut fra egne interesser, noe som igjen kan bidra til at elevene danner nye sosiale koblinger. Dersom disse elementene blir satt opp mot hverandre, ser en hvor viktig det er med et godt klassemiljø som ivaretar elevenes ulike interesser. Senere i intervjuene spør vi om sammenhengen mellom det sosiale og livslang bevegelsesglede, og Chris sier følgende:

Det sosiale kan ha mye å si, og det påvirker livslang bevegelsesglede. Alle har vel vært borti utvelgelser, at man blir valgt sist på laget, og ikke ble tatt med på aktiviteter. Det tror jeg henger ved senere i livet. Sånn at hvis vi unngår de verste tilfellene der og heller klarer å inkludere alle ... få dem til å oppleve at det er gøy å være med ... så tenker jeg at det har noe å si for at det kanskje vil være enklere å hive seg med på for eksempel studentvolleyball eller noe annet sosialt. Dersom du har erfaringer med at ferdigheter innenfor aktivitet kanskje ikke er det viktigste, men gleden av den.

Bendik underbygger viktigheten av koblingen mellom det sosiale og livslang bevegelsesglede, og trekker linjer til det voksne liv i følgende sitat:

For oss som er voksne så er jo bevegelsesglede og det sosiale tett knyttet. Alle som spiller lagidrett sier jo at det sosiale er kjempeviktig. Jeg liker for eksempel å trene sammen med andre for å ha det sosiale. Så det vil jeg anta og tro at sånn er det for elevene også. De er jo ofte med på lagidretter. Det er jo få som driver individuelt.

Av utsagnene over tolker vi det som at det fokuseres mye på de sosiale ferdighetene, noe lærerne begrunner med at elevene skal oppleve glede av å være i fysisk aktivitet sammen med andre. Opplever elevene denne gleden, vil det muligens føre til at de også vil delta i aktiviteter sammen med andre senere i livet.

5.4.3 Medbestemmelse fører til motivasjon og mestring

I analysen av datamaterialet utpekte også medbestemmelse, motivasjon og mestring seg ut som en underkategori av eleven.

Under intervjuene kom temaet medbestemmelse inn som en naturlig del. Vi presenterte et utsagn om at elevene ifølge LK06 har rett til å være medbestemmende, og spurte hvilke muligheter det gir for elevene. Chris sier følgende:

Jeg tror det handler om at de føler at de blir hørt, at de har påvirkning. De blir nok mer engasjert kan jeg se for meg. Mer motivert.

Ut fra dette tolker vi at han er bevisst på at medbestemmelse bidrar til motivasjon, noe som kan være avgjørende for gleden av å være i aktivitet. I intervjuene kom vi videre inn på hvordan lærerne gir elevene mulighet til å være medbestemmende i kroppsøvingen, hvor det viste seg at medbestemmelse omhandlet valg av aktiviteter. Amalie sier følgende:

Ofta gir jeg dem valg mellom to aktiviteter, så har vi håndsopprekning der flertallets aktivitet starter.

Bendik fokuserer også på medbestemmelse, men praktiserer det i større grad for elever som ikke er like motivert for å delta. Han sier følgende om medbestemmelse:

De som ikke er så motivert, de kan få lov til å gå altså sånn mellom oss – si hva de har lyst til å gjøre.

Av dette tolker vi at det er valg av aktivitet som dominerer medbestemmelsen. Dette gjøres i selve kroppsøvingstimene, enten i form av startaktivitet, flertallets avgjørelse eller at enkeltelever som er lite motivert får ønske aktivitet. Da vi kom inn på hvilke muligheter medbestemmelse gir, fremkom det fra alle at det var avgjørende for motivasjon, og at dette dermed gir stor gevinst. Amalie uttrykker følgende:

Mulighetene ved medbestemmelse er motivasjon, det du har lyst til å gjøre, og det du får lov til å gjøre vil du da gjøre med større glede, iver og større innsats.

Analyse, tolkning og funn

Vi tolker det som at lærerne er enige om at medbestemmelse gir motivasjon. Det handler om at elevene blir hørt og at de har påvirkningskraft. I tillegg til dette vil elevene også gjennom medbestemmelse ønske å gjøre aktiviteter de er interessert i og mestrer, som igjen vil motivere. I intervjuene fremkom det videre at Bendik og Chris som underviser på mellomtrinnet benytter seg av egenplanlegging, noe som også anses som medbestemmelse. Elevene får her mulighet til å planlegge og gjennomføre undervisning for resten av klassen. Da velger de aktiviteter de liker eller som de holder på med på fritiden. Bendik sier følgende:

Ved egenplanlegging av undervisningen oppfordrer vi til å gjøre ting elevene liker å drive med, og gjerne hente inspirasjon fra sine idretter. Elevene blir motivert på en annen måte når det er klassekompisen som har timen.

Av sitatet over tolker vi det som at det er bevissthet rundt verdien av medbestemmelse gjennom egenplanlegging av undervisning. Begge mellomtrinns lærerne viser til at de ser at medbestemmelse gir en annen type motivasjon enn når undervisningen er lærerstyrt. Videre tolker vi det som at motivasjonen vekkes ved at elevene får praktisere aktiviteter som baseres på deres interesser og dermed det de mestrer. Slik får de igjen vist for resten av elevgruppen det de mestrer, noe som videre kan fremme glede av å være i aktivitet. Likevel er det faktorer ved egenplanleggingen som er utfordrende, og Bendik sier følgende:

Utfordringen er mye fotball og de tingene som de sterke elevene liker og vil. Dette påvirker medelevene som blir styrt av hva de sterke elevene tenker, mener og tror. Vi har jo elever som driver med dans, men som ikke velger å ha dans fordi da blir de utrygge. De påvirkes av at særlig guttene er motstandere i starten, men så synes de det er kjempegøy når de først kommer i gang. Utover det så tror jeg det er mye gevinst å la elevene være med og bestemme.

Ut fra dette tolker vi at det ofte er tradisjonsidretten fotball som dominerer øktene med egenplanlegging. Dette kan ha et negativt utfall i form av at de elevene som ikke liker eller mestrer fotball blir tilsidesatt. Når elevene ikke mestrer en aktivitet, kan det igjen påvirke elevenes motivasjon og mestringsfølelse, noe som Amalie presiserer i følgende sitat:

Selvfølelsen, selvtilliten og lysten til å prøve påvirkes når de ikke får til aktivitetene.

Slik vi tolker det påvirkes motivasjonen av mestringsgraden elevene opplever. Dette avhenger igjen av hvor stor selvtillit elevene har, og deres evne til å holde motet oppe til tross for at de ikke mestrer. For å kunne fremme livslang bevegelsesglede blir motivasjon et særdeles viktig element. Som lærer må en motivere eleven til deltakelse ved å fremme aktiviteter som gir mål og mening, slik at man kan holde aktiviteten ved like.

5.4.4 Selvbilde og selvtillit

Den siste underkategorien som viste seg var selvbilde og selvtillit. De tre lærerne viser enighet om at selvbilde og selvtillit har betydning for bevegelsesgleden, og i det forestående kapitlet vil lærernes erfaringer knyttet til selvbilde og identitet tolkes for å få frem nyanser som har betydning for å fremme livslang bevegelsesglede.

I spørsmål om hva lærerne tror selvbildet har å si for livslang bevegelsesglede uttrykker lærerne at selvbildet kombinert med god fysisk-motorisk kompetanse er en avgjørende faktor for om elevene klarer å finne glede i en aktivitet. Det understrekes av Chris i følgende sitat:

Det er viktig å være bevisst på at den valgte aktiviteten har masse å si for selvfølelse, selvtillit og lysten til å prøve. De elevene som ikke er motorisk sterke innenfor tradisjonelle idretter som fotball, vil da ikke trives med å spille fotball.

Ved en annen anledning uttrykker Chris:

Når du kan bruke kroppen allsidig og du vet hva du er kapabel til og vet hva du får til, så gjør det noe med både selvtilliten og alt. Det er med å skape hele identiteten din, det er en helhet der. Det motoriske er kjempeviktig. Man må kjenne seg selv kroppslig også. Det handler om å takle de utfordringer livet har å by på, og da må man ha en viss dose selvtillit.

Slik vi tolker Chris mener han det er viktig å kjenne seg selv kroppslig, slik at man får kontroll over egen kropp. Dette kan være avgjørende for selvtilliten og identiteten, og derfor er også den fysiske-motoriske kompetansen vesentlig. Chris trekker også linjer mot fremtiden ved at man med god selvtillit har større sjans for å takle de utfordringer man møter senere i livet. Likevel stiller Bendik spørsmål til hvem som lager utfordringer knyttet til selvbilde og bevegelsesglede, og han sier følgende:

Men hvem er det egentlig som lager utfordringene knyttet til selvbildet og bevegelsesglede? Faktorer rundt kan ha mye å si, for eksempel kan motorikken og ens egen oppfattelse av det, spille en stor rolle.

Vi tolker det som om han mener det er flere faktorer som spiller inn, og at det er en kombinasjon av samfunnets påvirkning og elevens egenvurdering av seg selv som er med på å skape elevenes selvbilde. Chris tar opp andre elementer som kan være avgjørende for elevenes selvbilde og identitet:

Mye press på for eksempel det å være god. Dersom man ikke føler seg god så vil man ikke delta. Jeg tror de unge nå har alt for mye å tenke på, alt for mye å mestre, være god på ørten arenaer. De skal ha de riktige merkeklærne, de skal ha den perfekte kroppen fra ganske tidlig alder og de skal være opptatt av de riktige tingene (...) Konkurransesementaliteten vinner ofte frem. Det

Analyse, tolkning og funn

kan hende de har evig nok med både leksekjør, det å prestere på skolen. Det kan hende de mister hele gleden fordi det blir ett sånt prestasjonsjag.

Vi tolker det som at Chris er oppmerksom på at det er elementer rundt eleven som kan avgjøre hvordan elevene oppfatter seg selv.

Vi kommer videre inn på hva garderobesituasjonen har å si for elevenes selvbilde og identitet, og både Bendik og Chris, som underviser på mellomtrinnet, har like opplevelser knyttet til dette. Det oppleves som en større utfordring å få elevene til å dusje etter kroppsøvingstimen enn i svømmeundervisningen. Lærerne tror det kommer av at elevene må dusje når de skal ha svømming. Bendik sier dette om garderobesituasjonen:

Elevene har akseptert at dersom de skal være deltakende er de nødt til å dusje før svømmingen. Det er aldri noen spørsmål om dusjing i forhold til svømming men i kroppsøving skal de ikke dusje og skifte, og de gjemmer seg unna. Det er kjemperart.

Chris opplever det samme og uttrykker følgende rundt dette temaet:

Det er faktisk lettere i svømmingen enn det er i kroppsøvingen. I svømmehallen er det akkurat som at de skjønner at de er nødt til å dusje for å kunne dra ut i bassenget, mens i gymsalen er det ikke så nøye. Det er færre og færre som dusjer etter kroppsøvingstimen enn tidligere, og det kan nok henge sammen med diverse kroppsideal og frykt for å bli latterliggjort.

Av dette tolker vi det slik at elevene ikke dusjer etter kroppsøvingen dersom de kan unngå det. Dette er noe som stadig blir mer fremtredende, og det kan være ulike årsaker bak det. Amalie som underviser på småtrinnet viser til at elevene allerede i tredjeklasse retter fokus mot dusjing og hvordan man skal opptre i garderoben. Elevene på småtrinnet skifter ikke før de skal ha kroppsøving, og de skal derfor øve på overgangen til å være i garderoben sammen med medelever før de skal begynne å ha svømming i fjerdeklasse. Amalie sier følgende:

I andreklasse bruker vi ikke garderoben. De går jo rundt i joggebukse eller strømpebukse hele tiden, og det har de også kroppsøving i. Vi har fokus på dusjing i 3. klasse fordi de i 4. klasse har svømming. Da kortes kroppsøvingstimen ned, og fokuset ligger på rutiner. (...) Da snakker vi også om hvordan vi skal opptre og oppføre oss. De fleste elevene er reflektert rundt dette. Likevel må vi lage spesialavtaler med noen, og det handler om forholdet til egen kropp. Det å være naken sammen med andre barn er kjempeskummelt for mange.

Ut fra dette tolker vi det som at det ikke fokuseres på dusjing på skolen før elevene skal begynne med svømming i fjerdeklasse. Når elevene starter med dette er det fokus på garderobekultur, slik at man kan skape en sunn holdning til å være i garderoben sammen med andre.

5.4.5 Oppsummering av funn

Etter å ha tolket sitatene innenfor hovedkategorien *eleven* er det følgende funn som har gjort seg gjeldende. Disse vil presenteres inndelt i muligheter og utfordringer.

Elevenes fysisk-motoriske kompetanse anses som en *mulighet* da det ofte legger grunnlaget for trivsel, motivasjon og prestasjon. Likevel behøver ikke den fysisk-motoriske kompetansen være avgjørende. Elever som er fysisk aktive på fritiden synes å ha større fysisk-motorisk kompetanse. De elevene som er fysisk aktive vil trolig mestre mer, og dermed oppleve større glede av å være i aktivitet. Et viktig element for å utvikle bevegelsesglede er å fokusere på allsidighet når lærerne tilrettelegger for aktiviteter der elevenes fysisk-motoriske kompetanse utvikles. Når det gjelder læringsmiljøet i klassen, vil et godt klasse- og læringsmiljø danne grunnlag for en vellykket kroppsøvingsundervisning. Det gir *muligheter* for å ta fatt på nye oppgaver sammen, ved at elevene er trygge og tør å prøve nye ting. Et godt klasse- og læringsmiljø åpner videre opp for at elevene danner nye sosiale koblinger gjennom å praktisere aktiviteter de interesserer seg for. Ved at elevene får en positiv opplevelse av å være i fysisk aktivitet sammen med andre kan det bidra til å legge grunnlag for livslang bevegelsesglede.

Videre kan medbestemmelsen anses som en mulighet ved at elevene får velge aktiviteter, da dette bidrar til økt motivasjon hos elevene. Når elevene planlegger og gjennomfører undervisning oppstår det en annen type motivasjon enn når undervisningen er lærerstyrt. Aktivitetene er da interessebasert, og motivasjonen vekkes ved at aktivitetene baseres på noe elevene allerede mestrer. Dette kan bidra til å fremme gleden av å være i aktivitet. Det å kjenne seg selv kroppslig føre kan til at man får større kontroll over egen kropp, og dette kan være avgjørende for selvtilliten og identiteten til elevene. Lærerne påpeker at den fysisk-motoriske kompetansen er vesentlig for elevenes selvbylde, og at det derfor ligger muligheter i å utvikle et positivt selvbylde gjennom fysisk-motorisk ferdighetstrening. Ved å mestre ulike hverdagsaktiviteter vil det påvirke ens selvtillit, og danne grunnlag for livslang bevegelsesglede.

En av *utfordringene* det vises til er de få timene man har til rådighet. Skolen alene vil ikke klare å utvikle elevenes fysisk-motoriske kompetanse, og det må derfor være et felles ansvar for hjemmet og skolen å aktivisere barna. Det er synlig hvilke barn som ikke er aktive utenfor skolen, da de ikke mestrer de ulike oppgavene i like stor grad. Når elevene ikke mestrer de ulike

Analyse, tolkning og funn

oppgavene, vil det gå utover gleden av å delta, og dermed påvirke den livslange bevegelsesgleden. Det fysiske-motoriske er viktig da det påvirker selvtilliten, noe som igjen handler om å takle utfordringene livet har å by på. På samme måte som at et godt klasse- og læringsmiljø gir grunnlag for vellykkede timer, vil et dårlig miljø by på utfordringer når det gjelder hva som går an å gjennomføre.

En utfordring når det gjelder medbestemmelse synes å være at egenplanleggingen preges av tradisjonsidretter som fotball. Dette kan særlig påvirke motivasjonen til de elevene som ikke har glede av kroppsøving fra tidligere fordi de ikke mestrer disse idrettene. Det er trolig disse elevene som har størst behov for å mestre aktivitetene i kroppsøving for å kunne kjenne på gleden av å være i aktivitet. En annen utfordring som er fremtredende, er at lærerne kun viser til valg av aktivitet som en del av medbestemmelsen. Valg av aktiviteter kan igjen påvirke elevenes selvbilde, avhengig av om de opplever mestring. Når det gjelder dusjing i kroppsøving kan dette ha betydning for elevenes selvbilde og identitetsutvikling og kan derfor ha betydning for elevenes livslange bevegelsesglede. Lærerne opplever at det er utfordringer knyttet til dusjing etter kroppsøvingen, at det trolig regjerer en frykt for å bli latterliggjort, og at enkelte elever må ha egne avtaler i garderoben. Det stilles også spørsmål til hvem som lager utfordringene knyttet til selvbildet.

6 Drøfting

I dette kapitlet vil vi diskutere funn fra analysen i lys av de teoretiske innfallsvinklene og den tidligere forskningen som er presentert tidligere i oppgaven¹¹ slik at vi kan svare på studiens forskningsspørsmål: *Hvilke muligheter og utfordringer står lærere overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget?* For å tydeliggjøre hvilke muligheter og utfordringer lærere står overfor har vi valgt å dele drøftingskapitlet i to: 1) *hvilke muligheter står lærere overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget* og 2) *hvilke utfordringer står lærere overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget?*

Drøftingskapitlet avsluttes ved å oppsummere diskusjonen der vi svarer på forskningsspørsmålet.

6.1 Hvilke muligheter står lærere overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget?

I drøftingens første del diskuteres lærerens muligheter for å tilrettelegge for en undervisning som fremmer livslang bevegelsesglede.

6.1.1 Formålet i kroppsøving formidles av en god rollemodell

Funn fra analysen viser at det er en bevissthet hos kroppsøvingslærere rundt formålet til kroppsøving, og at bevegelsesgleden står sentralt. For å kunne ivareta formålet som sier at faget skal inspirere til fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede viser funn at det er avgjørende at lærerne bevisstgjør elevene på at all aktivitet er likestilt. Dette samsvarer med Gjølme (2016) som viser til at faget skal bidra til at elever tilegner seg allsidige kroppslige ferdigheter. Gjølme hevder at når elevene opplever flere ulike sider av faget, kan det føre at faget favner flere, og dermed øker sjansen for at elevene opplever glede i et livslangt perspektiv. Funnene viser at dersom man klarer å formidle verdien om at all aktivitet er likestilt, og at det viktigste er at man er i aktivitet og har glede av det, vil det legge et godt grunnlag for å kunne fremme en livslang bevegelsesglede. For å formidle disse verdiene må det være en kompetent lærer som går foran som et godt eksempel og en god rollemodell. I tråd med Bandura (1977) vil det å være en

¹¹ Se kapittel 2 og 3

kompetent leder, og fremstå som en modell for elevene, gjøre at elevene kan ta lærdom av å observere at læreren fremmer verdien av livslang bevegelsesglede.

6.1.2 Foresattes holdninger til kroppsøvningsfaget

Et annet funn fra analysen er at foresattes holdninger er avgjørende for at elevene skal ha en positiv innstilling til faget. Det kan være utfordrende med foresatte som har negative holdninger til kroppsøving, og muligheten ligger derfor hos lærerne. Ifølge Nordahl (2007) er det derfor viktig å være bevisst på å ha en felles målsetning med foresatte. I denne sammenheng omhandler dette å ha en felles målsetning om livslang bevegelsesglede. Desforges (i Nordahl, 2007) viser til at holdninger til foresatte har seks ganger større betydning enn det som skjer på skolen. Likevel viser funn fra denne studien at elevene synes å ha positive holdninger til faget. Det kan dermed tenkes at foresatte ser verdien av faget, til tross for at det fremkommer av datamaterialet at det kan være utfordrende med et samarbeid med hjemmet. Funnet om elevenes positive holdninger samsvarer med det Hagen (2015)¹² fant om at elevene på barnetrinnet er positive og mener at de har kroppsøving på skolen for å finne glede av aktiviteter.

Et annet funn i denne studien er at det kreves deltakelse i faget på lik linje med andre fag, og at elevene skal ha en god grunn for å ikke delta i timene. Å forvente deltakelse av elevene kan ses i lys av Banduras teori, den resiproke determinismen, som omhandler et samspill mellom person, omgivelser og atferd (Bandura, 1977). Ifølge Bandura kan lærerens forventninger om deltakelse anses som en del av omgivelsene, noe som igjen kan påvirke elevenes innsats og motivasjon. Ved å innta dette perspektivet på innsats og motivasjon vil trolig elevenes ferdigheter øke dersom innsatsen øker. Noe som igjen kan ha innvirkning på gleden av å være i aktivitet.

6.1.3 Tilpasset opplæring gjennom variasjon, motivasjon og differensiering

På samme måte som at forventninger om deltakelse kan påvirke elevenes motivasjon og innsats, viser funnene at variasjon også kan påvirke disse komponentene. Variasjon omhandler ikke å variere mellom ulike idretter, men å bruke kroppen allsidig i varierte aktiviteter. Funnene viser at variasjon vektlegges for å favne elevene, og at man på denne måten ivaretar mangfoldet av interesser i elevgruppen. Dette funnet samsvarer med Haug (2004) som påpeker at man gjennom variasjon sikrer at elevene får læringsutbytte. Gjennom variasjon vil også mestringfølelsen øke hos flere elever. Variasjon anses derfor som en mulighet for å fremme

¹² Se kapittel 2 - tidligere forskning

livslang bevegelsesglede ved at det er en bevissthet hos lærerne om å velge aktiviteter som passer for elevene.

Utover variert undervisning, viser samtidig funn at det tilrettelegges både for valgmuligheter og ulik vanskelighetsgrad slik at aktivitetene blir tilpasset elevenes egne forutsetninger. Ved at elevene møter aktiviteter tilpasset egne forutsetninger er det nærliggende å tro at dette vil føre til økt glede og mestring, siden prinsippet om tilpasset opplæring da ivaretas gjennom differensiering¹³ (Briseid, 2006). Når det tilrettelegges for tilpasninger av ulik vanskelighetsgrad har man den enkeltes læringsforutsetninger som basis (Briseid, 2006), og det er dermed nærliggende å tro at dette er avgjørende for en elevs bevegelsesglede. Dette samsvarer med forslaget Corbin (2002)¹⁴ presenterer i artikkelen sin, der han hevder elevenes mestring er viktig for å fremme verdien av fysisk aktivitet. Dersom undervisningen ikke tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger er det større sannsynlighet for at elevene ikke mestrer og mistrives i faget, som igjen kan gå utover gleden. I forbindelse med tilpassede oppgaver viser funn fra denne studien at lærerne samtidig er bevisst på at ros og fremovermeldinger kan bidra til at elevene i større grad mestrer og opplever økt glede når de utfører aktiviteter. Ros og fremovermeldinger kan med andre ord ses i sammenheng med Bandura (1977) sitt syn på *verbal overbevisning*¹⁵, der læreren oppmuntrer og gir støtte som er realistisk for elevene ut fra deres forutsetninger.

6.1.4 Fysisk-motorisk kompetanse – sentralt for trivsel, motivasjon og prestasjon

Et sentralt funn fra analysen er at fysisk-motorisk kompetanse er sentralt for elevenes trivsel, motivasjon og prestasjon. Det vektlegges aktiviteter som utvikler elevenes fysiske-motoriske kompetanse og allsidighet. Dette samsvarer med Brattenborg & Engebretsen (2013) som viser til at den motoriske kompetansen kontinuerlig utvikles gjennom allsidige bevegelsesaktiviteter. I tillegg hevder Vingdal (2014) at gode fysiske-motoriske ferdigheter øker sjansen for deltakelse i fysiske aktiviteter sammen med andre. Gode fysiske-motoriske ferdigheter kan dermed med andre ord være med på å fremme den sosiale allmenndannelse ved at det skaper sosiale ferdigheter som å vise hensyn og empati. Funn fra denne studien viser at de elevene som er aktive på fritiden synes å ha større motorisk kompetanse enn de elevene som er inaktive. Det er med andre ord større sannsynlighet for at de elevene som er aktive på fritiden også vil ha større glede av å være i aktivitet i kroppsøving. Dette er i tråd med det Whitehead (2014) sier

¹³ Se kapittel 3.4.1.2

¹⁴ Se kapittel 2 – tidligere forskning.

¹⁵ Se kapittel 3.4.1

om at barn som opplever en personlig utvikling kan tilpasse disse ferdighetene og bruke de i ulike sammenhenger. En forutsetning for dette, er imidlertid ifølge Haga & Sigmundsson (2013) at barnet gjennom aktivitet i ulike bevegelsesmiljø møter ulike utfordringer knyttet til barnets kvantitative bevegelsesutvikling¹⁶. Den kvantitative utviklingen vil igjen bidra til å utvikle barnets allsidige motoriske kompetanse. Funn fra denne studien tyder også på at elevenes kvantitative bevegelsesutvikling kan ses i forbindelse med elevenes livslange bevegelsesglede. Funnene våre tyder også på at det er fokus på sammenhengen mellom fysisk-motoriske ferdigheter og den livslange bevegelsesgleden på barnetrinnet. Motorikken øves på i ulike øvelser, men snikes også inn gjennom lekpregede aktiviteter. I denne sammenheng kan studien av Nannestad (2015)¹⁷ trekkes frem. Han oppfordret til videre forskning på hvordan fysisk-motoriske ferdigheter kan påvirke bevegelsesgleden og stilte seg spørrende til om fysisk-motoriske ferdigheter har et større fokus på barnetrinnet.

6.1.5 Læringsmiljø, sosiale koblinger og selvbylde

Funn fra analysen viser til at læringsmiljøet er avgjørende for om den undervisningen som gjennomføres oppleves som morsom. Lekpregede aktiviteter kan med andre ord være med å fremme et godt læringsmiljø. Dersom læringsmiljøet baseres på trygghet gis det rom for å prøve ut nye aktiviteter. Det er lærerens ansvar at alle elevene skal føle seg inkludert og oppleve et positivt læringsmiljø. Det er også viktig at elevene bidrar til et godt læringsmiljø. Dette er i overensstemmelse med det Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder når de sier at et inkluderende og godt læringsmiljø legger føringer for at elevene føler trygghet og aksept for å være forskjellig. Ved at elevene føler trygghet og aksept i læringsmiljøet kan nye aktiviteter introduseres, og elevene vil også gis muligheter for å finne glede i andre aktiviteter enn tradisjonsidrettene.

Et av funnene er at tradisjonsidrettene ofte preger kroppøvsundervisningen til tross for at lærerne forsøker å variere. Gjennom å praktisere et større utvalg av aktiviteter, kan inngangsporter skapes slik at elevene finner aktiviteter de liker å praktisere, som de kan fortsette med på fritiden. Funnene viser videre at et godt læringsmiljø åpner for nye sosiale koblinger som oppstår gjennom selvvalgte aktiviteter. Da vil elevene kunne møtes på tvers av de etablerte sosiale nettverkene. I lys av Deweys teori om læring gjennom erfaring og refleksjon kan dette betegnes som vekst ved at den sosiale kompetansen utvikles (Noddings, 1997). Ved at elevene

¹⁶ Vi redegjorde for kvantitativ bevegelsesutvikling i 3.1.3

¹⁷ Nannestad (2015) er redegjort for i kapittel 2 – tidligere forskning

tilegner seg nye sosiale bånd kan elevene lære i nye sammenhenger, og dette kan derfor anses som en viktig del av kroppsovingens allmenndanningsaspekt¹⁸. Læreren kan også direkte påvirke klassens sosiale sammensetning og sosiale miljø ved å være bevisst på valg av arbeidsformer og oppgaver. Læreren kan legge opp til aktiviteter som er basert på samarbeid, noe som både kan skape nye sosiale koblinger, og være med på å forsterke sosiale bånd som allerede er etablerte. Gjennom å være en del av et inkluderende og samarbeidende læringsmiljø økes muligheten for at elevene utvikles både kroppslig og kognitivt. Samarbeidsøvelser er med på å bygge relasjoner mellom elevene, samt en bevissthet rundt det å godta at man er forskjellig. Samarbeidsøvelser kan også være med på å fremme et samarbeid der elevene spiller på hverandres sterke sider. Olsen m.fl. (2016) hevder at et godt læringsmiljø er en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling, og at det kjennetegnes ved et inkluderende miljø der blant annet sosial tilhørighet og mestring vektlegges.

Et annet funn som fremtrer ved å ha et inkluderende og trygt læringsmiljø er at det kan påvirke elevenes selvbilde og selvtillit. Ved å ha tro på seg selv og å være en del av et inkluderende og oppløftende læringsmiljø kan elevene oppleve mestring i større grad enn i et læringsmiljø preget av usikkerhet. Dersom elevene opplever mestring vil de i andre aktiviteter tenke tilbake på tidligere erfaringer og dermed skape en forventning til seg selv. Dette er i tråd med Banduras (1977) mestringsforventninger basert på tidligere erfaringer. Gjennom ønsker og forventninger om å mestre vil eleven kunne ta styring over eget liv, noe som er vesentlig for allmenndannelsen (Opdal, 2010). Positive erfaringer kan i tillegg bidra til å være i bevegelse livet ut.

6.1.6 Læring gjennom samtale og refleksjon

Et annet funn som er fremtredende i vårt datamateriale knyttes til samtale og refleksjon, og hva dette kan ha å si for å fremme livslang bevegelsesglede. Funnet viser at på mellomtrinnet kommer refleksjon og samtale delvis inn når elevene har egenplanlegging av undervisning, og tidvis på slutten av undervisningstimene. De øvrige samtalene forekommer ofte i fart, og kan betraktes som en form for vurdering for læring. Ifølge Slemmen (2010) er vurdering for læring sentralt for at elevene skal mestre de oppgavene de står overfor. Fremovermeldinger kan hjelpe elevene å reflektere og gjennomføre aktivitetene slik at mestringsgraden øker. Popham (i Slemmen, 2010) synes å bekrefte Slemmen. Ifølge Popham (i Slemmen, 2010) trenger elevene innsikt i om de er på rett vei, slik at de kan regulere egen læring. Som tidligere nevnt, er mestring

¹⁸ Opplæringen skal gi god allmenndannelse gjennom helhetlig personlighetsutvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Se kapittel 3.1

avgjørende for gleden. Når det gjelder samtale og refleksjon, viser funnene i denne studien at det er bevissthet rundt mulighetene samtalen gir for å fremme verdien av å være i aktivitet. Imidlertid vises det til at fokuset ligger på aktivitet, og at dette går på bekostning av samtalen. Kroppsøving er et praktisk fag, og det er dermed forståelig at samtalen ikke vektlegges. Likevel er det nærliggende å tro at samtalen kan være en viktig bidragsyter ved at man gjennom samtale kan reflektere over de kroppslige erfaringene man har gjort seg.

6.1.7 Medbestemmelse og motivasjon

Et funn viser at medbestemmelse hos elevene er med på å bidra til en større motivasjon i kroppsøvingstimen, enn dersom undervisningen er lærerstyrt. Involvering av elever bør derfor vektlegges. Dette funnet kan synes å samsvare med Dewey og hans vektlegging av elevmedvirkning i skolehverdagen (Noddings, 1997). Når elevene er medbestemmende, vil det ifølge Dewey skapes et eierskap til aktivitetene som gjennomføres. Funnene i denne studien viser på sin side at medbestemmelse i form av aktivitetsvalg er en god bidragsyter for å gi elevene motivasjon til å ville være i aktivitet, som i neste rekke kan føre til glede av å være i aktivitet. I tillegg kan medbestemmelse også knyttes opp mot det å bli hørt av læreren. Ved at elevene føler seg inkludert i eget læringsarbeid kan det være med å påvirke den helhetlige opplevelsen av kroppsøving. Følelsen av å være en del av noe større vil kunne påvirke innsatsen og motivasjonen for å nå et mål. Denne motivasjonen kan da betraktes som indre motivasjon¹⁹, og en forventning om mestring. Dersom intensjonen er å legge til rette for utviklingen av livslang bevegelsesglede hos elevene er det nødvendig at elevene mestrer med jevne mellomrom. Som tidligere nevnt, er tilpasset undervisning essensielt og en forutsetning for mestring. Bandura uttrykker at forventning om mestring har betydning for hvor mye innsats et individ legger ned i en aktivitet (Bandura, 1977). I den forbindelse har tidligere erfaringer på samme område vil kunne ha innvirkning på mestringsforventningen og motivasjonen til individet. Videre kan observasjon av medelever spille inn ved at det motiverer eleven til selv å mestre oppgaven. Observasjon av medelever er i tråd med Banduras teori om modell-læring og bør anses som en mulighet for å fremme livslang bevegelsesglede. Elevene sammenligner seg selv og sitt produkt med idealet de prøver å etterligne, som i denne sammenheng kan være en medelev.

¹⁹ Indre motivasjon redegjøres for i kapitel 3.4.1

I dette delkapitlet har vi drøftet *muligheter* som lærere mener vil kunne fremme livslang bevegelsesglede hos elever i lys av relevant teori. I det følgende vil vi drøfte *utfordringer* lærere mener de står overfor.

6.2 Hvilke utfordringer står lærere overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppøvningsfaget?

6.2.1 Formålet til kroppøving og fagets faglig-pedagogiske side

Et funn fra analysen viser at formålet i kroppøving praktiseres noe ulikt. Dette samsvarer med Nannestads studie (2015) som fant at formålet praktiseres ulikt - lærerne uttrykker at formålet er innebygd i kompetansemålene. Til tross for at funn viser til at formålet er innarbeidet, kan det medføre at elever får ulik opplæring knyttet til formålet ved at det fokuseres på andre tinn enn livslang bevegelsesglede. Dette kan tyde på at kompetansemålene prioriteres foran formålet, og dermed kan aspektet om den livslange bevegelsesgleden nedprioriteres. I undersøkelsen av Hagen (2015)²⁰ viser funn at lærerne vektlegger det å holde seg i form fremfor formålet om livslang bevegelsesglede. Den livslange bevegelsesgleden er som nevnt sentral for allmenndannelsen i kroppøving, og dersom formålet ikke vektlegges

er det nærliggende å tro at det allmenndannende aspekt ved faget tapes av syne. Dette underbygges av Ommundsen (2013) som viser til at dersom faget nedprioriteres, vil det ikke kunne fungere som et danningsfag. En av årsakene til at faget tapes av syne kan være det økende fokus på målbare resultater i skolen (Jordet, 2010). Dette var også noe som fremkom av datamaterialet, hvor et funn viser at faget nedprioriteres både på samfunns- og skolenivå, og at det ikke er et satsingsområde for skolene. Ved at fokuset ligger på å prestere på undersøkelser som PISA og de nasjonale prøvene, tror vi i likhet med Ommundsen (2013) at fagets faglig-pedagogiske side tapes av syne til fordel for fag som kan måles og testes.

Videre viser funn at det ikke legges like strenge føringer for å ha en årsplan i kroppøving som det gjøres i for eksempel matematikk, engelsk og norsk. Dette kan være med på å undergrave faget. Vårt funn synes å bekrefte Ommundsen (2013) som hevder at kroppøvningsfaget tilsidesettes til fordel for de fagene som har sterkt fokus på det kognitive. Dersom årsplaner, periodeplaner og annen strategisk opplæring i kroppøving ikke vektlegges i like stor grad som andre fag, kan det være utfordrende å praktisere en god opplæring i faget

²⁰ Se kapittel 2 – tidligere forskning

fordi undervisningen da kan baseres på tilfeldighet. Dette kan være en medvirkende faktor til at elevene ikke vil praktisere fysisk aktivitet livet gjennom. I analysen fremkom det i tillegg et funn om at det å ha bevissthet rundt bruk av kroppen er viktig for elevenes læring. Denne bevisstheten om at aktivitet er viktig for læring underbygges av Ommundsen (2014), som viser til at motorikk tilegnet gjennom aktivitet stimulerer til kognitiv læring. Funnene i denne studien viser dermed til at det oppleves som utfordrende å fremme bevegelsesglede når faget nedprioriteres.

6.2.2 Holdninger til kroppsøvingsfaget

Funnene fra denne studien viser at det er utfordringer knyttet til foresattes holdninger når det gjelder kroppsøving, og at det kan gjøre det utfordrende å fremme livslang bevegelsesglede hos elevene. Det fremkommer at elevene er lojale mot sine foresatte, og at det derfor er viktig at foresatte formidler en positiv holdning til faget. Dette samsvarer med Nordahl (2007) som hevder at foresatte må uttrykke positive holdninger til skolen. Til tross for at funnene viser at de fleste elever har en positiv holdning til kroppsøvingsfaget, viser funnene en frustrasjon hos lærerne over at enkelte elever på høyere alderstrinn har en formening om at de kan lure seg unna kroppsøvingstimene, da dette ikke er gjeldende i andre fag. Det kan derfor tenkes at faget har lav status blant elevenes foresatte, og at foresattes likegyldighet eller negative holdninger overføres til barnet. Funn viser at enkelte foresatte sender meldinger med elevene, noe som gjør at terskelen for å slippe unna er lav. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013), er det vesentlig at foresatte spiller på lag for elevenes beste, også når eleven blir eldre. Dette fordi det viser seg at holdningene hjemme er avgjørende for hvordan elevenes skolegang utvikler seg. Foresattes holdninger er derfor en sentral utfordring når lærere skal fremme livslang bevegelsesglede hos elever.

6.2.3 Lærerens faglige kompetanse

Det kommer videre frem av datamaterialet at det ikke stilles like store krav til faglig kompetanse når det skal undervises i kroppsøving. Funn viser at de som er aktive på fritiden ofte blir tildelt undervisning i faget, og at dette ikke skjer på grunnlag av faglig tyngde. En kan stille seg spørsmål om årsaken til dette er at kroppsøvingslærere²¹ med faglig kompetanse er mangelfull i skolen eller at faget blir sett på som avbrekk i en ellers travel skolehverdag. Ommundsen (2013) påpeker noe av det samme - faget blir ofte betraktet som tilfeldig fysisk aktivitet med

²¹ En undersøkelse gjort av SSB 2013-2014 viser til at det kun er halvparten av lærerne som underviser i kroppsøving på småtrinnet som har faglig kompetanse. Se kapittel 3.1.4

mål om å ha det gøy i en ellers fagtung skolehverdag. Ommundsen (2013) påpeker videre viktigheten av at kvaliteten styrkes slik at statusen til faget heves. En styrkning av faget vil trolig kunne resultere i økt kvalitet av lærere, som er vesentlig for å fremme livslang bevegelsesglede. I tråd med Drugli (2012) ser vi viktigheten av profesjonell kunnskap i lærerrollen. Dersom lærere uten faglig kompetanse underviser i faget, kan det gå ut over hvordan fysisk aktivitet fremmes, men også hvordan man fremtrer som forbilder for elevene. Funnene i denne studien viser enkle ting som for eksempel å skifte til treningstøy, ha en god holdning og ha aktive interesser kan bidra til å overføre verdien om gleden av å være i aktivitet. Dersom lærere uten faglig kompetanse blir satt til å undervise vil dette prege kvaliteten av undervisningen. Formålet om å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede kan fort bli tilsidesatt for tradisjonsidrettene som er populære blant elevene. I tillegg vil faglig kompetanse bidra til at tilpasset opplæring og variasjon vil prege undervisningen, noe som gjør at gleden av å være i aktivitet kan styrkes hos den enkelte elev, ved at man tar utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger. I følge Brattenborg & Engebretsen (2013) stilles det store krav til kroppsøvingslæreren, ved at undervisningen ikke foregår i et fast klasserom noe som gjør at faget får en annen teoretisk og praktisk tilnærming. Det er derfor nærliggende å tro at det kreves lærere med faglig kompetanse for å fremme livslang bevegelsesglede.

6.2.4 Synliggjøring og nedbryting av kompetansemål

Funn fra analysen viser tydelig at synliggjøring og nedbryting av kompetansemål er et forbedringspotensial, og dette er noe Slemmen (2010) påpeker er viktig for elevenes læring. Banduras teori (1977) om mestringsforventninger underbygger også viktigheten av at lærere bør stille krav til elevene slik at de lærer å stille krav til seg selv. Dersom elevene mestrer forventningene de står overfor vil det fremme elevenes trygghet på seg selv og gjøre elevene selvstendige. Dette kan være med å fremme elevenes allmenndanning. Ifølge Brattenborg & Engebretsen (2013) og Gjørme (2016) vil synliggjøring av mål og forventninger være sentralt for motivasjonen til elevene. Når mål og forventninger er utydelig i store deler av kroppsøvingundervisningen kan det gå ut over motivasjonen til elevene, og dermed kan gleden av å være i aktivitet avta. En kan stille spørsmål om hvorfor målene for timen i kroppsøving ikke synliggjøres på samme måte som det blir vist til i andre fag. En årsak kan være at tiden ikke strekker til eller at faget blir sett på som lek og avbrekk. Dersom dette er tilfellet, er det som Ommundsen (2013) viser til avgjørende at fagets allmenndannende aspekt ivaretas. Man må derfor unngå at faget blir tilfeldig og uten læringsmål. Synliggjøring av mål er dermed sentralt for at lærerne skal kunne fremme livslang bevegelsesglede.

6.2.5 Medbestemmelse har flere sider

I kapitlet der ulike muligheter som lærere står overfor for å fremme livslang bevegelsesglede²² drøftes, blir medbestemmelse tatt opp. Medbestemmelse blir i utgangspunktet betraktet som en mulighet for å fremme livslang bevegelsesglede, men funnene viser imidlertid at medbestemmelse kun blir praktisert gjennom valg av aktivitet. Medbestemmelse innebærer flere elementer enn kun det å bestemme hvilke aktiviteter som skal gjøres. Hartberg m.fl. (2012) viser til flere sider av medbestemmelse, slik som å la elevene selv få velge kriterier for hvordan de skal vurderes, velge arbeidsmetoder, og egenvurdering. Dette kan være med på å styrke elevenes eierskap og motivasjon for det som praktiseres i faget. Det er derfor viktig å ivareta andre sider ved medbestemmelse enn kun valg av aktivitet. På denne måten får elevene metaperspektiv på egen læring, noe som igjen gir dypere forståelse av kunnskapen fordi autonomien til elevene ivaretas.

Videre viser funn fra empirien at det i stor grad er tradisjonsidrettene som praktiseres når elevene får velge aktivitet. Dette kan være med på å svekke selvbildet til de elevene som ikke mestrer disse idrettene, og medbestemmelse der kun valg av aktivitet er vektlagt blir derfor en sentral utfordring for lærere når det gjelder å fremme livslang bevegelsesglede.

6.2.6 Aktivitet fremfor samtale og refleksjon

En gjenganger i datamaterialet er at aktivitet prioriteres fremfor samtale og refleksjon i undervisningen. Over ble det nevnt at samtalen kan være en mulighet som lærerne bør benytte for å fremme livslang bevegelsesglede. Likevel oppleves det at tiden ikke strekker til, og at det er aktivitetsprinsippet som kommer i første rekke. Samtale og refleksjon i kroppsøvingsfaget kan derfor anses som en utfordring. Funn viser at det i kroppsøvingstimer er et stort fokus på samtaler når elevene er inaktive. Lærere tar med andre ord med seg det tradisjonelle klasserommet inn i gymsalen, der fokuset hovedsakelig skal være på aktivitet. Dette er i tråd med Brattenborg og Engebretsen (2013) som påpeker at det stilles store krav til kroppsøvingslæreren ved at undervisningen ikke foregår i et fast klasserom. Det er en kompleks situasjon som krever en annen type klasseledelse enn i det tradisjonelle klasserommet. Til tross for at samtale og refleksjon ikke vektlegges i ønsket grad, kan samtalen likevel åpne for gode refleksjoner omkring hva man er i stand til å gjennomføre med kroppen, hvorfor vi lever slik vi gjør og hva som kan gjøre livet enklere for oss. Dette er i tråd med Hellesnes (1992) som

²² Se kapittel 6.1.7 - medbestemmelse og motivasjon

Drøfting

viser til at danning kan utarte seg i samtaler. Samtalen er en viktig bidragsyter til det kognitive, når det gjelder motivasjon og det å se hensikten med aktivitetene som gjennomføres. Selv om det er kroppen vi opplever med i første omgang, er det tanken og refleksjonen i ettertid som gjør at vi ser nytteverdien av det vi har gjort. Ifølge Dewey er erfaring og refleksjon komponenter som hører sammen, og det kan derfor tenkes at det er fordelaktig å benytte samtale for å fremme en bevissthet rundt fysisk aktivitet. Ved at samtale ikke praktiseres i særlig stor grad kan det føre til at elever ikke ser verdien av å være i aktivitet, og på denne måten kan også ønsket om å være i aktivitet i et livslangt perspektiv reduseres. Funnene tyder også på at det er de elevene som ikke er aktive på fritiden er de elevene som har størst behov for å reflektere over elementer i kroppsøvingen. En kan derfor stille spørsmål over hvorfor samtale og refleksjon ikke preger undervisningssituasjonen i større grad enn den gjør i dag. Til tross for lærernes bevissthet rundt verdien av samtale og refleksjon, viser funnene i denne studien at samtalen muligens også bør gjøre seg gjeldende i andre fag enn kroppsøving, der mat og helse nevnes som eksempel. Manglende tid til rådighet synes med andre ord å være avgjørende for hva som praktiseres. Likevel er det nærliggende å tro at dersom faget skal kunne praktiseres som allmenndannende, bør samtale og refleksjon rundt de kroppslige erfaringene man har gjort seg inngå i faget. Vi ser likevel at dette er utfordrende å gjennomføre. Dette bringer oss derfor tilbake til drøftingen om at fagets faglig-pedagogiske side bør styrkes.

6.2.7 Emosjonelle forhold knyttet til læringsmiljøet og garderobesituasjoner

Når det gjelder utfordringer knyttet til emosjonelle forhold, kan mestringsforventningen knyttet til aktivitetene påvirke elevenes livslange bevegelsesglede, men i negativ forstand. Funn viser at læringsmiljøet er sentralt for å sikre et positivt emosjonelt forhold til aktiviteter, slik at man sikrer trygghet og glede. Dersom læringsmiljøet er lite inkluderende kan det ha stor innvirkning på elevenes læringsutbytte ved at innsatsen og det faglige engasjementet synker. I tillegg kan et læringsmiljø som er lite inkluderende ha innvirkning på elevens selvbilde (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Funnene viser at valg av aktiviteter kan påvirke elevenes selvbilde, avhengig av om elevene opplever mestring. Det er derfor viktig at det varieres mellom ulike aktiviteter, noe funnene som nevnt over viser at lærerne er bevisst på.

Når det gjelder elevenes selvbilde, viser funn at lærere kan oppleve utfordringer knyttet til garderobesituasjoner. Dette kan ha sammenheng med hvordan elevene oppfatter seg selv. En gjenganger i datamaterialet er at det undres over årsaken til at elevene ikke dusjer i kroppsøving, men at det i svømming virker uproblematisk. Årsaken det pekes på er at dusjing er en

Drøfting

forutsetning for å delta i svømmeundervisningen. Omkledding og dusjing er ikke eksplisitt uttrykt i LK06, men vi anser det likevel som sentralt for det allmenndannende aspektet i kroppsøving, som en del av den helhetlige personlighetsutviklingen. Hygiene er viktig for allmenndannelsen i kroppsøving, og det bør derfor være naturlig å dusje helt ned på barnetrinnet²³. Funnene viser videre at garderoben ikke benyttes i kroppsøving før på 3. trinn. Årsaken det pekes på er at de yngste elevene til vanlig har på seg tøy som egner seg til kroppsøving, samt at tiden de minste elevene vil bruke i garderoben vil gå utover tiden de har til rådighet i gymsalen. Ifølge Lyngsnes og Rismark (2007) er rammefaktorene avgjørende for hvordan undervisningen praktiseres. Imidlertid viser de til at læreren er en rammefaktor i seg selv gjennom tolkningen av de gitte rammefaktorene. I forbindelse med problematikken rundt dusjing kan læreren være det hemmende elementet som gjør at hygiene som allmenndannende aspekt tapes av syne fra skolestart. Det er derfor nærliggende å tro at dersom kroppsøvingundervisningen skal styrkes som danningsfag, er det avgjørende å sette av tid til garderobesituasjonen. Med andre ord bør kroppsøvingsfaget styrkes i form av tid, økt status og faglig tyngde hos kroppsøvingslærere. Likevel kan enkle faktorer være med på å lette garderobesituasjonen. Som nevnt over kan lærerne gå foran som et forbilde ved å skifte til treningstøy. Det kan tenkes at dersom elevene ikke allerede fra første klasse er vant til å skifte til kroppsøvingstimene vil det oppfattes som unormalt å skulle begynne og skifte til treningsklær på et senere tidspunkt. Funnene viser at det trolig er en frykt for å bli latterliggjort i garderoben. Denne frykten for å skifte foran andre, samt et negativt selvbilde kan i det lange løp være med på å legge en demper for å delta i fysisk aktiviteter, da trygghet og selvsikkerhet rundt egen kropp og mestring er faktorer som spiller inn. Funn i analysen viser imidlertid at når det gjelder elevenes selvbilde, er det de ytre forventningene fra samfunnet som fører til et prestasjonsjag. Det forventes at elevene skal prestere på skolen, i hjemmet og på sosiale fritidsaktiviteter. Dersom man skiller seg ut kan det oppleves som utrygt, noe som kan påvirke elevenes selvbilde. Tidligere nevnte vi muligheten som fremtrer når elevene vet hva som forventes av dem. Det kan imidlertid tenkes at dersom forventningene blir for store vil dette ha motsatt effekt gjennom at elevene ikke oppnår de forventningene som settes og dermed kjenner på følelsen av å mislykkes fremfor å mestre. Dette samsvarer med det Duesund (1995) viser til når hun hevder at de fleste utfordringene knyttet til selvbildet utelukker kroppen. Dette til tross for at kroppen er en sentral del av hvordan man oppfatter seg selv. Det du gjør kroppslig vil være med å påvirke selvbildet ditt, og prestasjonsjaget som er gjeldende i dag kan derfor ha innvirkning på elevenes selvbilde, og da kan bevegelsesgleden reduseres. Funnene viser at de

²³ Kompetansemål etter 4.trinn: forklare hva personlig hygiene har å si for egen og andres helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

elevene som er inaktive på fritiden skiller seg ut i kroppsøvingstimene. Disse elevenes selvbilde er trolig påvirket av dette ved at de ikke har like god fysisk-motorisk kompetanse som de elevene som er aktive. Det uttrykkes at skolen alene ikke klarer å utvikle et barns fulle motoriske kompetanse, og at det er et felles ansvar mellom skolen og hjemmet. Dette er også noe Nannestad (2015) påpeker. Han hevder at de få timene på videregående ikke kan ha fokus på motoriske ferdigheter fordi det burde inngå på lavere trinn.

6.3 Hvilke muligheter og utfordringer står lærere overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvingfaget?

Ved å sammenfatte de viktigste funnene fra drøftingen vil vi i det følgende besvare forskningsspørsmålet.

I drøftingen fremkom ulike muligheter som lærere står sentrale for å fremme livslang bevegelsesglede, der det blant annet fremkom at den fysisk-motoriske kompetansen kan ha stor nytteverdi ved at den kan ha innvirkning på allmenndannelsen ved å styrke elevenes personlighetsutvikling. Det kan også ha stor betydning for bevegelsesgleden i form av at elevene mestrer øvelsene raskere, opplever mestringsfølelse og dermed opplever aktivitetene som morsomme. Utviklingen av fysisk-motoriske ferdigheter synes å være noe som vektlegges på barnetrinnet, og det legges dermed et godt grunnlag for livslang bevegelsesglede. For å fremme livslang bevegelsesglede ligger det store muligheter i et godt klasse- og læringsmiljø, der lek inngår. Et inkluderende miljø kan gi muligheter for å prøve ut nye aktiviteter, som skaper inngangsporter for elevene til aktiviteter de ønsker å praktisere på fritiden. Dersom lærerne lar elevene velge aktiviteter kan de skape nye sosiale koblinger basert på felles interesser. Nye sosiale koblinger kan derfor fremme verdien av å være i aktivitet sammen med andre, som igjen kan bidra til bevegelsesglede i et livslangt perspektiv.

Medbestemmelse i form av aktivitetsvalg og egenplanlegging er noe lærerne anser som en mulighet, da det skaper en annen type motivasjon enn lærerstyrt undervisning. Til tross for at medvirkning ikke skjer i så stor grad som det er mulighet for, kan det synes som om at elevmedvirkning kan ha positiv innvirkning på formålet om livslang bevegelsesglede.

I tillegg anses variasjon, bredde og allsidighet som en mulighet ved at det kan favne flere elever enn ved ensformig aktivitet.

Drøfting

Innad i kroppsøvningsundervisningen tyder det på at lærerne fremtrer som en veileder ved at det differensieres, roses og gis fremovermeldinger. Da sikrer man at alle elever opplever aktiviteter som de forhåpentligvis finner glede av, som igjen vil virke motiverende. I tillegg er det gode forutsetninger for å fremme livslang bevegelsesglede dersom lærere fremstår som gode forbilder. Ved å skifte og være aktive deltakere i kroppsøvningsundervisningen kan verdien av å være i aktivitet overføres til elevene.

Gjennom analysen og drøftingen har vi også fått innsikt i utfordringer lærere står overfor for å fremme livslang bevegelsesglede. Blant annet synes det som at statusen til kroppsøvningsfaget er avgjørende for om faget kan praktiseres som et allmenndannende fag, der man skal inspirere til livslang bevegelsesglede. Det kan synes som at enkelte ting ikke lar seg gjennomføre på grunnlag av at faget nedprioriteres: *garderobesituasjonen, faglig kompetanse, læreplanarbeid, tid og holdninger til foresatte*. Slik tidligere poengtert, praktiseres formålet til kroppsøving ulikt, noe som kan føre til at elevene får ulik opplæring knyttet til det som står i formålet. Lærerne er bevisst på formålet og dets innhold, men det er kompetansemålene som vektlegges i undervisningssammenheng.

Videre er synliggjøring av mål noe lærerne anser som utfordrende. Dette er noe som bør forbedres, da det kan være avgjørende at elevene vet hva som forventes. Dette er ikke en utfordring i andre fag, og anses derfor som et forbedringsområde. Det oppleves også at det er liten tid til å praktisere samtale og refleksjon med elevene, til tross for fordelene som samtale og refleksjon kan ha for å fremme livslang bevegelsesglede. Dersom fagets faglig-pedagogiske side skal styrkes fra øvre hold, må muligens samtale og refleksjon bli en naturlig del av kroppsøvingen, da læring kan skje gjennom en kombinasjon av erfaring og refleksjon.

Undervisningen kan preges av det som betegnes som tradisjonsidretter, som for eksempel fotball. Dette vil kunne redusere utviklingen av livslang bevegelsesglede, da elevene ikke blir introdusert for et mangfold av aktiviteter. Dette kan videre være med å frata elevene inngangsporter til aktiviteter de potensielt kunne praktisert utenfor skolen. Dersom elevene ikke finner aktiviteter de interesserer seg for kan dette resultere i inaktive elever etter skoletid. Inaktive elever kan være utfordrende når det gjelder den fysiske-motoriske kompetansen og de holdningene de tar med seg hjemmefra. Dårlig fysisk-motorisk kompetanse ser videre ut til å påvirke bevegelsesgleden i form av liten grad av mestringsfølelse. Skolen alene klarer ikke å

Drøfting

utvikle de motoriske ferdighetene, som betyr at det må ligge en holdning til grunn hos foresatte for å verdsette fysisk aktivitet på fritiden.

En annen utfordring som lærerne står overfor når de skal fremme livslang bevegelsesglede er hvordan et lite inkluderende læringsmiljø kan ha innvirkning på elevenes emosjonelle forhold, noe som kan påvirke elevenes selvbilde. Et negativt selvbilde kan i det lange løp gå ut over gleden av å være i aktivitet.

I denne studien har vi sett at kroppsøvingslærere står overfor ulike muligheter og utfordringer knyttet til å fremme kroppsøvingsfagets formål om livslang bevegelsesglede. Mulighetene og utfordringene har nær tilknytning til hverandre, og tiltak på ett område vil kunne påvirke et annet.

7 Vurdering av studiens kvalitet

Det siste kapitlet i denne masteroppgaven tar for seg en vurdering av studiens kvalitet. Dette innebærer å 1) gå gjennom de etiske overveielserne vi har gjort i vår studie, da dette er en forutsetning for god forskningspraksis og 2) vurdere kvaliteten på datamaterialet vi har anvendt for å kunne besvare forskningsspørsmålet. Intervju som metode stiller krav om ivaretagelse av informanter, noe som diskuteres nærmere i kapittel 7.1 - forskningsetikk. I kapittel 7.3 presenteres reliabilitet og validitet som vil knyttes opp mot valgene vi har gjort underveis i studien, og hvordan datakvaliteten eventuelt kunne blitt forbedret.

7.1 Forskningsetikk - forutsetning for god forskningspraksis

I forskningsetikkloven § 1 heter det at "... forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente etiske normer" (Forskningsetikkloven, 2006). I denne studien har det kvalitative forskningsintervju blitt benyttet som metode. Dette innebærer at forskeren får tilgang til data som kan knyttes direkte til personer som deltar i studien, noe som ifølge NESH (2016, s. 8) betegnes som personopplysninger. I forskning der personer er involvert er det visse hensyn som må tas. Blant annet må forskeren respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Særlig viser dette seg gjeldende "når individet aktivt bidrar med å skaffe informasjon til forskningen, for eksempel ved å la seg observere eller intervju" (NESH, 2016, s. 13)²⁴. På grunnlag av dette går studien derfor inn under personopplysningsloven fra 2001, som viser til at alle prosjekt der det benyttes diktafon, samt at personopplysninger kan fremkomme, er meldepliktige til Norsk senter for forskningsdata (Thagaard, 2013, s. 25). Det har for oss vært viktig å følge Forskningsetikkloven og de forskningsetiske retningslinjene, slik at forskningsprosessen har blitt gjennomført på et verdig og forsvarlig vis.

7.1.1 Informert samtykke

Informantenes selvbestemmelse må ifølge de etiske retningslinjene tas hensyn til, og betegnes som *fritt informert samtykke*. I informasjonsskrivet²⁵ med forespørsel om deltakelse i studien ga informantene sitt frie informerte samtykke. At samtykket er *fritt* innebærer at informantene uten ytre press eller begrensninger har sagt seg villig til å delta i studien. At samtykket er *informert* vil si at informanten har blitt gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i studien. Samtykket bør dessuten være dokumenterbart for å tydeliggjøre forskerens

²⁴ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)

²⁵ Se vedlegg 3

ansvar og informantenes rettigheter (NESH, 2016, s. 15). Dette er i tråd med det NESH (2016, s. 13) viser til når det gjelder ansvar om å informere om forskningsfeltet, forskingsformål og hvem som har tilgang til informasjonen, følger av å delta og hvordan resultatet skal brukes.

I informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som informantene signerte ble det informert om at informantene uten ytre press kunne trekke seg fra studien uten begrunnelse. Muligheten for å trekke seg, eller la være å svare på enkeltspørsmål ble også opplyst om før vi gikk i gang med intervjuene. Det ble videre informert om at det kun var vi og våre veiledere som ville ha tilgang til råmaterialet, og at personopplysningene som eventuelt ville forekomme ville forkastes etter publisering. Vi anonymiserte informantene fra start, og innhentet ingen personopplysninger som var identifiserbar.

7.1.2 Konfidensialitet og anonymisering

I informasjonsskrivet som ble sendt ut fremkom det hvordan innsamlet data skulle holdes konfidensielt. I all forskning som omhandler personopplysninger er hovedregelen at datamaterialet skal behandles på en konfidensiell og fortrolig måte (NESH, 2016, s. 16). Selv om denne studien ikke etterspurte personopplysninger, kunne det gjennom det kvalitative intervjuet nevnes navn eller andre sensitive opplysninger ved at informanten selv brakte det opp. Ifølge (NESH, 2016, s. 16) skal all empiri aidentifiseres og publisert datamateriale skal være anonymisert i den grad at informasjonen ikke kan spores tilbake til informanten. Inn under konfidensialiteten og anonymiseringen kommer også taushetsplikten som forskeren forplikter seg til å overholde (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Både rektorene på de respektive skolene, informantene og vi som forskere skrev under taushetserklæringen i forkant av intervjuene. Av respekt for informantene og i tråd med de etiske retningslinjene ble informantene og skolene anonymisert. I transkripsjonen ble informantene anonymisert som lærer A, B og C, der kjønn aldri ble nevnt. I avhandlingen fikk informantene fiktive navn, henholdsvis Amalie, Bendik og Chris²⁶. Lydopptakene som ble gjort ble lagret trygt, og slettet etter transkripsjonen var utført (Fangen, 2010, s. 180).

7.1.3 Konsekvenser av å delta i studien

I studien må det tenkes gjennom hvilke konsekvenser deltakelse i studien kan medføre (NESH, 2016, s. 16). Det var viktig for oss at forholdet med informantene ble sett på som et kollegialt samarbeid, og at begge parter skal kunne dra nytte av studien. Ved at vi har forankring i det

²⁶ Siden det er med personer vi har å gjøre, falt det seg naturlig å gi informantene navn

konstruktivistiske paradigme²⁷ er vi ikke ute etter en absolutt sannhet. Målet vårt var derfor å sammen komme frem til så gode svar som mulig (Mellin-Olsen, 1996, s. 31). Vi var klare både i informasjonsskrivet og i intervjuet at vi ikke ønsket å fremstå som bedrevitere overfor informantene, der de skulle føle seg "arrestert". Vi har gjennom hele forskningsprosessen vært klar på at det er økt innsikt vi søker. Dette samsvarer med det NESH (2016, s. 16) viser til om å være bevisst på egen rolle ved at vi sørger for at informantene ikke blir urimelig eksponert.

I etterkant av intervjuene fikk informantene tilbud om å lese gjennom transkripsjonen, slik at de fikk mulighet til å legge til noe de mente manglet, eller fjerne noe som kunne mistolkes. Dette er med på å øke påliteligheten i empirien. Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) viser til at en bør være oppmerksom på at det er viktige forskjeller mellom talespråk og skriftspråk, og dermed anså vi det som viktig å tilby informantene dette, slik at de i etterkant ikke skulle føle seg mistolket. Til tross for at vi tilbydde informantene member-check, avslo alle tre.

7.2 Verifisering av datamaterialet

Hensikten med dette delkapitlet er å drøfte kvaliteten på den innsamlede data. Grønmo (2016, s. 238) viser til at datakvaliteten er god dersom datamaterialet bygger på vitenskapelige prinsipper for sannhetsforpliktelse, logisk drøfting og at utvelgelsen av informanter er gjennomført på en systematisk og forsvarlig måte. Samfunnsvitenskapelig data kan ha varierende kvalitet, og som forskere er vi opptatt av at datamaterialet skal ha så god kvalitet som mulig (Grønmo, 2016, s. 237). For å vurdere kvaliteten av datamaterialet i denne studien benyttes de to kvalitetskriteriene *reliabilitet* og *validitet*.

Begrepene reliabilitet og validitet har vært omdiskutert, da det har blitt ansett som positivistiske²⁸ begreper som hindrer kreativ og frigjørende kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Vi anser det imidlertid hensiktsmessig å vurdere kvaliteten på denne kvalitative undersøkelsen. Begrepet reliabilitet oversettes ofte til pålitelighet, mens validitet oversettes til gyldighet eller relevans. I det videre vil vi benytte begrepene *pålitelighet* og *relevans*.

²⁷ Vi redegjorde for det konstruktivistiske paradigme i kapittel 4.1

²⁸ Positivism innebærer at kunnskap bygges opp av systematiske undersøkelser av empiriske fenomen som kan observeres i samfunnet som ikke kan påvirkes av de som observerer (Grønmo, 2016, s. 21).

Ved at pålitelighet og relevans er overordnede kriterier for vurdering av datakvalitet vil de på enkelte områder utfylle hverandre ved at de referer til ulike forutsetninger ved god datakvalitet (Grønmo, 2016, s. 242). Grønmo (2016, s. 242) viser til at datamaterialet ikke kan være relevant for forskningsspørsmålet dersom empirien ikke er relevant. Dette innebærer at høy pålitelighet er en forutsetning for høy relevans. Motsatt er påliteligheten uavhengig av relevansen ved at høy pålitelighet ikke kan garantere høy relevans. Med andre ord kan informanten komme med sanne opplysninger, men opplysningene er irrelevant for forskningsspørsmålet. Da betraktes empirien som pålitelig, men ikke som relevant. Datamaterialets relevans vil med andre ord avhenge av påliteligheten, og vi vil derfor først gå inn på studiens pålitelighet, før vi vurderer relevansen.

7.2.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om datamaterialets troverdighet, og defineres generelt som graden av samsvar mellom datamaterialet som er innhentet gjennom et konsekvent innsamlingsopplegg (Grønmo, 2016, s. 242). Grønmo presiserer at påliteligheten er høy dersom studiens datainnsamling gir troverdig data. Denne studien har kun benyttet intervju som innsamlingsmetode, og påliteligheten vil da komme til uttrykk ved at intervjuene vi har gjort har fulgt en struktur som kunne skaffe oss empiri som er sammenlignbart, og omhandler det samme tema. Pålitelighet ved bruk av intervju eller observasjon avhenger av at forskeren unngår vurderingsfeil når svar eller observasjoner registreres. Høy pålitelighet i denne studien vil være å unngå at informantene misforstår oss som forskere i intervju, og at vi ikke misforstår informantene. Dersom noen utsagn var uklare for oss fikk vi disse bekreftet gjennom on-line tolkning²⁹. Ved at vi valgte semistrukturert intervju, og hadde forholdsvis åpne spørsmål ville dette prege påliteligheten ved at informantene selv kunne styre hvilken retning intervjusamtalen ville ta. Informantene kunne i så måte komme med svært ulik empiri, og dermed bidra med informasjon som ikke var sammenlignbart, som igjen er med på å senke påliteligheten av resultatet.

7.2.1.1 Tre sjekkpunkt for pålitelighet

1) Økt pålitelighet ved at begge var tilstede under intervju

I forkant av intervjuene ble det diskutert om vi begge skulle være tilstede under intervjuene, eller om det var tilstrekkelig at en var tilstede. Slik kunne vi forhindre et asymmetrisk forhold

²⁹ Vi redegjorde for on-line tolkning i kapittel 4.4

mellom forsker og informant. Til tross for dette ble det bestemt at begge skulle være tilstede. Ved at begge var tilstede fikk vi førstehåndskjennskap til innsamlet data. På denne måten kunne vi diskutere og tolke sammen, noe som fører til høy pålitelighet. Dersom vi hadde delt oss, og intervjuet informantene hver for oss, ville det blitt lavere pålitelighet, fordi kun en av oss ville hatt førstehåndskjennskap til datamaterialet.

2) Økt pålitelighet ved gjennomføring av testintervju

I forkant av intervjuene valgte vi å gjennomføre testintervju. Testintervju kan bidra til å øke påliteligheten ved at vi som forskere ble bevisst på å ikke stille for ledende spørsmål. Dersom forskeren ikke er bevisst på hvordan spørsmålene stilles, kan dette påvirke informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Vi anser dermed at vi økte påliteligheten ved å gjennomføre testintervju³⁰. I tillegg valgte vi en testinformant som hadde kunnskap om temaet livslang bevegelsesglede, noe som bidro til at spørsmål som ikke kunne være med å besvare forskningsspørsmålet ble fjernet. Det er imidlertid ikke sagt at gjennomføring av testintervju vil øke påliteligheten.

3) Triangulering – hvorfor brukte vi ikke flere metoder?

Triangulering innebærer å benytte flere metoder for å innhente data, slik at man kan dra slutninger på grunnlag av flere datakilder (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 258-259). I denne studien kunne observasjon vært brukt som metode i tillegg til intervjuene, og på denne måten kunne vi sikret påliteligheten ytterligere. Likevel omhandler forskningsspørsmålet muligheter og utfordringer, og ved å benytte kvalitativt intervju som metode søkte vi innsikt i lærernes erfaringer, noe som ikke kan observeres³¹. Observasjon som metode kunne bidratt til å undersøke flere perspektiver på det som ble undersøkt, men ut fra forskningsspørsmålet ville vi likevel ikke fått tilgang til de muligheter og utfordringer *lærere* mener de står overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede.

7.2.2 Relevans

Relevans omhandler datamaterialets gyldighet overfor forskningsspørsmålet som skal belyses (Grønmo, 2016, s. 241). For at relevansen skal være høy innebærer det en overenstemmelse mellom det forskeren undersøker og det som faktisk undersøkes (Patel & Davidson, 2011, s. 102). Hvor godt de faktiske data svarer til forskerens intensjoner vil ikke vise seg før

³⁰ Se kapittel 4.2.1 – utvikling av intervjuguide og forberedelser til datainnsamling

³¹ Vi redegjorde for det kvalitative forskningsintervju i kapittel 4.2

datamaterialet er analysert. Det kan derfor være utfordrende å anslå hvor stort dette samsvaret er i praksis. Relevansen av studien kontrolleres ved å undersøke og diskutere feilkildene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). I det følgende vil denne studiens relevans diskuteres nærmere gjennom tre ulike faktorer som kan ha påvirket studiens relevans.

7.2.2.1 Tre sjekkpunkt for relevans

1) Er metodevalg relevant for forskningsspørsmål?

Ved å benytte det kvalitative forskningsintervju som metode fikk vi tilgang til erfaringer knyttet til hvilke muligheter og utfordringer lærere mener de står overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvingfaget. Forskningsspørsmålet søker lærernes erfaringer, noe som kun kan fremkomme gjennom et intervju. Vi anser dermed at metodevalget er relevant for forskningsspørsmålet.

2) Overensstemmelse mellom forskningsspørsmål og utvalg

Utvalget i studien var tre kroppsøvingslærere³². For å unngå å velge informanter som ikke var interessert eller ikke hadde kompetanse i kroppsøving valgte vi blant annet en delvis marginalgruppe som utvalg. Informanter som ikke har interesse og kompetanse for temaet vil ikke kunne bidra med relevant data for å besvare forskningsspørsmålet. Dette ville da ha bidratt til lav relevans. Likevel kan en marginalgruppe ha overdrevent engasjement og positivitet rundt tema, som kan redusere relevansen på empirien. Vi opplevde likevel at samtlige informanter forholdt seg reflekterte.

3) Intern relevans

Intern relevans vurderer i hvilken grad datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsen, noe som vil si at man vurderer konsistens mellom forskningsspørsmålet og det som undersøkes (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). Det kvalitative intervju har bidratt til å belyse forskningsspørsmålet, der vi har fått innsikt i hvilke muligheter og utfordringer lærere står overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvingfaget. Den interne relevansen for denne studien kan betraktes som høy ved at funnene gjenspeiler det forskningsspørsmålet etterspør.

³² Se kapittel 4.3 – utvalg, tilgang og rekruttering av informanter

4) Ekstern relevans

Ekstern relevans innebærer om funnene fra undersøkelsen kan generaliseres til andre sammenhenger (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). Problemet med generalisering er knyttet til utvalgsstørrelsen. I denne studien består utvalget av tre informanter, og resultatene kan dermed ikke sies å være representativt. En forutsetning for å kunne gjøre en generalisering på grunnlag av intervjuet, er at samtlige informanter blir stilt overfor de samme spørsmålene (Leseth & Tellmann, 2014, s. 162). Dette kan være utfordrende å overholde i et semistrukturert intervju som er benyttet i denne studien. De kvalitative intervjuene vi har gjennomført kan derimot oppnå *sosiologisk representativitet*, noe som innebærer at fenomenet som undersøkes kan være gjenkjennbart for andre i samme type situasjon som informantene, til tross for at muligheter og utfordringer vil være subjektivt (Leseth & Tellmann, 2014, s. 162). Dermed kan studien bidra med økt kunnskap om tema. Funn fra studien adresseres derfor til lærere på barnetrinnet, lærerutdannere, skoleledelse og muligens politikere - men spesielt nåværende og fremtidige kroppsøvingslærere.

8 Avslutning

Som nevnt innledningsvis i avhandlingen er kroppsøving et allmenndannende fag som skal inspirere til fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Undersøkelser viser til at aktivitetsnivået blant barn og unge synker, og at en stor andel av elever på høyere klassetrinn misliker kroppsøving som fag. Dette indikerer at det har skjedd noe med elevenes bevegelsesglede på veien, og at det bør rettes fokus mot hvordan man kan arbeide for å bevare bevegelsesgleden blant barn og unge. Med utgangspunkt i dette utformet vi forskningsspørsmålet; *Hvilke muligheter og utfordringer står lærere overfor i arbeidet med å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget?*

Studien har benyttet det kvalitative forskningsintervju for å undersøke forskningsspørsmålet. Analyseprosessen tok utgangspunkt i temasentrert analysemetode, og gjennom analyseprosessen var det fire hovedkategorier med flere underkategorier som gjorde seg gjeldende. Disse kategoriene har videre blitt analysert og drøftet. En oppsummering av funnene viser at et av fagets sentrale muligheter er å utvikle elevenes fysisk-motoriske ferdigheter. Fokus på fysisk-motorisk utvikling synes å være en av de største mulighetene for å kunne fremme livslang bevegelsesglede. Motorikken er fundamentet for all bevegelse, og i et større perspektiv handler det om å få kontroll over egen kropp. Bevegelsesmønsteret utvikles gjennom allsidig bruk av kroppen, og dersom undervisningen bygger på prinsipp om tilpasset opplæring, medbestemmelse, vurdering for læring og et stort spekter av varierte aktiviteter, vil Kjersti Mordal Moens bekymringer om kroppsøving preget av tradisjonsidretter kunne unngås. For at dette skal forekomme er trolig faglig kompetente lærere vesentlig. En styrkning av lærerkompetanse vil bidra til å løfte statusen til kroppsøvingsfaget.

Som vi har sett praktiseres formålet om livslang bevegelsesglede praktiseres ulikt, og kan dermed betraktes som en sentral utfordring. Det synes derfor som om statusen til kroppsøvingsfaget kan være hovedutfordringen for at kroppsøving skal være et allmenndannende fag som skal inspirere til livslang bevegelsesglede. Det er kanskje som en av våre informanter uttrykker:

"Kroppsøving er liksom ikke så viktig"

8.1 Veien videre

På bakgrunn av denne studien ser vi behovet for videre fokus på hvordan kompetansemålene i større grad kan knyttes opp mot formålet. Det ville også vært interessant å få innsikt i hvordan lærere uten faglig kompetanse praktiserer faget. Slik kunne man fått innsikt i om undervisningen ble pålagt, hvordan de planlegger og hvordan formålet eventuelt vektlegges.

Gjennom denne studien har vi nå fått innsikt i hvilke muligheter og utfordringer som er sentrale for å fremme livslang bevegelsesglede i kroppsøving. Som fremtidige kroppsøvingslærere vil vi benytte den kunnskapen vi har tilegnet oss i utøvelsen av kroppsøvingsfaget.

Referanser

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport (Høgskulen i Volda : trykt utg.) nr 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (Prentice-Hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory* (Prentice-Hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brandmo, C. (2014). Kognitive og sosialkognitive tilnæringer til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 179 - 196). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid : fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Christensen, H., & Thorsen, K. E. (2016). Krav og forventninger til læreren. I H. Christensen & K. E. Thorsen (Red.), *Jeg skal bli lærer! Utvikling av profesjonskompetanse* (s. 26 - 37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Corbin, C. B. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Physical Educator Should Know about Promoting Lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 128 - 144.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). *-men hvordan gjør vi det? : tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dewey, J., & Fink, H. (1969). *John Dewey* (Reconstruction in philosophy). København: Berlingske forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Dudas, B. (1997). Barns selvbilde og bevegelse : hva er og hvordan utvikles selvbilde? : hva finnes av sikker kunnskap om sammenhengen mellom bevegelse og selvbilde? : Del 1. *Kroppsøving, Del 1*, 7-11.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* (SP : spesialpedagogikk 18). Oslo: Universitetsforl.
- Engh, K. R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ertesvåg, F. (2013, 24.09.2013). En av tre elever hater gym, VG. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/en-av-tre-elever-hater-gym/a/10143673/>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Flo, K.-M. (1992). *Læreren og hjemmene* (Rev. utg.). Oslo: Foreldreutvalget for grunnskolen.
- Forskningsetikkloven. (2006). *Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning*. Hentet 4.3.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-30-56>
- Foss, K. (1949). *Almen danning i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing : the range of techniques*. Maidenhead: Open University Press.
- Gjølme, E. G. (2016). *Vurdering i kroppsøving*. Hentet 16.02.2017 fra <http://mhfa.no/ressurser/vurdering-i-kroppsøving/>

Referanser

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Haga, M., & Sigmundsson, H. (2013). Motorisk utvikling. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring - utvikling - læringsmiljø. Enn innføring i pedagogisk psykologi* (s. 119 - 138). Trondheim: Akademika forlag.
- Hagen, K. (2015). *Hva er formålet med kroppsøvingfaget?* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2367191/Hagen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk - Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg. Ethnography principles in practice). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2004). 65 år med tilpassa opplæring i grunnskulen. I P. Hamre, Langlo, Ove, Monsson, Odd, Osdal, Hilde (Red.), *Fag og fagnad : festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004* (s. 62-81). Volda: Høgskulen i Volda.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske : framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! : tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Jagtøien, G. L., & Hansen, K. (2000). *I bevegelse : sansemotorikk - lek - observasjon* (Kroppsøving i skolen). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H., & Anderssen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge* Bd. IS-2002. *Resultater fra en kartlegging i 2011*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/710/Fysisk-aktivitet-blant-6-9-og-15-aringer-i-norge-resultater-fra-en-kartlegging-i-2011-IS-2002.pdf>
- Krokmark, T., & Sjøbu, A. (2006). *Den tidløse pedagogikken* (Den tidlösa pedagogiken). Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2013-2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen* Bd. 30/2014. *Hovedresultater 2013/2014*. Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. Ulike syn på hvorfor og hvordan elever lykkes. I S. Lillejord, M. Terje & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 133-168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. nr. 16. (2002-2003). *Resept for et sunnere Norge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2002-2003/id196640/sec1>.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode : tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.
- Moser, T., & Dudas, B. (1997). Barns selvbilde og bevegelse : hva finnes av kunnskap om sammenheng mellom forsinket motorisk utvikling og selvbilde? : hvordan bør fysiske aktivitetstilbud tilrettelegges når barns selvbilde skal styrkes? : Del 2. *Kroppsøving, Del 2, 2-5*.
- Nannestad, C. (2015). *Hva tenker lærere om formålet i faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet? : en kvalitativ studie av åtte kroppsøvingslærere fra fire videregående*

Referanser

- skoler*. (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2357672/Nannestad_C_2015v.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi* (Philosophy of education). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nome, D. Ø. (2012). Kroppen som dannelsesarena. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 9(02), 144-152.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner : tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU20152015000800DDDPDFS.pdf> doi:
- OECD. (2007). *Education at a Glance 2007*. Hentet fra <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40701218.pdf>
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P., & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? : fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 155-166.
- Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvingfaget. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 96-113). Oslo: Gyldendal akademisk forlag AS.
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 18-28). Oslo: Universitetsforl.
- Opplæringsloven. (2016, 17.08.2016). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 17.01.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder : att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Snl. (2015). *Matrise - matematikk*. Hentet 26.04.2017 fra https://snl.no/matrise_-_matematikk
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I *Læreren som forsker - innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124 - 137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del*. Hentet 20.01.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-allmenndanna-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving - formål* Hentet 19.01.2017 fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Formaal>

Referanser

- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i kroppsøving - kompetansemål*. Hentet 30.04.2017 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arssteget>
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-59). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Wadel, C. C., & Fuglestad, O. L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I C. Wadel (Red.), *Feltarbeid i egen kultur* (s. 211-238). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Whitehead, M. (2014). Physical literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Kristin Emilie W. Bjørndal
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51556 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51556</i>	<i>Kroppøving som allmenndannende fag</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kristin Emilie W. Bjørndal</i>
<i>Student</i>	<i>Margrethe Elise Høiberget</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Formålet med kroppsøving er at ”det er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede”. Hva legger du i dette?
2. Hvordan påvirker formålet om livslang bevegelsesglede din praksis?
3. Hva mener du skal til for at du skal kunne jobbe med livslang bevegelsesglede?
4. Hvordan planlegger du kroppsøvingsundervisninga?
5. Hvilke aktiviteter tilbyr dere elevene i kroppsøving?
6. Hvilken betydning tror du motorisk utvikling har for livslang bevegelsesglede?
7. I K06 står det at elever skal være medbestemmende - hvordan involverer du elevene i kroppsøvingen?
8. Hvordan har du fokus på det sosiale i kroppsøvingen?
9. Har dere ofte samtale i kroppsøvingen? Reflekteres det rundt de ulike aktivitetene og hensikten med dem?
10. Hvordan tilrettelegger du for elevenes mestring?
11. Hvordan vet du at elevene trives i kroppsøvingen?

Avrundning

Helsedirektoratets undersøkelser av barn og unge viser at det er et synkende aktivitetsnivå fra barna er 6 til de er 15 år gamle.

12. Hva tror du er årsaken til det synkende aktivitetsnivået hos barn og unge?
13. Er det noe mer du ønsker å legge til når det gjelder elevers utvikling av livslange bevegelsesglede?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Kroppøving som allmenndannende fag”

Bakgrunn og formål

I forbindelse med vår mastergrad gjennomfører vi et forskningsprosjekt knyttet til den integrerte masterutdanningen for grunnskolelærere - trinn 1-7 ved Universitetet i Tromsø. Hovedmålsettingen med prosjektet er å få økt innsikt i hvilke muligheter og utfordringer lærere erfarer ved praktiseringen av kroppøving som allmenndannende fag.

Det allmenndannende mennesket er en av de seks mennesketyper som til sammen skal utgjøre det integrerte mennesket. Dette beskrives i læreplanens generelle del, og er noe alle lærere skal jobbe mot i sin undervisning. I denne masterstudien vil vi undersøke hva lærere på 1.-7. trinn opplever som utfordringer og muligheter ved å fremme allmenndanning i faget kroppøving. Selv om den kognitive allmenndanningen har størst fokus i skolen, noe som reflekteres gjennom de fem grunnleggende ferdighetene, vil imidlertid vårt fokus ligge på den *kroppslige danningen*. På bakgrunn av Wolfgang Klafkis *formale dannelsesteori* vil vi legge vekt på utviklingen av *den enkelte elevs muligheter og evner*, fremfor den generelle kunnskapen elever bør være i besittelse av.

Allmenndanning beskrives som en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Den tar blant annet opp at god allmenndannelse vil si tilegnelse av: «kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig; egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen». Kroppslig danning beskrives som god fysisk-motorisk ferdighet, og er i vid forstand en sentral del av de unges allmenndannelse. Det er et viktig fundament for deres helse, funksjon og kulturelle deltagelse i skole og samfunnsliv i nåtid og som voksne.

For å gjennomføre prosjektet trenger vi to til fire kroppøvlingslærere som er villige til å dele sine erfaringer når det gjelder utfordringer og muligheter knyttet til allmenndanning, der kroppslig danning er i fokus.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet innebærer at vi ber deg om å gjennomføre intervju som vil ha en varighet på rundt 30 minutter. Under intervjuet ønsker vi at du deler dine erfaringer når det gjelder utfordringer og muligheter rundt kroppslig danning. I forkant av intervjuet vil du bli tilsendt et skriv med en kort definisjon av hva vi legger i allmenndanning, der fokuset ligger på kroppslig danning. Dette gjøres for at du skal ha mulighet til å forberede deg. Utover dette kreves det ingen forberedelse eller etterarbeid av deg i forbindelse med intervjuet.

Det vil ikke innhentes personlige opplysninger som kan spores tilbake til deg som informant. Spørsmålene vil omhandle hva du ser på som utfordringer og muligheter ved å fremme allmenndanning hos den enkelte elev. Ved å ta utgangspunkt i den enkelte elev åpner det opp for at du kan komme med gode eksempler knyttet til tema. Data registreres i form av lydopptak, og lagres sikkert på universitetets VPN-område. Opptakene slettes etter at de er transkribert.

Prosjektet følger NSDs retningslinjer for behandling av personopplysninger. Det er helt frivillig å delta i prosjektet, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg fra studien uten å begrunne dette nærmere. Det er ingen andre enn oss og våre veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet, der begge parter er underlagt taushetsplikten. Opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Se <http://www.nsd.uib.no/personvern/>,

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til datamaterialet er vi som gjennomfører studien, samt våre to veiledere. Lydfilene blir lagret sikkert på universitetets server og blir slettet etter transkribering. Datamaterialet anonymiseres fra starten av prosjektet. Det vil ikke bli spurt om navn eller øvrige data som kan spores til den enkelte informant. Dette innebærer at informantene ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2017. Resultatene av studien vil bli publisert uten at den enkelte kan gjenkjennes. Når studien er avsluttet vil all data slettes og makuleres.

Vi håper du synes dette prosjektet høres interessant ut, og at du ønsker å bidra med dine erfaringer rundt dette tema. Vi ønsker å dra nytte av den innsikten dere som kroppsøvingslærere knyttet til utfordringer og muligheter rundt elevers allmenndanning. Dette kan bidra til at vi som fremtidige kroppsøvingslærere blir mer bevisst på hvordan vi kan praktisere kroppsøving som et allmenndannende fag.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Margrethe Elise Høiberget, tlf 97081771

Ellinor Helene Andersen, tlf 47877119

Eventuelt kan veiledere kontaktes;

Kristin Emilie Bjørndal, tlf 45054699

Yvonne Sørensen, tlf 77644371

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Kroppsøving som allmenndannende fag», og er villig til å delta som informant i studien

(Signert av prosjektdeltake

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring