



UiT Norges arktiske universitet

Idrettshøgskolen – Det helsevitenskapelige fakultet

Livslang bevegelsesglede, et ønsket mål

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres forståelse av målsetningen livslang bevegelsesglede

Jonathan Framvik Kjær

Masteroppgave i idrettsvitenskap. IDR-3901. Mai, 2022.

Forord

Etter ett år med intenst arbeid, er endelig masteroppgaven fullført. Det har vært en lærerik, men utfordrende periode, der jeg har fått verdifull erfaring jeg tar med videre i livet.

For å kunne komme i mål med dette prosjektet har jeg fått hjelp fra flere hold. Jeg vil først rette en stor takk til alle informantene som valgte å delta på dette prosjektet. Uten dere ville det vært umulig å gjennomføre forskningen. At dere stiller opp i en hektisk førjulsperiode i skoleverket, setter jeg stor pris på.

Takk til min veileder, Herbert Gottfried Zoglowek, for gode og konstruktive innspill underveis.

Jeg vil videre takke mine medstudenter, Sofie og Hege, som har vært gode sparringspartnere i hele mitt masterløp. Å kunne diskutere med andre har vært til stor hjelp, både for oppgavens utforming, og egen motivasjon.

Sist, men ikke minst, fortjener min frue Mali Kjær en stor takk. Takk for ditt engasjement, støtten, oppmuntrende ord, og timene med korrekturlesing.

Jonathan Erik Framvik Kjær

Mai 2022

Sammendrag

Denne kvalitative studien har hatt som formål å undersøke kroppsøvingslæreres forståelse av målsetningen livslang bevegelsesglede, og hvordan de tilrettelegger for dette i sin undervisning. Ut over dette ser studien på innføringen av den nye læreplanen (Kunnskapsløftet 2020) i kroppsøving, og dens betydning for lærerne.

Det empiriske materialet baserer seg på et kvalitativt forskningsintervju med fem deltakere fra en videregående skole i Nord-Norge. Alle deltakerne er kroppsøvingslærere med formell kompetanse, har kunnskap om fagfornyelsen, og hva denne innebærer. I analysen av datamaterialet benyttes to teorier, Jens-Ole Jensens teori om bevegelsesglede, og John I. Goodlads læreplanteori.

Funnene viser at lærernes forståelse av bevegelsesglede knytter seg til mestring, og det å skape gode opplevelser ved å være i bevegelse. Lek og alternative bevegelsesaktiviteter blir trukket fram som gode metoder for å skape den umiddelbare gleden. Funnene tyder også på at lærerne har et bevisst ønske om å skape den livslange gleden gjennom undervisningen, men hvorvidt kroppsøving alene klarer å oppnå denne målsetningen er uvisst. Lærerne ønsker å skape gode opplevelser gjennom kroppsøvingen, og gi elevene kunnskap, erfaring og verktøy de kan ta med videre. Slik håper de å gi elevene grunnlaget for å oppleve bevegelsesglede både i samtid og fremtid. Det er tydelig at lærerne ønsker å holde et ekstra fokus på de elevene som ikke liker faget. Tanken er at gjennom gode opplevelser og læring, får dem verktøy for å kunne holde på med bevegelse senere i livet.

Når det kommer til den nye læreplanen indikerer funnene at lærerne har en homogen og positiv holdning til denne. De uttrykker at læreplanen prøver å legitimere kroppsøvingsfaget som et læringsfag, ikke bare et aktivitetsfag. Lærerne forteller at de har brukt mye tid på innføringen, og betydningen den har for dem. De påpeker imidlertid at læreplanen i større grad oppleves som en revidering enn en revolusjon. Dette forklares med at deres tidligere didaktiske tilnærming har vært nært beslektet med tanker i den nye læreplanen. Samtlige har forstått at læreplanen har mindre fokus på idrettsaktiviteter, men at den er åpen for tolkning. Dette skaper gode muligheter for en tilpasset opplæring, både med tanke på innhold og bruk av ulike lokaler.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Forskningsspørsmål.....	2
1.2	Begrepsavklaring.....	2
2	Kontekst og empirisk felt.....	4
2.1.1	Historisk blikk på kroppsøving.....	4
2.1.2	Læreplan.....	5
2.1.3	Fagfornyelsen.....	6
2.1.4	Kroppsøving i læreplanen.....	7
2.1.5	Hva er bevegelse?.....	8
2.1.6	Hva er glede?.....	9
2.1.7	Hva er bevegelsesglede og hvordan kommer det fram i læreplanen.....	10
3	Tidligere forskning.....	12
3.1	Forskning på kroppsøvingfeltet, læreplan og bevegelsesglede.....	12
3.2	Oppsummering.....	16
3.3	Teoretisk forankring.....	17
3.4	Bevegelsesglede – fysiske, metafysiske, tradisjonsbundne og den forpliktete bevegelsesglede.....	17
3.5	Goodlads læreplanteori.....	19
3.6	Teoriens relevans for oppgaven.....	21
4	Metode.....	24
4.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	24
4.2	Valg av forskningsdesign.....	25
4.2.1	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	26
4.3	Utvalg.....	27
4.4	Datainnsamling.....	28

4.4.1	Intervju	28
4.4.2	Databehandling og transkribering	32
4.5	Etiske refleksjoner	33
4.6	Analyse av data.....	35
4.7	Forskers forforståelse	37
4.8	Kvalitetsvurdering	38
4.8.1	Reliabilitet, validitet og transparens.....	38
5	Kvalitativ analyse og drøfting	41
5.1	Om informantene	41
5.1.1	Kategoriene	43
5.2	Læreplan	44
5.2.1	Et steg i riktig retning, men ingen revolusjon	44
5.2.2	«Mye bedre at idretten er tatt ut»	47
5.2.3	Åpenhet skaper mulighet.....	49
5.3	Kroppsøvingens formål	51
5.3.1	Gode opplevelser.....	51
5.4	Didaktisk arbeid.....	56
5.4.1	Få endringer.....	56
5.4.2	Rommet må ikke begrenses.....	58
5.5	Livslang bevegelsesglede	60
5.5.1	Å ha det artig når man er i bevegelse	60
5.5.2	Lek.....	62
5.5.3	Kan kroppsøving alene skape livslang bevegelsesglede?	67
6	Oppsummering og veien videre	70
6.1	Studiens funn	70
6.2	Veien videre.....	73
7	Referanser.....	75

8	Vedlegg 1	80
9	Vedlegg 2	85
10	Vedlegg 3	87

Figurliste

Figur 1 - Bilde om John I. Goodlads fem sider ved en læreplan, Hentet fra Imsen, 2020, s. 294	21
--	----

1 Innledning

Kroppsøving er et fag alle elever i utgangspunktet skal ha i sitt skoleløp, og det vil derfor være mange som har en opplevelse og oppfatning av den. Personlig har jeg alltid hatt gode assosiasjoner til faget, og det har stort sett gitt meg gode opplevelser. Jeg tror at en av hovedgrunnene til dette er at jeg mestret kroppsøving som fag, noe som resulterte i motivasjon for å gjøre det godt i faget. Da jeg selv var i skoleløpet, var det vanskelig å skjønne hvorfor andre ikke likte kroppsøving. Etter å ha startet på en pedagogisk- og idrettslig utdanning, ble forklaringen på dette tydelig relativt raskt. En av de sentrale årsakene er at faget har vært tilrettelagt for de *flinke* elevene, da spesielt de som liker å være i aktivitet på fritiden. For de elevene som ikke likte faget, skapte dette lite rom for å kunne oppleve mestring, da aktivitetene vi gjorde ofte var rettet mot idrett som eksempelvis fotball. Da jeg startet arbeidet med masteroppgaven, og leste tidligere forskning gjort på området, ble oppfatningen min videre underbygget – mange elever uttrykker misnøye med faget. Forskningen viser at kroppsøvingen har fremmet idrettsaktiviteter og prestasjon i stor grad, som gjør at elever ikke opplever mestring.

I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan kroppsøvingslærere på videregående skole forstår målsetningen livslang bevegelsesglede, og hvordan de tilrettelegger for dette i sin undervisning. Livslang bevegelsesglede er et sentralt mål i Kunnskapsløftet 2020, men er ikke et nytt fenomen i læreplanen. Likevel oppleves det som at dette får en ekstra betydning når fagets målsetning uttrykker ønske om å ta fokuset vekk fra den idrettsrettede kroppsøvingen. Idrett er imidlertid ikke tatt helt ut av faget, men inngår heller under begrepet bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Å se nærmere på hvordan lærere møter denne endringen vil være interessant å få et innblikk i.

1.1 Forskningsspørsmål

Studien tar sikte på å undersøke lærernes oppfatning av hva begrepet livslang bevegelsesglede innebærer, og hvordan de tilrettelegger for dette i sin undervisning. Implisitt søker oppgaven også å finne ut hva lærerne tenker om den nye læreplanen, og om deres didaktiske arbeid har blitt påvirket av denne. På bakgrunn av dette blir mitt forskningsspørsmål:

Hvordan tolker og iverksetter kroppsøvlingslærere på videregående skole målsetningen livslang bevegelsesglede?

1.2 Begrepsavklaring

For å sikre en felles forståelse av sentrale begreper som vil bli benyttet i denne masteroppgaven, mener jeg det er hensiktsmessig med en begrepsavklaring. Denne delen gir derfor en kort innføring av disse begrepene, før de vil bli grundigere forklart underveis i oppgaven.

En *fagfornyelse* er slik ordet uttrykker, en fornyelse av fagene/læreplanene i grunn- og videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2020). Fagfornyelsen trådte i kraft i 2020 for alle trinn utenom 10. klasse, og de som gikk i andreklasser på videregående skoler. Fagfornyelsen blir også omtalt som LK20 og kunnskapsløftet 2020. Fagfornyelsen er en sentral del i denne oppgaven, og vil derfor bli tatt opp ofte.

Læreplaner er direktiver eller styringsdokumenter for skolene og staten. Vi deler inn i nasjonale, lokale og individuelle læreplaner. De *nasjonale* læreplanene er de læreplanene alle skolene må følge, eksempelvis Overordnet del, Formålet med faget, kompetansemål etc. (Imsen, 2020). *Lokale* læreplaner er de læreplanene skolene opererer med lokalt, eksempelvis timeplaner, skolerute og lærernes spesifiseringer av kompetansemålene. *Individuelle* læreplaner er læreplaner som utarbeides dersom det er elever med spesielle behov utover det de lokale læreplanene gir rom for.

Bevegelsesglede er et sentralt tema i læreplanene, men et vanskelig begrep å definere. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke Jensens (2020) forståelse av bevegelsesglede. Den enkle måten å forklare bevegelsesglede på, er å si at det handler om å oppleve glede i en bevegelse. Jeg ønsker i tillegg å benytte en bredere forståelse av begrepet. I stedet for å begrense bevegelsesglede til noe som er målbart, vil jeg inkludere de relasjonelle, emosjonelle og

eksistensielle opplevelser for å begrepsfeste bevegelsesglede. Dette skal jeg gjøre med henblikk i Jens Ole Jensens (2020) teori om bevegelsesglede.

2 Kontekst og empirisk felt

I denne delen av oppgaven skal jeg gå nærmere inn på viktige begreper, og det empiriske feltet jeg opererer innenfor. Dette er for å gi en bedre forståelse for resten av oppgaven. Ved å definere begreper kan vi skape en konsensus om de fenomener som trekkes fram i oppgaven. Læreplan, fagfornyelsen og bevegelsesglede er sentrale begreper jeg kort har forklart tidligere, i denne delen får de en kontekstuell bakgrunn som skal ligge til grunn for videre forståelse av oppgaven.

Når temaet for oppgaven var avklart, startet det krevende arbeidet med å søke etter relevant litteratur og forskning. Jeg har i hovedsak benyttet meg av databaser som Oria (nettbasert universitetsbibliotek), Googleschoolar og SPORTDiscus, samt andre bøker jeg hadde tilgjengelig hjemme og fra skolen. I starten begynte jeg med søkefraser som «bevegelsesglede», «fagfornyelsen», «nye læreplanen i kroppsøving», «Goodlads læreplanteori», «LK20», «Physical in movement» og «Joy in movement». Etter hvert når jeg hadde funnet forskning, benyttet jeg meg av *snøballmetoden* for å hente ut relevante referanser. Dette innebærer at jeg så på den utvalgte litteraturens referanseliste og fant ny forskning basert på dette.

2.1.1 Historisk blikk på kroppsøving

Kroppsøvingfaget har lange tradisjoner, og man kan tydelig se hvordan kroppsøvingen har speilet samfunnets behov. Frem mot andre verdenskrig ser man eksempelvis kroppsøving har et klart preg av en militær ideologi. I etterkant var fagets formål lenge vært preget av idretts- og sportsdiskurser, som speilet samfunnets vektlegging av dette. I perioden fram mot 2000-tallet skjer imidlertid stadig nye endringer, blant annet at helsediskurser blir mer fremtredende. Felles for alle endringer i fag, og i skolen, er at de skjer på bakgrunn av utviklingen som forekommer i samfunnet. I 2020 trer LK20 i kraft, da nettopp på bakgrunn av samfunnets endring i krav til kompetanse og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget får en ny vinkling, der man ser en klar dreining bort fra den idrettsrettede kroppsøvingen.

2.1.2 Læreplan

I Norge er læreplanene av de tekstene som er mest innflytelsesrik for skoleverket, og samfunnet for øvrig. For å begrepsfeste læreplan, vil jeg bruke Lawrence Stenhouses definisjon «*En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte*» (Stenhouse, 1975, sitert i Imsen, 2020, s. 279). Med denne definisjonen prøver Stenhouse å ikke begrense læreplan til forutbestemt læring. Man kan ikke på forhånd bestemme utfallet for læring. Læringssituasjoner er uforutsigbare, der mye uforutsett kan oppstå, eksempelvis uro i klasserommet. Definisjonen viser at den er åpen for tolkning, og legger til rette for at planlegging er et vesentlig element for undervisning.

Det finnes ulike typer læreplaner, både nasjonale, lokale og individuelle, som alle har hvert sitt formål. En nasjonal læreplan skal først og fremst fungere som et nasjonalt direktiv for skolen. «Læreplanen er et av statens viktigste styringsredskap ovenfor skolen, i spennet mellom detaljert beskrivelser og lokal autonomi» (Andreassen, 2016, s. 18). Den nasjonale læreplanen legger noen føringer som alle skoler i Norge må forholde seg til. Det kan være forskrifter og regler, eksempelvis antall undervisningstimer i de enkelte fag, eller hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter endt opplæring. Selv om den nasjonale læreplanen gjelder for hele landet, er den bygd opp slik at skolen, skoleeiere og lærere skal videreutvikle og konkretisere den. Dette er det som kalles for lokale læreplaner (Imsen, 2020). Fylkeskommuner, kommuner, skoler, lærerteam og den enkelte lærer har et ansvar for å lage lokale planer, som er en tolkning og konkretisering av den nasjonale læreplanen. De lokale læreplanene skal inneholde årsplaner, undervisningsplaner for hvert fag, og til hver elevgruppe. Elever som har særskilte behov utover de vanlige lokale planene, har krav på individuelle læreplaner. Her tas elevens unike situasjon og forutsetninger i betraktning for å sikre en best mulig opplæring.

Imsen (2020) viser til Goodlads tolkning av læreplanens tre sider. Dette er en måte å forstå læreplanens innhold. Først er det den *substansielle side*. Den substansielle side går ut på at læreplanene skal inneholde retningslinjer, faglig innhold og arbeidsmetoder. Den andre siden beror på at læreplanen skal være knyttet til samfunnets behov og interesser for å utvikle mennesket til et samfunnsnyttig individ. Denne side kalles for *den sosiopolitiske*. Til slutt har vi *den teknisk-profesjonelle side*, denne tar utgangspunkt i hvordan selve gjennomføring skjer.

Med det menes at læreplanen forteller noe om ulike aktører i skolen, eksempelvis hvordan konsulenter og veiledere kan veilede lærere om læreplanen.

Helt fra de første læreplanene ble utformet på 1800-tallet har det vært diskusjon om hvem som skal ha størst innflytelse på dette arbeidet (Imsen, 2020). Kommuner og skolene lokalt mener de burde få mer styring, mens staten har egne intensjoner. I tråd med den substansielle siden har læreplanen en sterk forankring i samfunnsmessige interesser. Styringsmaktens ansvar er overordnet ved at de utformer nasjonale læreplaner som er åpne for lokale tolkninger, men disse inneholder likevel føringer for hva de lokale læreplanene skal inneholde. Imsen (2020) skriver at disse må inneholde fire grunnkategorier: «Konkrete mål, innhold eller lærestoff, undervisningsmetoder og arbeidsformer og evaluering eller vurdering» (s. 311). Dette betyr at selv om det er rom for lokale tolkninger, er det likevel et fastsatt rammeverk som er gjeldende for alle skoler. Hvorvidt dette er positivt eller negativt, har vært debattert. Argumenter for mindre overordnet styring er ofte knyttet til at det lokalt er en bedre forståelse av hva som blir riktig for deres skoler, og derfor burde fått et større ansvar. På den andre siden ønsker de sentrale myndighetene at Norges befolkning skal ha en tilnærmet lik utdanning, og at du skal sitte igjen med samme kompetanse om du har gått skole i Oslo eller i Trøndelag.

2.1.3 Fagfornyelsen

For å henge med i et samfunn som er i endring, trenger vi også en skole som fornyer seg. Den substansielle siden av læreplanen blir her fremtredende, da drivkreftene bak Fagfornyelsen er nettopp samfunnsmessige interesser. I 2013 ble det satt et utvalg mennesker til å vurdere elevens læring i fremtidens skole. Utvalget mente at skolens innhold ikke samsvarer med fremtidens kompetansekrav og utvikling (NOU 2014:7). Med bakgrunn i dette bestemte utvalget at skolens innhold var modent for en fornyelse. En fagfornyelse er slik ordet uttrykker, en fornyelse av fagene/læreplanene i grunn- og videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det uttalte målet har vært å gi elevene bedre læring og forståelse.

2.1.4 Kroppsøving i læreplanen

Min nysgjerrighet for temaet til denne oppgaven kom da jeg leste *Om faget – fagrelevans og sentrale verdier* for kroppsøving i videregående skole. Der presenterer utdanningsdirektoratet en kort, men relativt detaljert beskrivelse på fagets relevans og hvilke verdier det skal fremme. Blant annet trekkes følgende fram:

Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving. Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv
(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Begrepet livslang bevegelsesglede er ikke et nytt moment som har kommet med LK20, men noe som ble omtalt i LK06 også. Fokuset på dette begrepet har imidlertid økt med innføringen av LK20, og dette er noe en ser både gjennom *Om faget – fagrelevans og sentrale verdier* og kompetansemålene. Nøyaktig hva som ligger i begrepet livslang bevegelsesglede skal jeg se nærmere senere i oppgaven. Fokuset på at elevene skal motiveres til å fortsette med en helsefremmende og fysisk aktiv livsstil, også etter at de er ferdige på videregående skole blir et ledd i forståelsen av livslang bevegelsesglede. Faget skal legge til rette for at elevene skal fremme sentrale verdier i opplæringen, eksempelvis samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. I dette ligger å skape en forståelse for at alle har ulike muligheter og forutsetninger, og å inkludere uavhengig av dette. Tydeliggjøringen rundt betydningen av elevenes innsats er noe en også ser igjen i kompetansemålene. Dette er blitt integrert som en viktig del av elevenes faglige kompetanse, og læreplanen flytter fokus over på utvikling.

I *Om faget – fagrelevans og sentrale verdier* vises det til at «Kroppsøving tar vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer også til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Alternativ bevegelsesaktivitet eller «alternative sports» ble utviklet som en motvekt for den tradisjonelle idretten på 1960-tallet (Kvikstad & Vinje, 2019). Ungdom ville holde på med en uorganisert aktivitet uten en fast struktur og regler. «Aktivitene er i stor grad uorganisert og

selvstyrte, og utøves gjerne på nye steder og arenaer uten faste rammer» (Kvikstad & Vinje, 2019, s. 78). Det legges vekt på fri aktivitet uten regler, og på arenaer uten faste rammer, altså ikke i en tradisjonell gymsal. Når elevene i Kvikstad og Vinjes (2019) undersøkelse blir spurt om hvor ofte de har alternative bevegelsesaktiviteter, som i dette tilfelle referer til skateboard/longboard, klatring, yoga etc., oppgir de at de sjelden eller aldri har det i undervisningen. Funnene viser også at nesten all undervisning skjer i gymsal/idrettshall, eller i skolegården.

2.1.5 Hva er bevegelse?

Det kan være vanskelig å definere bevegelse på en konkret måte. Dette er fordi avhengig av hvem man spør, vil oppfatningen være ulik. Noen mener man er i bevegelse når man sitter i ro, andre mener man må gå, løpe, hoppe etc. for å være i bevegelse. For å definere dette begrepet i oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Jensens (2020) tankegang der han skiller mellom den fenomenologiske filosofi, og et naturvitenskaplig perspektiv for å forstå begrepet bevegelse. Naturvitenskapen ønsker å basere bevegelse på mengden arbeid musklene gjør, eller hvor mye energi kroppen bruker. Ut fra denne tankegangen utelukker man det å være inaktiv som en bevegelse. Jensen (2020) ønsker seg bort fra denne oppfatningen, og viser til at dette er en for snever definisjon som utelukker et vesentlig element, eksistensielle opplevelser. Ved å bare måle i hvor stor eller liten grad den fysiske aktiviteten skjer, utelukker vi relasjonelle, emosjonelle og eksistensielle dimensjoner av menneskelig aktivitet (Lund & Jensen, 2020, s. 209). Bevegelse vil altså ikke utelukkende måles basert på hvor fysisk aktiv man være i eksempelvis undervisningen, men også de følelsene som spiller inn på aktiviteten.

Med bakgrunn i dette har Lund & Jensen (2020) utformet en forståelse av bevegelsesaktiviteter, som vil være det jeg tar med meg videre i oppgaven, og bruker i analysedelen. «bevægelser, der sættes gang i, når pædagogiske aktiviteter tager udgangspunkt i at gøre, udføre og udleve en konkret sag» (s. 13). Vi må her tenke på kroppsøvingstimene som de pedagogiske aktivitetene.

2.1.6 Hva er glede?

I Jensens (2020) forklaring av begrepet glede vises det til at litteraturen har forskjellige måter å definere det på. Enkelte velger å bruke «moro» og «nyttelse» som synonymmer, og andre prøver å skille mellom overfladisk moro, og eksistensielle former for nytelse. Det påpekes at det er relativt lett å oppleve den basale gleden i hverdagen. Siden glede er en grunnfølelse, på lik linje som eksempelvis angst eller sorg, er dette noe som oppleves individuelt. En kan glede seg til mat, glede seg til å sove, eller glede seg fotballkampen som skal spilles. Disse formene for glede er knyttet til følelser og eksistensielle opplevelser, og er høyst reelle for personen som opplever det. Likevel vil ikke disse formene for glede skape en personlig vekst. Jensen henviser til Mihaly Csikszentmihalyi oppfattelse av glede. Denne beror på at sterke opplevelser av nytelse i form av stor innsats og oppnåelse av prestasjoner, kategoriseres som glede. Csikszentmihalyi er kanskje mest kjent for å ha utviklet flytsonemodellen. Modellen tar utgangspunkt i at det er en balanse i de utfordringer mennesket blir utsatt for, og de ferdigheter man besitter (Csikszentmihalyi, 2008). Dette vil være relevant for en bredere forståelse av begrepet glede knyttet til innsats og prestasjoner.

«Ofte er det sådan, at glæden ved bevægelse er større, hvis man tilægger bevægelsen betydning, gør sig umage, forholder sig aktivt til sanseindtryk og efter store anstrengelse lykkes med at overvinde en udfordring» (Lund & Jensen, 2020, s. 211)

Det er dette som i Csikszentmihalyis (2008) modell betegnes som «flow». Man ønsker å oppnå denne flytsonen for å skape motivasjon, som også gir bevegelsen en betydning og glede. I pedagogiske situasjoner ønsker vi at elevene skal utfordres til å håndtere og mestre de utfordringer de får. Lærere prøver å tilrettelegge og tilpasse aktivitetene slik at elevene skal oppleve mestring og være i flytsonen.

I læreplanen for kroppsøving skriver de at kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom kroppsøvingen bør derfor aktivitetene tilføres mer enn at det bare er moro, eller underholdende. Jensen (2020) beskriver dette som en glede knyttet til nuet, og det gir ingen langvarig følelse av nytelse. Man må altså tilføre bevegelsen en betydning.

Jensen (2020) understreker at det er viktig å ikke begrense bevegelsesglede til noe instrumentelt. Han argumenterer for at vi risikerer å redusere bevegelse til å bli et redskap, og at det av den grunn blir instrumentalt. I et instrumentalt perspektiv ville ikke aktiviteten hatt

noe å si, og vi slutter å søke etter meningen med det vi holder på med. Det ville da vært likegyldig om vi danset, løp eller hoppet – nytteperspektivet ville vært det samme. Jensen ønsker å se etter de essensielle begrunnelsene, og rette fokuset mot menneskets subjektive opplevelser og følelser.

2.1.7 Hva er bevegelsesglede og hvordan kommer det fram i læreplanen

I de to foregående avsnittene har jeg forsøkt å beskrive bevegelse og glede som to separate begreper, ved å benytte Jensen (2020) som rammeverk. Jeg skal nå se på bevegelsesglede som et sammensatt begrep, og hvordan dette blir framstilt i læreplanen.

Under *Om faget – fagrelevans og sentrale verdier* presiserer Kunnskapsdepartementet at «Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå eigne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Livslang bevegelsesglede blir trukket fram som et ønsket mål for faget kroppsøving. Kunnskapsdepartementet presiserer imidlertid ingen steder hva de legger i begrepet bevegelsesglede. Den nærmeste beskrivelsen jeg fant er hvordan rammeplanen for barnehage og SFO beskriver bevegelsesglede. I rammeplanen for barnehagen skriver de at «Arbeid med bevegelsesglede handler både om den motoriske utviklingen, læring på ulike områder og om gode holdninger» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Rammeplanen for SFO omtaler bevegelsesgleden ganske likt. Slik jeg tolker det, prøver de å trekke fram læring som et mål, og alternative aktiviteter som en metode for å oppnå dette. Borgen og Engelsrud (2020) har kritisert språket som blir bruk i læreplanen. De påpeker usikkerheten rundt om bevegelsesglede er noe elevene skal lære, eller om det er en følelse de skal få, og ta med seg videre i livet.

På tross av manglende direktiver for hva bevegelsesglede som begrep skal innebære, er det viktig å avklare dette for å skape en forståelse i oppgaven. Den enkle måten å forklare bevegelsesglede på, er å si at det handler å oppleve glede i en bevegelse. Men, slik forklart kan det bli for altomfattende, og dermed lite begrepsfast. Bevegelsesglede må derfor inneholde de relasjonelle, emosjonelle og eksistensielle opplevelser (Lund & Jensen, 2020). Dette kan best illustreres gjennom noen konkrete eksempler. Om et barn skal lære seg et nytt bevegelsesmønster, eksempelvis sykling, kan dette skape en berg-og-dalbane av følelser og utfordringer på veien mot mestring. For å mestre det, må man tilegne bevegelsen en

betydning. Med anstrengelse og veiledning er det stor sannsynlighet for at barnet til slutt vil overkomme utfordringen. Når barnet først har mestret sykling, får bevegelsesmønsteret en annen betydning, både relasjonelt og emosjonelt. Barnet skaper en relasjon til det å sykle, mens det emosjonelle er knyttet til de positive og negative tanker man har i løpet av tiden man lærer den nye bevegelsen.

Hvis vi relaterer dette til Csikszentmihalyis flytsonemodell, vil barnet oppleve mestring og motivasjon ved å lære seg å sykle. Videre kan det tenkes at barnet ønsker å videreutvikle sitt bevegelsesmønster, eksempelvis ved å lære seg å sykle uten å holde hende på rattet, eller andre mer utfordrende egenskaper ved sykling. Man vil da igjen gå gjennom en prosess for å overkomme utfordringen, og man kommer ikke foruten det emosjonelle aspektet.

I kroppsøvingen ønsker man at elevene skal utforske og utfordres til å lære nye aktiviteter. De må derfor være delaktig i prosessen for å nå målene. For at elevene skal lære best mulig, må det være en egen interesse fra deres side. Medbestemmelse er et viktig ledd for å oppnå dette.

3 Tidligere forskning

I denne delen skal vi gå nærmere inn på tidligere forskningsarbeid som er gjort rundt temaene kroppsøving, læreplaner, fagfornyelser og bevegelsesglede. Kroppsøving er et fag de fleste har et forhold til, og mange har en mening om. Forskning som er gjort på feltet viser at elever ikke får tilrettelagt undervisningen de har krav på, og at idrettsaktiviteter er dominerende (Flekkøy K. G., 2020; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015; Erdvik I. B., 2020)

3.1 Forskning på kroppsøvfingsfeltet, læreplan og bevegelsesglede

I rapporten *Når ambisjon møter tradisjon* har Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) gjort en surveyundersøkelse i Norge som omfatter et stort utvalg elever, lærere og ledere.

Rapporten skal hjelpe med et kunnskapsbidrag om hvordan elever, lærere og skoleledere opplever kroppsøvfingsfaget i Norge. Rapporten søker også svar på hva aktørene mener kroppsøvfingsfaget er, og bør være. Resultatene påpeker at kroppsøving er et populært fag, spesielt blant gutter, og at de ulike aktørene har en lik oppfatning om hva som preger fagets undervisning. Faget preges i stor grad av idrettsaktiviteter som ballspill og grunntrening, og bruk av andre aktiviteter som dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter nesten er helt fraværende. Imidlertid viser tallene at når undervisningen styres av kvinner, har de oftere dans, og andre aktiviteter. Det som er interessant er at studien viser at elever liker faget mindre når de blir eldre, som er en utfordring med tanke på at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede.

Säfvenbom, Haugen og Bulies (2015) har undersøkt holdninger i studien *Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?* Studien trekker fram at det er manglende forskning på ungdom og erfaringer med kroppsøving i Norge. I undersøkelsen ønsker de derfor å innhente data fra ungdom om hvilken holdning de har til kroppsøvfingsfaget, da sett i lys av selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. Resultatene viser at 43% av tenåringene ikke er fornøyde med måten kroppsøving er undervist på i norske skoler, og at variasjon i motivasjons bestemmelsene blant elevene var betydelige. Jenter rapporterte at de hadde mindre positive holdninger mot kroppsøving, sammenlignet med guttene. Forskingen viser videre at positive holdninger hos begge kjønn avtar mot slutten av skolegangen. Studien viser at de elevene som deltar i organisert idrett ved siden av skolen,

rapporterte signifikante høyere målinger for selvbestemmelsesmotivasjon i kroppsøving, enn de som er *inaktive* på fritiden. Resultatene indikerer imidlertid ingen forskjeller i motivasjon mellom kjønnene for de som deltar i organisert idrett.

Forskningen til Andrews og Venke (2005) *Gym er det faget jeg hater mest* viser at dette ikke er et nytt fenomen. Artikkelenes hensikt er å løfte fram og diskutere forhold som har en påvirkning av jenters opplevelse av kroppsøving. Funnene viser at jentene var misfornøyde med prestasjonspresset som kom som et resultat av at de begynte å få karakter i faget. De uttrykker at det skapte et ekstra press for å skulle prestere i undervisningssituasjoner. De opplevde i tillegg å bli satt i *bås* ut fra hvilken karakter de fikk, og dårlige prestasjoner ble godt synlig for alle. Andrews og Venke skriver videre at alle jentene beskrev at aktivitetene som ble hyppigst benyttet i undervisningen var typiske aktiviteter guttene likte, eksempelvis ballspill. Aktiviteter som dans ble aldri gjennomført, selv om jentene ville det.

Irina B. Erdviks skrev i 2020 doktorgraden *Ungdom får ikke det dei har krav på i kroppsøving*. Hun legger til grunn at kroppsøving skal være et fag som vektlegger elevens positive utvikling og læring, men uttrykker at dette ikke samsvarer med elevenes opplevelse. Hun har forsøkt å skape kunnskap om relasjonene mellom kroppsøving og elever som er aktiv med ulike fritidsaktiviteter. Funnene indikerer at de elevene som deltar i organisert fritidsaktiviteter som fotball, friidrett etc., har et bedre utgangspunkt i kroppsøving. Erdvik begrunner dette med at dagens ungdom, etter hennes oppfatning, ikke får tilrettelagt den undervisning de har krav på. Hun skriver videre at undervisningen i kroppsøving er tilrettelagt de som er flinke i idrett, og resten blir hengende etter. Elevene som holder på med fritidsaktiviteter har ofte kjennskap til aktivitetene som de har i skolen, og det vil derfor være enklere for dem å styrke eget selvbilde, og oppleve mestring. Erdvik viser til at mange lærere ikke har gjort noen praktiske endringer etter innføringen av de nye læreplanene, og at idrettsaktiviteter fortsatt preger undervisningen i stor grad. Dette er motsigende til læreplanens hensikt, og skaper ikke bare et pedagogisk problem, men også et folkehelseproblem. Kroppsøving skal fremme livslang bevegelsesglede og allmenndanning, og ikke fremme idrettsglede for allerede idrettsflinke elever. Studien underbygger Moen et al. (2018) og Säfvenbom et al. (2015) sin forskning, som er gjort på et større utvalg.

Den neste studien jeg har sett på er *Interessebasert kroppsøving* (Tangen & Husebye, 2019). Studien baserer seg på et kvalitativt intervju av fem elever, og et fokusgruppeintervju på fire lærere. De ønsker å få fram hvordan elever uttrykker seg om kroppsøving, og deres

motivasjon når de får mulighet endre form for organisering i faget. Elevene får selv velge mellom to varianter av kroppsøving, *idrettsglede* eller *bevegelsesglede*. Begge organiseringsformer jobber med samme kompetansemål, men tilnærmingen er ulik. Gjennomgående er svarene fra de som velger bevegelsesglede at de ikke har følt mestring i kroppsøving, ikke er flink i kroppsøving, eller at de føler prestasjonsangst, fordi guttene var veldig *konkurransennstilte* (Tangen & Husebye, 2019). Svarene til elevene indikerer at de undergraver sine ferdigheter i kroppsøving. En av elevene uttrykker følgende i undersøkelsen:

Først var jeg innstilt på å velge idrettsglede, for nå skulle jeg bli mer sporty, men så tenkte jeg hvis jeg ikke føler jeg mestrer det, så er det ikke gøy. Jeg må velge noe jeg kan mestre og ha det gøy i. Da blir jeg motivert» (Tangen & Husebye, 2019, s. 9).

Sportsdiskurser får en sentral posisjon i uttalelsen om kroppsøving, og forklaringene gir en viss fortolkning om at de som velger bevegelsesglede ikke er like flink i kroppsøving. Studien viser at elevene opplevde mestring i faget, og mente at dette var en fin måte å gjennomføre kroppsøvingsundervisning på. Erdvik, Moen, & Säfvenbom (2021) retter et kritisk blikk på denne interessebaserte undervisningsformen. De mener at intensjonene bak opplegget er gode, men at et interessebasert kroppsøvbilde vil være med å styrke sports- og idrettsdiskursene. I henhold til de nye læreplanene, og hensikten med dem, vil dette være en motsetning. Det vil skape større avstand fra de som er flinke i idrett, og de som ikke liker det. Det er i tillegg med på å ignorere de rådende sportsdiskurser.

I artikkelen *Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i fagfornyelsen* sammenligner Borgen og Engelsrud (2020) utdanningsdirektoratets høringsutkast og den fastsatte læreplanen for kroppsøving. De ser på hvordan språket er formulert i læreplanen som blir presentert i høringsutkastet, og den fastsatte læreplanen. Gjennom analysen påpeker Borgen og Engelsrud at den nye læreplanen skaper rom for tolkning. Det de ønsker å legge vekt på er endringene av læreplanens innhold. «Vi går tilbake til at Fagfornyelsen skal være en kompetansebasert læreplan, der kompetansemålene er formulert med eleven det handlende subjekt, til forskjell tidligere innholdsbaserte læreplaner hvor undervisningen har vært subjekt» (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 14). De legger spesielt vekt på at substantiverte verb skaper uklarhet, ved at de er motstridende med tanke på at det skal være en kompetansebasert læreplan. Substantivering av verb innebærer ifølge Skrede (2017) å tingliggjøre prosesser ved hjelp av substantiv, og på den måten fjerne handlende subjekter og menneskelig forhold, og med det ansvaret for gjennomføring og etiske valg» (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 15). Ved

substantivering av verb endrer man meningens innhold i setningen. Eksempelvis «å danse» blir til «dans». For at lærere skal forstå meningsinnholdet i læreplanen trengs en dypere forståelse og kritisk tenking, som det ikke noe garanti for at alle lærere gjør.

I Kvikstad og Vinjes (2019) bok *Fremtidens kroppsøvlingslærer* har de gjennomført intervjuer om lærernes forståelse av alternativ bevegelsesglede. Hensikten med studien var å finne ut om hvilken oppfatning kroppsøvlingslærerne har om begrepet, og hvordan de tilrettelegger for dette i undervisningen. Funnene tilsier at bevegelsesaktiviteter er viktig for å skape mer variasjon i undervisningen, og at dette er aktiviteter som bidrar til samarbeid og inkludering. Studiens resultater viser videre at lærere har en annen forståelse av hva alternativ bevegelsesaktivitet innebærer, i forhold til hva læreplanen sier. De viser en bredere begrepsforståelse rundt hva de vil kategorisere som alternative bevegelsesaktiviteter i forhold til hva læreplanen sier, og at dette preger undervisningen mer nå enn før.

Madsen (2021) har i sin doktoravhandling *Enactive movement integration* undersøkt hvordan bevegelse kan integreres i undervisningen ved folkehøgskoler i Danmark. Formålet var å finne ut om bevegelse kan bidra til at elever lærer bedre. Funnene viser at lærere må bli flinkere til å tenke bevegelse på en annen måte. Man må ikke låse fast bevegelse til kroppsøvlingsundervisning. Kroppen er viktig for all erkjennelse, og Madsen mener derfor at man må inkludere kroppen aktivt i all undervisning for å skape bedre læring. Man kan eksempelvis dramatisere i historiefaget, eller lage figurer med kroppen i matematikken.

Ingulfsvann, Moe og Engelsrud (2021) har skrevet artikkelen *Unpacking the joy of movement – «it's almost never the same»*. Her undersøker de hvor og når barn opplever følelsen av bevegelsesglede. Resultatene viser at barns opplevelse av bevegelsesglede skjer i varierende situasjoner og former. Analysen reflekterer over hvordan bevegelsesgleden er med på å skape et samlende og aktiverende miljø, og at gleden innebærer å ha det *artig* eller *moro*. Bevegelsesgleden oppstår når miljøet er innbydende, og det er engasjerende og skaper mestring. Når barn opplever glede, gir det dem en selvtillit og kraft de tar med seg i nye situasjoner og miljøer. Dette er med på å styrke elevenes velvære og hvordan de håndterer utfordringer i livet. Funn Ingulfsvanns et al. gjør indikerer at bevegelsesglede skjer i situasjoner hvor barn opplever mestring og mening. De påpeker imidlertid at bevegelsesglede ikke kan forutses eller garanteres (Ingulfsvann, Moe, & Engelsrud, 2021). Eksempelvis kan aktiviteter som dodgeball, der det ikke nødvendigvis er et fastsatt rammeverk for hvordan situasjoner skal løses, påvirke enkelte elevers glede. Elevene kan oppleve øvelsene som

forvirrende, og at de gir lite mening. Det er derfor ekstra viktig at lærere har gode relasjoner til elevene, slik at man klarer å fange opp og forhindre slike forvirringer. Hvordan lærere tilrettelegger undervisning vil være en viktig grunnleggende faktor i slike situasjoner. Selv om man kanskje ikke klarer å skape bevegelsesglede for hver enkelt elev i hver time, må man tilrettelegge undervisningen slik at elevene får en mulighet til det.

3.2 Oppsummering

Forskningen viser at det er et delt syn på kroppsøving, der det blant annet skilles mellom de som liker faget, og de som ikke gjør det. Kroppsøvingfaget er i stor grad preget av idrettsaktiviteter, som bare stimulerer økt mestring hos enkelte elever. En forklaring som presenteres er at mange av disse elevene kjenner seg igjen i undervisningen. Det er med bakgrunn i at de aktivitetene de holder på med på fritiden, gjenspeiles kroppsøvingbildet. Dette fører til at de som ikke liker kroppsøvingfaget har mindre sannsynlighet for å like det i framtiden, og en stor andel elever faller da bort i forsøket på å skape livslang bevegelsesglede. Forskningen viser at bevegelsesglede oppnås når miljøet er innbydende, engasjerende og skaper rom for mestring. Når dette ikke skjer, kan barn få manglende selvtillit, som igjen får ringvirkninger for det senere liv. Et økende frafall fra den organiserte idretten, og elever som ikke liker faget, går til slutt på bekostning av folkehelsen. En annen årsakssammenheng kan være lærernes utdanning. I spørreskjemaet til Moen et al. (2018) blir kroppsøvingslærere spurt om deres utdanning. Dataen viser 1/3 av lærerne ikke har noen form for formell kroppsøvingutdanning. Bare 3 av 139 lærere har en pedagogisk utdanning innenfor kroppsøving, mens 16 lærere har en bachelor- eller mastergrad i kroppsøving. Dette gir noen indikasjoner på at lærernes forforståelse, og idrettslige bakgrunn, som legger føring for innholdet i timene. Forskning viser at de som blir kroppsøvingslærere ofte har en idrettslig bakgrunn (Moen, Westli, Bjørke, & Brattli, 2018). Manglende kunnskap pekes derfor på som en av grunnene til at noen har et negativt forhold til kroppsøvingfaget (Engelsrud, Hallås, Kjerland, & Sæle, 2021). Endring i tilnærmingen i faget krever kompetanse. De som velger å bli lærere må omstille sine tanker, og tenke kritisk til det de skal undervise. Dagens lærere, som har vokst opp fra midten av 1900-tallet og fram mot i dag, er påvirket av idretts- og sportsdiskurser. Da både fra organisert idrett, men også skolens formål gjennom tidene. Dersom lærere ikke blir utfordret å tenke annerledes, noe man kanskje ikke gjør dersom man ikke studerer kroppsøving, vil det bli utfordrende å endre en felles tankegang om faget.

3.3 Teoretisk forankring

I denne delen av oppgave skal jeg presentere den teoretiske forankringen som er benyttet i forbindelse med denne oppgaven. Grunnlaget for teorien som er brukt, ligger i tematikken oppgaven befinner seg i. I tråd med oppgavens formål, ønsker jeg å undersøke hvordan kroppsøvingslærere tolker og iverksetter uttrykket livslang bevegelsesglede. Det har vist seg utfordrende å finne klare teorier om bevegelsesglede, og jeg har derfor valgt å bruke Jens-Ole Jensens (2020) måte å nyansere den eksistensielle forståelsen av bevegelsesglede.

Læreplanene skal fungere som direktiver og et overordnet rammeverk for skolen og lærerne. I perioden en læreplan går fra å være en idé til den blir iverksatt og tatt i bruk, skjer det mye. For å belyse dette har jeg valgt å benytte meg av John Goodlads fem-steps begrepsapparat. Dette begrepsapparatet vil hjelpe å tydeliggjøre læreplanens vei til praksis.

3.4 Bevegelsesglede – fysiske, metafysiske, tradisjonsbundne og den forpliktende bevegelsesglede

Jens Ole Jensen (2020) har utformet en teori om hvordan mennesket på ulike måter opplever bevegelsesglede. Han forsøker å skille mellom fire forskjellige former å oppleve bevegelsesglede på, den fysiske, metafysiske, tradisjonsbundet og forpliktende dimensjonen av bevegelse (Lund & Jensen, 2020). Selv om Jensen beskriver de ulike formene for bevegelsesglede som noe isolert sett, kan flere dimensjoner inntreffe samtidig når man holder på med pedagogisk arbeid, og opplever glede i en bevegelse.

Den fysiske bevegelsesglede forbindes med en følelse som skjer i kroppen, og betraktes som et biologisk fenomen (Jensen, 2020). Det kan være opplevelser hvor man kjenner det i magen, på huden eller i musklene. Det er altså et fenomen som skjer i kroppen, men ikke noe man nødvendigvis kan kontrollere. Jensen forklarer at det kan være at kroppen som frigir endorfiner, dopamin og oksytocin. Denne formen for glede vil være et resultat av bevegelse, da eksempelvis hard trening, eller at man gleder seg til å komme i bevegelse. I pedagogiske situasjoner handler det om at elevene skal få glede av de holder på med. Bevegelsen de gjør skaper en indre glede, som man ikke nødvendigvis kan kontrollere.

Den metafysiske bevegelsesglede må forstås i lys av at kroppen er en del av noe. Dette handler ikke om noe som skjer innvendig i kroppen, men at et menneske blir satt i situasjoner som gir

kroppen en mening, og at dette frembringer følelser som gir glede. Det er en følelse eller opplevelse av at kroppen har vært delaktig i lignende situasjoner tidligere, som derfor skaper en gitt følelse. Dette kan eksempelvis være fryktsomhet, sorg eller glede. Sansene av omverden og tidligere situasjoner blir umiddelbart tolket som reflekterende av den levde kropps intensjoner. «Ophidselse, succses med utførelsen af nye færdigheder eller en sejrstrus er andre eksempler på metafysisk bevægelsesglæde» (Lund & Jensen, 2020, s. 213). Dette er et viktig aspekt med tanke på pedagogiske situasjoner. Sansene av omverden og tidligere erfaringer blir tolket og reflektert. Dersom elever har dårlige erfaringer med det de gjør i kroppsøvingen, vil denne tidligere opplevelsen påvirke mestringsstroen i en negativ forstand (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsforventningene elevene har i skolehverdagen gir en fremstilling av deres egne forventninger rundt evnen til å utføre bestemte oppgaver. Dette må sees i sammenheng med hvor god kunnskap lærerne har om elevforutsetninger. For å kunne tilrettelegge undervisning på en tilfredsstillende måte for elevene, må man ha kunnskap om dem, og dette kommer gjennom gode relasjoner (Brattenborg & Engebretsen, 2018). Det presiseres at lærerne må jobbe kontinuerlig for å møte elevene på deres fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå.

Den traditionsbundne bevægelsesglæde handler om at kroppen har innarbeidet noen verdier, normer, preferanser og blitt en identitet, og at man har en forventning til seg selv og kroppen at man skal holde seg aktiv (Jensen, 2020). Den tradisjonsbundne bevægelsesglæde er en sammenfatning av den fysiske og metafysisk bevægelsesglæde. Eksempelvis vil det være sånn at på tross av opplevelsen av at løpeturen var helt forferdelig og lite gledefylt, vil ikke det gå ut over gleden som de neste løpeturene kan gi. Selv om man er sliten og trøtt, velger man å ta en løpetur, trene eller gjøre andre bevægelsesaktiviteter, fordi man har en forventning til seg selv om at man skal gjøre det. Jensen viser til at man kan se dette i lys av Pierre Bourdieus syn på habitus. Det er innarbeidede vaner og bestemte handlingsmønstre kroppen må følge for å oppleve glede. Han viser til at det handler om samfunnets syn opp menneske og kroppen. Sett i lys av de nye læreplanene, og pedagogiske situasjoner, kan dette knyttes opp til målet om livslang bevægelsesglæde. Det handler da om å formidle kroppsøving på en måte som gjør at de vil ønske å holde på med bevegelse resten av livet, også når det ikke er like lystbetont å skulle sette i gang. For å få til dette, viser forskning at aktiviteter som gir mening, og som er artig kan være et godt pedagogisk virkemiddel (Ingulfsvann, Moe, & Engelsrud, 2021).

Når Jensen (2020) skriver om *Den foplightende bevægelsesglæde*, velger han å koble det opp mot Søren Kierkegaards skille i *Enten-Eller*. Her skiller han mellom den estetiske dimensjon

av bevegelsesglede, som er de tre foregående former for bevegelsesglede, og etisk bevegelsesglede, som i denne teksten vil være den forpligtende bevegelsesglæde. Han mener det ikke bare handler om å *ha* det godt, men at mennesket også er ute etter å *gjøre* det godt i de bevegelser de gjør. Noen vil føle seg *forpliktet* til å gjøre det godt med det de holder på med. «For æstetieren handler livet om at gjøre, hvad man har lyst til og at indrette seg mest nydelsesfuldt, hvorimod den etiske dimension tillige indeholder et overindividuet perspektiv, der forpligter individet i forhold til omverden» (Jensen, 2020, s. 216). Hvor mye denne bevegelsesformen påvirker mennesket er individuelt, og det er menneskets verdier og normer som bestemmer. Et illustrerende eksempel kan være juksing i idrett. Ved å jukse bryter man med både normer og verdier innenfor idrett. Om en vinner ved hjelp av juks, kan man føle lykke der og da, men i lengden kan dette oppleves som bittersøtt. I et pedagogisk perspektiv kan denne bevegelsesformen handle om prestasjon, og prestasjonspress. Mennesket er ute etter å gjøre det godt i de aktivitetene man holder på med, og dette er ofte forbundet med typiske idrettsaktiviteter som fotball, volleyball, friidrett og lignende.

Det er viktig å understreke at i pedagogisk arbeid fremstår ikke den fysiske, metafysiske, tradisjonsbundne eller forpliktete bevegelsesglede isolert sett, men snarere som en helhet. Det vil være situasjonsbestemt hvilke av disse som er fremhevet, og ofte kan flere være fremtredende på samme tid.

3.5 Goodlads læreplanteori

Det neste teoretiske grunnlaget for oppaven er den amerikanske pedagogikkprofessoren John I. Goodlads økologiske læreplanteori (Gundem, 1990). Goodlad utformet et begrepsapparat som skulle hjelpe lærere å sette navn på fenomener og forhold som anngår det vi kan kalle læreplanvirkeligheten. Dette er et fem-stegs læreplanteoretisk begrepsapparat som prøver å beskrive ideen bak planen, hvordan den er gjennomført, og hva elevene lærer. De fem stegene er *den ideologiske læreplan*, *den formelle læreplan*, *den oppfattede læreplan*, *den gjennomførte læreplan* og *den erfarte læreplan* (Imsen, 2020, s. 294). Målet var å bygge bro mellom teoretikere og praktikere. Med en læreplanteori vil man kunne bygge et fundament begge partene kan forstå og bruke.

Det første steget er *den ideologiske læreplanen* (Vinje, 2019, s. 139). Dette beskrives som «ideene» bak læreplanen. Læreplanen er laget av et faglig og politisk utvalg, som har ideer og

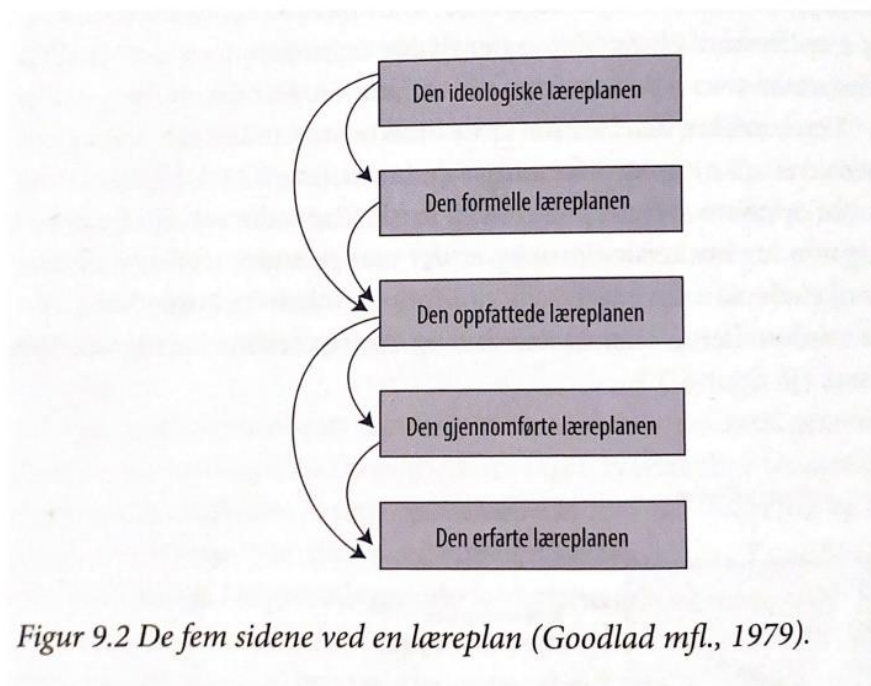
tanker om hvordan utformingen bør være. En kan si at lærerne har et pedagogisk innslag, mens det politiske tenker på samfunnets nytteverdi (Imsen, 2020). Ideens læreplan er ikke en den skreven plan og er derfor åpen for tolkning. De som skriver den formelle læreplanen, kan ha en helt annen tolkning enn det som egentlig er tenkt i utgangspunktet (Gundem, 1990).

Den *formelle læreplanen* er den fastsatte og vedtatte læreplanen som alle kan lese (Imsen, 2020). Dette vil være den nasjonalt vedtatte læreplanen. Imsen forklarer at den formelle læreplanen ofte inneholder ideer fra den ideologiske læreplanen, men at ulike aktører, eksempelvis lærere og staten, ønsker å ha et innspill til den formelle læreplanen. Den vil derfor kunne oppfattes ulikt fra hvordan ideen opprinnelig så ut, og hvordan den faktisk er nedskrevet.

Den *oppfattende læreplanen* er hvordan lærerne, skolen, elever og foreldre tolker læreplanen. «Fordi den formelle læreplanen ofte er et produkt av ulike interesser og kan bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkter, vil den også kunne gi plass for et betydelig tolkningsrom der det går an å lese ulike perspektiver ut av læreplanen» (Imsen, 2020, s. 295).

Den *gjennomførte læreplanen* er den oppfattende læreplan satt i praksis (Imsen, 2020). Lærernes tolkning legger føring for hvordan undervisningen blir tilrettelagt og gjennomført. Imsen skriver at den gjennomførte læreplan også er den oppfattede læreplan, fordi den eksisterer kun som en tolkning eller erfaring hos den som har observert undervisningsforløpet. Tolkning av læreplaner er et viktig poeng, som tidligere har skapt utfordringer. Blant annet fordi språket er for utdyelig og lite presisert.

Det siste punktet er den *erfarte læreplanen* (Imsen, 2020). Den handler om hvilke erfaringer lærere og elever sitter igjen med etter undervisning. Man må imidlertid ikke koble dette utelukkende til hvilke erfaringer elever og lærere har med læreplanen, men også inkludere det som ikke har vært planlagt, som kan være med å påvirke. Dette innebærer hvordan elevene disiplineres, dannes og reproduksjon av kunnskap som gjør at man får gode karakterer.



Figur 9.2 De fem sidene ved en læreplan (Goodlad mfl., 1979).

Figur 1 - Bilde av de fem sidene ved John I. Goodlads læreplanteori: Hentet fra Imsen 2020, s. 294

3.6 Teoriens relevans for oppgaven

«På det begrepsmessige plan søker man å identifisere enkeltfenomener og få fram sammenhengen mellom dem slik at helheten blir synlig» (Gundem, 1990, s. 40). Goodlads begrepssystem er laget for å skape en helhetlig forståelse av skoleverket som et system. I min oppgave vil dette være et godt verktøy når jeg skal diskutere funnene. Lærernes forståelse er et viktig fundament i oppgavens analysedel, spesielt når det kommer til hvordan de klarer å knytte sammen de ulike læreplansidene. Begrepssystemet vil da gi et grunnlag for å se hvordan lærerne klarer å knytte sammen den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. I all hovedsak vil oppgaven fokusere på den formelle læreplanen, den oppfattede læreplan og den gjennomførte læreplan. Bakgrunnen for denne avgresningen er dets relevans for å besvare mitt forskningsspørsmål.

Når det kommer til den formelle læreplanen vil dette ligge som et grunnlag for å videre forstå den oppfattede læreplanen ut fra lærernes perspektiv. Den oppfattede læreplanen i Goodlads teori vil være den som er mest sentral for å besvare forskningsspørsmålet. Oppgaven tar sikte på å undersøke lærernes forståelse og oppfattelse av læreplanene, og avdekke eventuelle forskjeller i deres tankegang. Læreplaner vil konkretiseres på lokalt nivå, noe som betyr at

lærerne må prøve å lage en felles forståelse rundt den. For å belyse den delen av forskningsspørsmålet som omhandler lærernes didaktiske tilnærming til de nye læreplanene, vil den forståelsen av den gjennomførte læreplanen være til hjelp. Da for å kartlegge om lærerne har gjort noen praktiske endringer etter den nye læreplanen ble innført, og om det eventuelt er noen forskjeller mellom dem på dette.

Jensens (2020) teori om bevegelsesglede vil gjennom de ulike dinemsjonene kunne gi et grunnlag for å forstå informantenes tolkning av de nye læreplanene. Begrepsapparatet som kommer med denne teorien, kan hjelpe meg å analysere svarene jeg får, og skape kunnskap om bakgrunnen for de didaktiske valgene lærerne gjør.

På tross av at de to teoriene som nå er presentert er individuelle, kan de knyttes sammen. Som oppgavens teoretiske grunnlag vil dette være hensiktsmessig for å få en dypere forståelse av det jeg undersøker. For å knytte de tre utvalgte sidene ved Goodlads læreplanteori opp mot Jensens teori, må man se på, og tolke innholdet i teksten til læreplanene. Hva står skrevet i læreplanen, og hvordan uttrykker informanten seg om dette. For å ta et eksempel, kan man se på hva en av informantene sa da jeg spurte hva han mente formålet med faget burde være.

Formålet står jo ganske klart, det er jo bevegelsesglede som skal ligge livet ut, og jeg tenker at det er en visjon, et slags drømmemål, men jeg tenker at det er et fint drømmemål. (Emil)

Utsagnet reflekterer et viktig element som kommer fram i den nye læreplanen. Informanten forklarer at formålet med faget bør være at det stimulerer til bevegelsesglede som skal vare livet ut. Dette indikerer at han har lest læreplanene, og gjort seg opp en mening om fagets formål. Bakgrunnen for å dra en slik slutning er at han nesten gjengir læreplanen. Sett i lys av Goodlads teori har han satt seg inn i den formelle læreplanen og gjort seg opp en mening, derunder den oppfattede læreplan. Han har imidlertid også gjort opp en mening om at kroppsøving er noe som skal vare livet ut, som man kan se i lys av den tradisjonsbundne bevegelsesgleden. Da den tradisjonsbundne bevegelsesgleden handler om at mennesket har tatt til seg noe, i dette tilfelle kroppsøving, som noe mer enn å bare være i aktivitet. Det har blitt en del av identiteten, og det vil da være større sannsynlighet for å holde på med det livet ut. På denne måten kan en bruke de to teoriene vekselvis gjennom analysen. Det er dog viktig å understreke at jeg ikke har tatt utgangspunkt i å sette de ulike begrepsapparatene i teoriene opp mot hverandre. For eksempel vil ikke den formelle læreplanen kunne direkte overføres til den fysiske bevegelsesgleden.

4 Metode

I dette kapittel vil jeg presentere det metodiske grunnlaget for denne studien. Jeg vil redegjøre for mine metodiske valg og vurderinger, med henblikk i å besvare min problemstilling.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Mitt vitenskapelige syn legger føringer for hvordan jeg oppfatter verden, og hvordan oppgaven videre blir tolket. Vitenskap kan enkelt forklares ved at det er systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener (Ringdal, 2013). Vi prøver å skille mellom hvordan vi forstår virkeligheten (ontologi), og hvordan vi erkjenner virkeligheten (epistemologi) (Gilje & Grimen, 2018). Et sentralt spørsmål innenfor ontologi er: Oppfatter vi virkeligheten som noe uavhengig av menneskets eksistens, eller forstår vi den som at mennesket er delaktig for å skape virkeligheten? Epistemologi handler om erkjennelse av virkeligheten, og hvordan velger vi å forstå den. Når man klarer å kombinere ontologi og epistemologi, skaper man et holistisk syn på hvordan man forstår kunnskap. Dette kaller vi et paradigme. «Et paradigme er et allment anerkjent vitenskapelig resultat som for en tid gir en gruppe forskere klart definerte problemer og legitime problemløsninger» (Gilje & Grimen, 2018, s. 86). Hvert paradigme består av en ontologi, en epistemologi og en metodologi. Ontologien i et paradigme vil da beskrive hvordan vi oppfatter verden. Epistemologien i et paradigme vil forklare hvordan dette perspektivet oppfatter at mennesket lærer eller tilegner seg ny kunnskap. Metodologien handler om hvilken metode som blir brukt for å innhente data eller kunnskap.

For denne oppgaven oppfattes virkeligheten som at mennesket er delaktig i å skape den. Oppgaven søker å finne læreres oppfatning og iverksettelse av læreplanen, som gjør at dem som mennesker er delaktig i å skape den virkeligheten de opererer innenfor. Målet med å innføre en ny læreplan har vært å få et paradigmeskifte når det kommer til hva som vektlegges i kroppsøving.

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at det søker meningsinnhold i informanternes uttalelser (Thagaard, 2013). Oppgaven får dermed en fortolkende teoretisk retning som inneholder ulike paradigmer som vektlegger mening og betydning. Da jeg i min studie ønsker å få innblikk i enkeltpersoners erfaringer, får oppgaven et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv. «I fenomenologiske undersøkelser er oppmerksomheten rettet mot verden slik den konkret oppleves og erfares fra for eksempel klientens eller pasientens eget perspektiv» (Dalland,

2017, s. 45). Jeg ønsker å få en forståelse for lærernes livsverden, og betydningen sentrale temaer har for dem. Sentralt i fenomenologien er at den ytre verden kommer i bakgrunnen, og hovedfokuset ligger på de personene jeg studerer. Dette gjør at jeg gjennom oppgaven vil bygge på en grunnleggende forståelse av at det informantene oppfatter om fenomenet, reflekterer realiteten. Dersom flere av informantene har felles erfaringer og oppfatninger, vil jeg basert på dette kunne utvikle en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013). Dette kan jeg gjøre fordi det skapes intersubjektivitet rundt fenomenet (Jacobsen, 2015). All kunnskap i en undersøkelse gjort i et fenomenologisk perspektiv vil være subjektiv. Men, dersom erfaringer og oppfatninger deles på tvers av informanter, vil sannsynligheten for at dette er en «sann» beskrivelse øke betydelig.

«Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2013, s. 41). I min oppgave ønsker jeg å forstå informantenes uttalelser, og videre underbygge dette med relevante teorier og tidligere forskning, og hermeneutikken blir da en del av et helhetlig bilde. Thagaard (2013) forklarer at man bør fremheve en *tykk* fortolkning av informantenes uttalelser. Dette innebærer at jeg som forsker ikke bare gjengir det informantenes utsagn, men at jeg også ser dette i sammenheng med tidligere forskning og teori for å steke oppgavens gyldighet. Et annet viktig aspekt ved hermeneutikken er at den skjer på flere plan. Når jeg som forsker fortolker noe på *første plan*, skjer dette i samtalen jeg og informanten har. Fortolkning på *andre plan*, også kalt dobbel hermeneutikk, skjer ved at jeg tolker informantens allerede eksisterende fortolkning av verden. Alle mennesker har tolket og skapt en forståelse av verden, min oppgave er å rekonstruere disse fortolkningene og sette det inn i et vitenskapelig språk ved hjelp av teoretisk begreper.

4.2 Valg av forskningsdesign

Et forskningsdesign er en plan for hvordan undersøkelsen skal legges opp. Prosjektets design avhenger av hva oppgaven søker, hvem som skal delta, hvor undersøkelsen skal være og hvordan den skal gjennomføres (Thagaard, 2013). Forskningsdesignet blir dermed en guide for gjennomføringen av prosjektet. Ved å lage et forskningsdesign tar man flere avgjørelser i forkant av selve gjennomførelsen av undersøkelsen (Blaikie, 2010). Dette stiller krav til grundig arbeid med både tema, problemstilling og valg av metode. Jeg skal nå redegjøre for valgene jeg har gjort i forbindelse med forskningsdesignet.

Kvalitativ metode

Valg av metode avhenger av studiens hensikt, og problemstillingens formulering. Som jeg tidligere har forklart, søker jeg i denne oppgaven informasjon om lærernes forståelse og tolkning av de nye læreplanene og målsetningen livslang bevegelsesglede. I tillegg ønsker jeg å klargjøre et fenomens karakter eller egenskap. For å kunne finne svar på problemstillingen, vil et kvalitativt forskningsdesign være hensiktsmessig for min oppgave. «En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener» (Thagaard, 2013, s. 11). En kvalitativ forskningsmetode gir meg muligheten til å få dybdekunnskap om det sosiale fenomenet jeg skal studerer. Ved å få utfyllende data om lærere og deres oppfatninger, kan jeg bedre oppnå en forståelse av deres opplevelser og refleksjoner rundt læreplan og sentrale aspekter ved denne. Thagaard (2013) forklarer at i studier der det foreligger lite tidligere forskning, vil kvalitative metoder egne seg godt (s. 12). Dette med bakgrunn i at det vil kreves en del åpenhet og fleksibilitet fra informantene. Da nye læreplaner ble innført i kroppsøving i 2020 er problemstillingen jeg har valgt relativt lite forsket på. For informantenes del betyr dette at de skal reflektere over egen praksis og eventuelle endringer de har gjort – eller kanskje har ikke gjort.

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

«Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 47). En slik tilnærming er i tråd med det fenomenologiske perspektivet studien har.

Innenfor kategorien kvalitative tilnærminger ligger et mangfold av metoder en kan bruke for å innhente data til studien. «Intervju er en særlig velegnet metode til i å gi informasjon om hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (Thagaard, 2013, s. 58). Kvalitativ forskning har som formål å klargjøre et fenomens karakter eller egenskap, i motsetning til kvantitativ forskning som søker mengden av noe. Et intervju er en samtale mellom forsker og informant, som i dette tilfellet er kroppsøvingslærere. Det er viktig å skille mellom den dagligdagse samtalen, eksempelvis småprat, diskusjoner og andre personlige tanker og følelser, fra samtalen som skjer under et forskningsprosjekt. Forsker og informant er sammen om å skape et grunnlag for dypere tolkning, og det må derfor være kvalitet i samtalen.

4.3 Utvalg

«Spørsmålet om *hvem* forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på» (Thagaard, 2013, s. 60). For denne studien har jeg gjort et strategisk utvalg. Med dette mener jeg at jeg har gjort utvalget basert på gitte egenskaper og kvalifikasjoner, og at disse er strategiske med tanke på å svare på problemstillingen.

For å få et strategisk utvalg jeg mener er nødvendig for å besvare min problemstilling, valgte jeg å sette følgende kriterier:

- Underviser i kroppsøving på videregående skole
- Har undervist/underviser for trinn som følger den nye læreplanen
- Har 60 studiepoeng eller mer, innenfor kroppsøving og idrett

For å best kunne besvare forskningsspørsmålet var det hensiktsmessig å ha 5-8 intervjudeltakere til prosjektet. Kvale og Brinkmann (2021) poengterer at tid til rådighet og ressurser tilgjengelig har en effekt på hvor mange deltakere man kan intervju. Videre skrives det at et økt antall respondenter vil, utover et visst punkt, tilføre stadig mindre ny kunnskap. Jeg forsøkte å komme i kontakt med flere enn de 5-8, da studien kan miste intervjudeltakere underveis. Jeg endte til slutt opp med fem deltakere i studien. Tiden og ressursene jeg hadde tilgjengelig begrenset muligheten til å reise langt, eller oppholde meg borte over lengre perioder. Derfor ble det fokusert på skolene som var i relativ nærhet.

I tidsperioden jeg skulle gjennomføre intervjuene, var skolene i en hektisk førjulsperiode både for lærere og elever. I Norge var det også et høyt smittetrykk av Covid-19, som begrenset muligheten til å kunne møte opp på de ulike skolene, før jeg hadde avtalt det. Dette preget det utvalget jeg satt igjen med da intervjuene skulle gjennomføres.

Etter at jeg hadde lagt ned kriteriene for det strategiske utvalget, så jeg at på grunn av rammeverket skissert over var jeg nødt å gjøre et tilgjengelighetsvalg basert på det strategiske utvalget. Et tilgjengelighetsutvalg er en når en rekrutterer informanter ved å sende en formell henvendelse der en kan finne potensielle deltakere (Thagaard, 2013). Det er da viktig å kontakte noen som kan presentere prosjektet for informanter som passer inn i det strategiske utvalget, og som kan sette meg i kontakt med aktuelle personer som ønsker å delta i forskningen.

For å opprette kontakt med feltet sendte jeg først en e-post med et veiledende informasjonsskriv om prosjektet mitt, til rektorer på fire skoler. Dette ble gjort både for at skolen skulle være klar over at jeg ønsket å gjøre undersøkelse på deres lærere, og for at de skulle kunne hjelpe meg å få kontakt med kroppsøvingslærere. To av rektorer videresendte e-posten min til avdelingsledere, men bare én av disse tok kontakt. Jeg sendte en ny e-post der jeg forklarte hvem jeg var og målet med prosjektet mitt. Da fikk jeg avtalt og gjennomført det første intervjuet. I etterkant av intervjuet diskuterte jeg og respondenten utfordringene med å få tak i flere respondenter under pandemien. Den første respondenten skulle da ha et avdelingsmøte med idretts- og kroppsøvingslærere, og spurte om jeg ønsket å kort presentere oppgaven min for dem. På den måten fikk jeg presenterte prosjektet mitt og skaffet meg fire nye respondenter. Prosessen med utvelgelse gikk dermed over til det som betegnes som snøballmetoden, det en først kommer i kontakt med en eller flere informanter, og deretter spør en personen(e) om andre personer de kjenner som innehar tilsvarende relevante egenskaper (Thagaard, 2013). «Et problem med denne strategien er at utvalget kan komme til å bestå av personer innenfor samme nettverk eller miljø» (Thagaard, 2013, s. 62). Et naturlig grep å ta her ville vært å gjøre det samme med informanter fra andre skoler, for å motvirke dette. På grunn av utfordringene knyttet til å få tak i informanter har dette forskningsprosjektet ingen tydelig motvekt, da alle informantene er lærere på samme skole. Samtidig gir det en unik mulighet til å kunne si noe om oppfatningen av problemstillingen hos flere lærere innad på samme skole.

4.4 Datainnsamling

I dette kapitlet skal jeg ta for med gjennomføringen av intervjuene, og produksjonen av kunnskapen som har blitt det empiriske grunnlaget for denne oppgaven.

4.4.1 Intervju

Et intervju i en forskningsprosess er en dialog mellom parter om et emne som er av felles interesse. «I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Når en velger intervju som metode er det flere aspekter det er viktig å belyse, og jeg skal nå gi en oversikt over dette.

En intervjusituasjon krever at forskeren er allsidig. En vellykket intervjusituasjon avhenger av «[...] en kombinasjon av håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale relasjoner» (Thagaard, 2013, s. 99). Dette forutsetter grundig forberedelse. I forkant av gjennomføringen av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide som veilederen min på denne oppgaven gikk gjennom. Slik fikk jeg sortert ut spørsmål som av ulike grunner ikke fungerte, og sikret at de spørsmålene jeg skulle bruke var egnet for å finne svar på problemstillingen. Deretter gjennomførte jeg et testintervju med en tidligere studievenn.

Intervjuguide

Under utarbeidingen av intervjuguiden måtte jeg velge hvor strukturert eller åpent intervjuet skulle være. Enkelte vil hevde at strukturerte intervju, altså et intervju med faste rammer, eller fastsatte spørsmål, ikke har noe med kvalitativ forskning å gjøre (Jacobsen, 2015). Forskere hevder dette lukker muligheten for data som kan komme fram gjennom de åpne samtalene. Valget falt derfor på en semistrukturert tilnærming i utformingen av intervjuguiden. Dette innebærer at jeg på forhånd har laget temaer med spørsmål knyttet til hvert av disse temaene (se vedlegg 2). «Semistrukturering betyr ikke nødvendigvis at datainnsamlingen lukkes, men at enkelte aspekter ved intervjuet eller observasjonssituasjonen blir satt i fokus» (Jacobsen, 2015, s. 149). På denne måten har jeg en oversikt over hvilket tema som er dekket, og hvilke som mangler.

Thagaard (2013) uttrykker at en intervjuguide inneholder tre typer spørsmål, hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober. Hovedspørsmålene vil være de spørsmål og temaer jeg på forhånd har satt. Oppfølgingsspørsmål er de spørsmål jeg stiller dersom jeg ønsker respondent til å utdype det de har svart. Eksempelvis: hva mener du med det? Hvordan opplevde du det? Dette er ikke spørsmål jeg har skrevet ned, men kan legge til underveis. Prober kan være anerkjennende svar som, «ja» eller ett nikk med hodet, eller «hm». På denne måten kan jeg signalisere til respondenten at jeg får med meg det han/hun sier, og er interessert i det som blir sagt. Det er imidlertid viktig å påpeke at spørsmålene og temaene ikke nødvendigvis ble spurt i rekkefølgen de står i intervjuguiden (Jfr. Vedlegg 2).

«En viktig målsetning med kvalitative intervjuer er å utforske de temaer vi ønsker å få informasjon om» (Thagaard, 2013, s.100). Jeg som forsker bør stille åpne spørsmål som inviterer respondent til å svare reflektert og utfyllende. For å skape en vellykket

intervjuprosess, er det derfor viktig at jeg på forhånd har satt meg godt inn i temaet vi skal prate om. Kunnskapen min er med på å forme spørsmålene slik at respondenten føler de er relevant. Uten forkunnskapen vil det være vanskelig å invitere respondenten til en meningsfull samtale.

Siden et intervju er knyttet til respondentens erfaringer og refleksjoner rundt et bestemt tema, kan han/hun være tilbakeholden på personlige emner dersom de ikke er fortrolig med den som intervjuer. Jeg som forskeren har et ansvar for å skape fortrolighet og tillit til respondenten. I forkant av intervjuprosessen var det derfor viktig å skape en god dialog og et godt forhold, slik at intervjuet skulle flyte. Jeg ønsket også å starte selve intervjuet med et nøytralt tema, og ikke emosjonelt ladet tema.

Testintervju

Thagaard (2013) viser til at den beste måten å lære seg å mestre intervjusituasjoner er gjennom egen praksis. Jeg valgte da en tidligere studievenn for å sikre at personen jeg gjennomførte testintervjuet med hadde faglig kompetanse til å kunne forstå spørsmålene. Personen jobber riktignok ikke som kroppsøvlingslærer i videregående skole, men har idrettsfaglig bakgrunn. I tillegg var treningen på intervjusituasjonen, og øving på å følge retningslinjer god læring. «Hvis intervjueren er bekymret for å ikke være flink nok, kan intervjusituasjonen bli dårlig fordi intervjueren er for opptatt av hvordan han eller hun fungerer» (Thagaard, 2013, s. 100). Testintervjuet viste at spørsmålene jeg hadde utformet var godt egnet til å få kunnskap som ville svare på forskningsspørsmålet. Det ble imidlertid gjort noen små endringer i formuleringen av noen spørsmål, for å sikre at det ikke skulle oppstå misforståelser underveis i de faktiske intervjuene.

Gjennomføring av intervjuene

I den faktiske intervjusituasjonen må det å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære være et tydelig fokuspunkt (Thagaard, 2013). Bakgrunnen for dette er ønsket om at informanten skal åpne seg, og dele den kunnskapen de har om temaet jeg forsker på. Det er viktig å at jeg som forsker må være åpen for avveininger og andre initiativer informanten kommer med. Slike innspill kan føre samtalen inn på andre interessante temaer, som kan belyse aspekter ved problemstillingen jeg som forsker ikke har reflektert over. Hadde intervjuguiden bestått av en rekke sterkt strukturerte spørsmål, ville nok dette oppleves mer som et avhør enn et intervju. Samtidig er det viktig at intervjuet ikke blir for åpent og helt ustrukturert. Dette er viktig for å

sikre at samtalen holder seg relevant med tanke på forskningsspørsmålet, og at vi kommer innom de temaene jeg ønsker å belyse (Jacobsen, 2015). Intervjuguiden (Jfr. Vedlegg 2) vil her fungere som en veileder for meg som intervjuer, for å sikre at alle informantene er innom alle temaene jeg ønsker å se nærmere på.

I forkant av intervjuprosessen måtte jeg gjøre noen forberedelser, eksempelvis praktiske overveielser angående hvor intervjuene skulle gjennomføres, og sjekke om det tekniske utstyret fungerte som det skulle.

For å registrere data til intervju, er det i hovedsak to metoder en kan benytte, notater eller lydopptak. Man kan gjøre en kombinasjon av begge, men det er anbefalt å bruke en lydopptaker, slik at respondentens uttalelser blir bevart og gir mest fyldig data i etterarbeidet (Thagaard, 2013). Ved å benytte seg av en lydopptaker vil man også kunne konsentrere seg om det intervjupersonen sier, og komme med oppfølgingsspørsmål og prober. Dersom en bare skulle ta notater, vil det være en utfordring at forskeren ikke klarer å ta notater, lytte til intervjupersonen og komme med en umiddelbar respons på det som blir sagt. Jeg ønsket derfor å bruke lydopptaker, og la til rette for dette ved at jeg både presiserte det i informasjonsskrivet, og spurte informantene i forkant av intervjuet. Jeg var forberedt på at det kunne være at ikke alle respondenter ønsket at lyden skulle tas opp, og hadde med penn og papir i tillegg.

Jeg fikk lånt en lydopptaker fra universitetet, og gjorde en test med den, for å forsikre meg om at den fungerte. Lydopptakeren går på batteri, så derfor hadde jeg også med ekstra batteri til intervjuene.

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort på arbeidsplassen til lærerne. Som tidligere forklart var det en hektisk førjulperiode, og et høyt smittetrykk av korona i denne perioden. Det var derfor vanskelig å finne tid og rom til å gjennomføre intervjuene på et annet sted enn lærerens arbeidsplass. Det var også et ønske fra respondentene om at intervjuet ble gjort på dagtid. Widerberg (2014) forklarer at det kan både være fordeler og ulemper ved å gjennomføre et intervju på arbeidsplassen. Fordelene er at man får inntrykk av hvordan læreren er i skolehverdagen, og en opplevelse av skolen. Når jeg gjennomførte intervjuene, ble dette gjort i fritimene til lærerne. Ulempen med dette er at lærerne kunne vært ansent eller fokusert på andre situasjoner som har oppstått i eller etter timene, som igjen påvirket intervjuet. I forkant av intervjuene prøvde jeg og intervjudeltaker derfor å finne tidspunkt som tillot

slingringsmann, slik at han/hun ikke ble nødt til å avslutte midt i et intervju for å rekke en undervisningstime. For å unngå forstyrrelser ordnet vi et eget rom, der bare jeg og intervjudeltakere oppholdt oss på.

I informasjonsskrivet valgte jeg å sette en tidsramme på maks én time, men intervjuene varierte i lengde. Intervjuene varte i henholdsvis 14, 21, 38, 39 og 44 minutter. For sikkerhetsskyld informerte jeg intervjudeltakerne om prosjektet og hvilke rettigheter de har før selve intervjuet startet. Et eksempel på dette er at de kunne trekke seg når som helst, uten å oppgi en spesiell grunn for det. Før vi startet samtalen, godtok alle at lydopptaker kunne benyttes under intervjuet.

Hvordan skaper man et «vellykket» intervju? Som nevnt tidligere er det å intervjuet et «håndverk» som må trenes opp (Widerberg, 2014). Selv om fem intervju ikke kan regnes som «lang» erfaring, merket jeg stor utvikling fra intervju til intervju, og følte meg stadig mer trygg i omgivelsene. Selv om intervjusituasjonen i det første intervjuet kanskje ikke ble optimal, er det viktigste innholdet i dataen jeg samlet inn. Det første intervjuet ble relativt kort (14 minutter), men vi rakk å diskutere de temaene jeg hadde satt opp i intervjuguiden. I etterkant av dette intervjuet uttrykte informanten at jeg virket noe stresset, og at han oppfattet det dit at jeg hadde mange spørsmål vi skulle gjennom. Derfor stresset informanten med å svare fortere, og kanskje ikke så utdypende. Denne lærdommen tok jeg med videre, og prøvde å fokusere enda mer på informanten. Jeg mener derfor at på tross av at intervjuene kunne vært gjennomført bedre fra starten av, har jeg fått relevant data som kan besvare min problemstilling.

Tidvis kunne jeg oppleve at det var litt dårlig flyt i samtalen, og intervjuguiden var da et godt hjelpemiddel for å komme videre i samtalen. Under intervjuene lot jeg informantene tale relativt fritt. Av og til kom de inn på temaer som jeg ikke hadde tenkt så mye over på forhånd, eksempelvis mestring og mestringstro innen kroppsøving. Jeg prøvde derfor å følge opp dette med å enten gjengi noe av det de fortalte, eller stille oppfølgingsspørsmål, slik at jeg fikk en dypere forståelse av det de fortalte.

4.4.2 Databehandling og transkribering

Når intervjuene var gjennomført, startet den krevende jobben med å bearbeide materialet jeg har innhentet. Siden alle informantene godtok at intervjuene ble tatt lydopptak av, ble neste

steg i prosessen å transkribere talen til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette gjorde jeg for å ha et best mulig utgangspunkt for å analysere rådataen jeg satt igjen med.

Thagaard (2013) påpeker at selv om intervjuene er dataen forsker skal tolkes, vil jeg som forsker observere og analyserer deltakerne, og prøve å skape en forståelse av temaene underveis i arbeidet. Dette er også en form for analyse, men ikke den klare formen hvor forsker forlater felten, og begynner med analysering og tolkning av dataen.

Transkribering er en overføringsprosess som kan skape noen dilemmaer. Det talte språk og den skriftlige tekst kan oppfattes veldig ulikt, og kroppsspråk, gestikulasjoner, stemmeleie og andre menneskelige uttrykk går tapt i transkriberingen. Dalland (2017) skriver at «Å skrive intervju handler om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde» (s. 89). Bit for bit mister man deler av konteksten man befant seg i under intervjuet. Derfor startet jeg prosessen med gjennomgang av materiale så kort tid som mulig i etterkant av intervjuene. Jeg fikk da et mer helhetlig bilde av dataen jeg hadde samlet inn. Tolkningen av dataen, som er en viktig del av arbeidet, vil gi en bedre forståelse av det som ble sagt (Dalland, 2017). Dette er noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

Underveis i transkriberingen opplevde jeg det som vanskelig å sette punktum og komma på de riktige plassene. Jeg måtte bryte med «normale» rettskrivningsregler for at setningen skulle uttale det jeg oppfattet at informanten mente (Dalland, 2017). Jeg opplevde også at informantene la inn en god del pragmatiske artikler, som for eksempel «liksom», «sant» og «sånn». Enkelte steder ble det mange slike, og jeg vurderte det dit hen at noen disse kunne fjernes slik at setningsoppbyggingen ble mer naturlig. Jeg valgte i tillegg å transkribere på bokmål, for å ivareta informantens anonymitet.

4.5 Ethiske refleksjoner

I en kvalitativ forskningsprosess er det mye å ta hensyn til, og kanskje det viktigste av alt er å ivareta deltakernes personvern. Med samfunnsvitenskapelige undersøkelser følger det alltid med en risiko, både for den som blir forsket på, men også for samfunnet (Jacobsen, 2015). Jeg må til enhver tid tenke over hvordan mitt arbeid kan påvirke de jeg forsker på, og hvordan det blir oppfattet og brukt. Ivaretakelsen av deltakernes personvern startet allerede da jeg sendte inn søknaden til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). På grunn av at mitt forskningsprosjekt behandler personlig data, stilles det krav til å få godkjenning fra NSD

(Jacobsen, 2015). Jeg var derfor tidlig ute med å søke om godkjenning av prosjektet mitt, og det ble det (Jfr. Vedlegg 3).

I et kvalitativt forskningsprosjekt trekker Kvale og Brinkmann (2021) fram noen grunnleggende personvernsetiske punkter. Forsker ønsker å skape gode relasjoner til informantene. Troverdighet og tillit gir grunnlag for hvor åpen forskningsdeltakeren vil dele sin erfaring. Det er derfor viktig å ivareta intervjupersonens integritet. Et informert samtykke må være på plass før man starter et intervju. Dette innebærer at informant deltar frivillig på prosjektet, og at de vet va deltakelse i prosjektet vil innebære for dem. Dette bygger på at informantene har kompetansen på det de skal være med på, at det er frivillig, at de har krav på «full informasjon» om deltakelse, og at de har en tilstrekkelig forståelse for prosjektets innhold (Thagaard, 2013). I mitt prosjekt sendte jeg ut et informasjonsskriv til de som ønsket å delta. Dette skrevet inneholdt blant annet godkjenningen fra NSD, og prosjektets formål. Jeg hadde også en muntlig presentasjon for alle informantene, der jeg grundigere forklarte oppgavens formål.

Thagaard (2013) trekker også fram konfidensialitet som et viktig punkt. Konfidensialitet innebærer at jeg må strebe etter å imøtekomme forskerdeltakers krav på fullstendig anonymitet. I mitt forskningsprosjekt har jeg derfor valgt å bruke fiktive navn på deltakerne. Jeg unngår også å nevne noe om geografisk område, skole, og alderen til informantene. Jeg har valgt å inkludere hvor mange års arbeidserfaring de ulike informantene har, men dette sier ikke så mye om alderen deres. Bakgrunnen for at dette er inkludert i oppgaven er for å vise at lærerne har erfaring med både den gamle og den nye læreplanen. Jeg valgte å bruke en lydopptaker fra universitetet. Denne blir bevart på et trygt sted, og er uten tilgang til internett. Dette var et av kravene NSD hadde for å godkjenne prosjektet.

I en intervjusituasjon er det viktig at forskeren på ingen måte skal lede, eller gi uttrykk for at det deltaker sier er feil. Thagaard (2013) er tydelig på at kontrakten mellom informanten og forskeren gjør at han/hun har samtykket til å besvare spørsmål. Det er likevel ikke slik at informanten har «[...] samtykket i å bli konfrontert med forskerens fortolkninger av sin situasjon» (s.120). I tråd med dette er det sentralt at informantene får redegjort for sine svar, uten at jeg som forsker skal forsøke å påvirke dette i noen grad. Det vil være etisk tvilsomt å forsøke å lede informantene til å svare på en gitt måte, da eksempelvis for at det bedre skal passe inn i oppgaven. Det at en informant har et motstridende budskap, kan skape et etisk

dilemma. I gjennomføringen av intervjuene var jeg imidlertid ikke utsatt for en slik situasjon, men dette var noe jeg hadde reflektert over i forkant.

I temasentrerte analyser er det en del sentrale faktorer som må tas i betraktning.

«I og med at forskeren sammenholder informasjon om hvert tema fra alle deltakerne, løsrives deler av det opprinnelige materialet fra den sammenheng det blir presentert i» (Thagaard, 2013, s. 191).

Når jeg presenterer mitt analytiske arbeid, har jeg tatt deler ut av en helhet, som gjør at deltakerens forståelse av situasjon blir mindre fremtredende. I mitt arbeid var jeg derfor ekstra aktsom på hvordan jeg fremstiller informantene i teksten. Som nevnt tidligere valgte jeg å skrive på bokmål, og ikke dialekt, i transkriberingen. Det som imidlertid er positivt er at når man tar deler ut av en helhet, vil det være vanskeligere å gjenkjenne de personene vi har forsket på.

4.6 Analyse av data

Når transkriberingen var ferdig, startet neste steg i forskningsprosessen, det å analysere den skrevne teksten. Å analysere tekster er en spørsmålsdrevet prosess, hvor man leter etter svar i det materialet man sitter igjen med (Johannesen, Rafoss, & Rasmussen, 2018). Det handler om å redusere tekstene til mindre deler, og deretter binde elementene sammen for å forsøke å forstå delene i lys av en helhet. I kvalitative analyser handler det om å reflektere over hvordan teksten kan forstås og finne ord og utsagn som er best egnet til å uttrykke meningsinnhold (Thagaard, 2013). Prosessen med gjennomgang av materialet bør gjøres så kort tid som mulig etter intervjuet. Da sitter man med et helhetlig bilde av situasjonen man var i, og tolkningen av dataen, som er en viktig del av arbeidet, vil gi en bedre forståelse av det som ble sagt (Dalland, 2017). Derfor startet jeg så fort som mulig med bearbeidningen av materialet.

For å analysere det empiriske datamaterialet mitt, valgte jeg å bruke en tematisk analyse. Dette er en temasentrert analyseform som retter fokuset mot temaer som er representert i prosjektet (Thagaard, 2013). En slik analyse er også sterkt knyttet til den hermeneutiske fortolkningsprosessen, også kalt hermeneutisk spiral (Jacobsen, 2015). Den hermeneutiske spiral kommer til syne ved at jeg kontinuerlig flyter mellom datagrunnlaget, teorier, og annen relevant litteratur, for å skape en ny forståelse, og gjenta prosessen om igjen.

Denne studien har en deduktiv tilnærming, dette er noe som fremkommer tydelig gjennom to aspekter i oppgaven. For det første har jeg laget kategorier i forkant av intervjuene. Ved at jeg har tematisert og laget kategoriene før empirien samles inn, legger jeg til rette for å studere sammenheng mellom fenomener. For det andre jeg tatt utgangspunkt i eksisterende teori for å forklare funnene i oppgaven. «Den deduktive prosessen preges av at vi knytter begreper fra andre teoretiske bidrag til den teksten vi analyserer» (Thagaard, 2013, s. 187). Således skaper jeg sammenheng mellom studiens funn, og lignende fenomener omtalt i tidligere forskning. Et slikt teoretisk rammeverk er med på å skape grunnlag for analysering og tolkning av empirien. Gjennomgående bruker lærerne eksempelvis begreper for å beskrive egne opplevelser og erfaringer. I tråd med en deduktiv tilnærming i analysen, har jeg tolket disse beskrivelsene i lys av teorier og begrepsapparat som allerede eksisterer. En slik tilnærming skaper en refleksjon rundt disse begrepene, og gir meg et grunnlag for å utdype på hvilken måte fenomener knyttet til lærernes livsverden, kan sees i forhold til tilsvarende studier.

Da transkriberingen var gjennomført, ble neste steg å lese alle dokumentene for å skape en oversikt, og se etter mønster i innholdet. Deretter startet jeg prosessen med å dele opp teksten i ulike koder og kategorier. «Proessen med å kode data innebærer at vi betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten» (Thagaard, 2013, s. 158). På forhånd hadde jeg laget spørsmål som jeg mente passet til ulike temaer (Jfr. vedlegg 2). Dette ble grunnlaget for hvordan jeg skulle gå fram når jeg skulle lete etter koder. De fire hovedtemaene var læreplanen, livslang bevegelsesglede, kroppsøving og didaktisk arbeid. I arbeidet med tekstene valgte jeg å koordinere de ulike temaene med farger. Eksempelvis fikk læreplanen fargen grønn, bevegelsesglede rød, formålet med faget gul, og didaktisk arbeid blå. Når en skal benytte seg av en slik måte å organisere informasjon på, er det viktig at kodeordene er meningsbærende, og gir uttrykk for hovedpoenger informantens beskrivelse. «Kategorier betegnes med begreper som gjenspeiler sentrale temaer i prosjektet» (Thagaard, 2013, s. 159). Slik ble utsagnene plassert i de forskjellige kategoriene, avhengig av hva som ble omtalt. Eksempelvis sa Emil følgende:

«ja, jeg synes den tar bort mye av fokuset på idrettsaktiviteter, ikke sant, eh og det er jo bra i forhold til kroppsøving. Det må jo være, som sånn vi tenker eller jeg tenker kroppsøving da, så er det et skille mellom kroppsøving og idrett»

I arbeidet med empirien merket jeg etter hvert at kategoriene jeg hadde satt var brede, og omfavnet mye. I eksemplet over ble dette utsagnet plassert i kategorien læreplan. Men, innad i

kategoriene var det flere viktige funn som ble gjort, som skapte grunnlag for å lage underkategorier. Selv om lærerne ikke nødvendigvis alltid var enige, omtalte de samme fenomener hyppig. Emils utsagn havnet derfor i en underkategori, «5.2.2 Mye bedre at idretten er tatt ut», der flere av lærerne hadde uttalelser som handlet om at idrettsaktiviteter har mindre plass i den nye læreplanen. Dette gjør at studien i tillegg har en induktiv tilnærming, ved at jeg har tatt utgangspunkt i empirien for å lage tilleggs-kategorier (Jacobsen, 2015).

Et annet eksempel er kategorien didaktisk arbeid. Dette var en kategori som ble laget i forkant av intervjuene, for å sikre svar på den delen av forskningsspørsmålet som handler om iverksettelse av den nye læreplanen. Også her omhandlet svarene lærerne ga mange av de samme punktene. Det ble derfor naturlig å skape underkategorier basert på dette.

«Jeg har veldig trua på det. Ja jeg prøver hvert fall å legge opp til litt mer sånn der, man må ikke, bare for at man er i svømmehallen, så må man ikke svømme. Man må ikke øve på crawl og de her ulike stilartene i svømming, man kan gjøre masse forskjellig»

Dette sitatet fra Daniel kom som et svar i det jeg opprinnelig planla som kategorien didaktisk arbeid. Tanken om bruk av rom i kroppsøving var noe samtlige lærere tok opp, og dermed utarbeidet jeg en kategori som heter «5.4.2 Rommet må ikke begrenses».

4.7 Forskers forforståelse

Dalland (2017) skriver at forskere alltid tar med egne fordommer i en undersøkelse. «En *fordom* er en dom på forhånd, det betyr at vi allerede har en mening om et fenomen før vi undersøker det» (Dalland, 2017, s. 58). I et kvalitativt forskningsintervju bruker jeg meg selv som et instrument for å innhente kunnskap (Thornquist, 2003). Sentralt i fenomenologiske studier er hvordan problemstillingen erfares for subjektet. Det handler om å kunne beskrive det vi ser og hører, så presist som mulig. Vår forforståelse er med på å prege denne beskrivelsen. Når vi hører et ord, eller ser et bilde, skaper vi noen tanker som skal forme et riktig bilde av et fenomen. Dette kommer godt til syne når man skal forsøke å beskrive illustrasjonsbilder. Ser vi det vi ser, eller er vår forforståelse med på å påvirke vår oppfatning? For å få til et godt forskningsarbeid, avhenger det av vår evne til å legge denne forforståelsen bak oss. Imidlertid vil man aldri starte på et nytt prosjekt dersom man ikke har gjort seg opp

noen tanker i forkant. Det er nettopp dette som skaper nærhet til prosjektet, og de vi ønsker å forske på.

Thagaard (2013) trekker inn to sentrale aspekter ved kvalitativ forskning, *systematikk* og *innlevelse*. Innlevelse handler om hvor godt jeg klarer å skape en forståelse av det som blir sagt. Når jeg først klarer sette meg inn i de sosiale situasjonene som jeg studerer, klarer jeg å skape en slik forståelse. Da må jeg være åpen og mottakelig for det informantene sier. Systematikk handler om at forsker begrunner sine valg underveis i prosjektet. Dette er noe jeg må gjøre, slik at lesere alltid vet hvem sine perspektiver som fremheves. På denne måten skaper jeg et grunnlag for å kunne vurdere kvaliteten på arbeidet.

4.8 Kvalitetsvurdering

Kvalitetsvurdering handler om systematikken i oppgaven som en helhet. Dette handler om å hele tiden begrunne og redegjøre for valgene man tar. Man må stille kritiske spørsmål til studiens reliabilitet/pålitelighet, validitet/gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2018). I tillegg bør en inkludere transparens når man gjør en kvalitetsvurdering på samfunnsvitenskapelige oppgaver. Jeg skal nå se nærmere på disse begrepene, og vurdere oppgaven ut fra dem.

4.8.1 Reliabilitet, validitet og transparens

Reliabilitet handler om forskningens troverdighet og pålitelighet å gjøre (Tjora, 2018). Det beror på om hvorvidt min forskning kan reproduseres og gjøres om igjen på andre informanter, med andre forskere. Her bør en reflektere om det er ting ved gjennomføringen av undersøkelsen som kan ha skapt de resultatene jeg har kommet fram til.

For å opprettholde kravet om informert samtykke, fikk alle lærerne tilsendt et informasjonsskriv om oppgavens formål i forkant av intervjuene (Jfr. Vedlegg 1). Dette ble gjort ca. en måned før gjennomføringen av intervjuene. Det har skapt rom for at dersom noen lærere ønsket å forberede seg ekstra, eksempelvis lese seg opp på den nye læreplanen og dens formål, har de hatt muligheten til å gjøre det. Basert på lærernes egne fremstilling av sitt didaktiske arbeid, virker det likevel som at dette er noe de har jobbet med, og implementert over en lengre periode.

Å kunne gjennomføre en gjentakelse av dette forskningsprosjektet, selv ved hjelp av intervjuguiden, kan vise seg vanskelig. Dette med bakgrunn i at enhver intervjusituasjon er unik, og samspill mellom informant og forsker, og oppfølgingsspørsmålene som ble stilt vanskelig kan repliseres (Thagaard, 2013). Likevel har jeg grundig redegjort for forskningsprosessen, vært transparent og nøyaktig, som legger grunnlag for å styrke studiens reliabilitet.

Når det kommer til registrering av data, er dette et punkt jeg anser oppgavens reliabilitet som sterk. Siden jeg har benyttet lydopptaker i samtlige intervju, og transkribert disse, er jeg sikret at all informasjon informantene kom med har blitt nøyaktig registrert. Dette betyr i prinsippet kan en annen forsker overta rådataen fra denne studien, gjennomføre en analyse, og komme fram til like funn som det jeg har gjort. Hvis det da forekommer forskjeller i funnene, vil dette i større grad handle om analysen og tolkningen en annen forsker gjør. Spørsmålet blir om hvorfor jeg har plassert ulike utsagn i bestemte kategorier. «Når enheter plasseres i en bestemt kategori, og ikke i en annen, vil det alltid være et element av skjønn inne i bildet» (Jacobsen, 2015, s. 246). Dersom en forsker tar lett på denne fasen, kan plasseringene av utsagn i kategoriene bli tilfeldige. Som jeg har redegjort for tidligere, har jeg brukt mye tid på å sikre at informasjonene informantene kom med har blitt plassert i riktig kategori. Jeg har benyttet en deduktiv induktiv tilnærming, der jeg startet ut med hovedkategorier, og etter hvert laget underkategorier basert på funn i empirien.

Gyldighet/validitet handler om jeg finner svar på det jeg spør etter i mitt forskningsspørsmål (Tjora, 2018). Vi kan skille mellom intern og ekstern validitet. Den interne validiteten knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie (Jacobsen, 2015). Siden min oppgave tar sikte på å beskrive lærernes livsverden, er dette en virkelighet som ikke er direkte observerbar. Derfor er det viktig å stille noen spørsmål for å sikre studiens validitet. For det første er det viktig å innhente de riktige kildene. De eneste som kan gi informasjon som kan besvare mitt forskningsspørsmål er nettopp lærere. I utvelgelsen valgte jeg å sette noen formelle krav til hvem som kunne være informanter, for å sikre at de kunne gi riktig informasjon. Dette ble en form for kvalitetssikring, da disse informantene i stor grad vil underbygge at informasjonen jeg har innhentet er gyldig. Så kommer spørsmålet om resultatene gjenspeiler virkeligheten. Dette kan gjøres ved at en ser om studiens funn er i overenstemmelse med annen forskning. Jeg har benyttet annen litteratur som sammenligningsgrunnlag gjennomgående i oppgaven, og vist hvordan de fleste funn stemmer

overens med dette. Det er imidlertid noen funn som bryter med tidligere forskning, men dette kan forklares med at mesteparten av denne forskningen er basert på en eldre læreplan.

Den eksterne validitet handler om hvordan min forskning kan være gyldig eller overførbar til andre kontekster (Jacobsen, 2015). Det omhandler da om funnene fra studien kan *generaliseres*. For kvalitativ metode er teoretisk generalisering dens styrke. I dette ligger det å « [...] avdekke fenomener, etablere kausalmekanismer og avdekke spesielle forutsetninger for at noe skal ha en effekt» (Jacobsen, 2015, s. 237). Siden studien har undersøkt få enheter, og til et spesielt formål, gir det lite grunnlag for å skape generalisering fra utvalg til populasjon. Utvalget jeg har basert forskningen på er ikke representativt for populasjonen, og slik generalisering blir derfor umulig.

Når det kommer til antallet deltakere i studier, er det slik at jo flere deltakere, jo større er sannsynligheten for å kunne generalisere funn (Jacobsen, 2015). Mitt forskningsprosjekt har fem deltakere, som i utgangspunktet ikke er mange nok til å kunne gjøre dette. Likevel gir funnene en mulighet til generalisering ved at stort sett på de fleste punkter er samtlige informanter enige om erfaringer eller oppfattelse av et fenomen.

«Når flere studier, fra ulike kontekster, kan påvise det samme fenomenet, kan vi til en viss grad hevde at fenomenet kan generaliseres til en større populasjon» (Jacobsen, 2015, s. 239)

Tidligere forskning vil her bli sentral for å underbygge funnene som i noen grad kan generaliseres.

5 Kvalitativ analyse og drøfting

I denne delen av oppgaven skal presentere og drøfte studiens empiri opp mot min problemstilling, Jensens teori om bevegelsesglede, og Goodlads læreplanteori. Funnene vil også kobles til tidligere forskning gjort på området.

5.1 Om informantene

Når man presenterer intervjupersonene skaper man et grunnlag for å forstå deres synspunkter (Dalland, 2017). I dette forskningsprosjektet er det fem lærere som valgte å delta. Jeg vil nå gi en kort presentasjon av lærernes bakgrunn, kompetanse og deres holdning til den nye læreplanen. For å ivareta lærernes krav på anonymitet, har jeg valgt å bruke pseudonymer på forskningsdeltakerne. Dette er gjort for at forbindelsen mellom informantene og informasjonen skal svekkes, slik at bare jeg som forsker har koblingsnøkkelen til å knytte denne informasjonen til hverandre (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021).

Daniel

Daniel har studert idrett, friluftsliv og helse i tre år, før han tok sin master i utdanningsvitenskap med kroppsøving som fagområde. Han har i tillegg et årsstudium i idéhistorie. Daniel har jobbet på denne skolen i fire år, i intervjuet kom det ikke klart fram hvor mange år med arbeidserfaring han har. Han har en allsidig bakgrunn, og har drevet aktivt med ski og fotball tidligere. Han forklarer at han aldri har viet all sin tid til kun én idrett/aktivitet, men har søkt bredde i aktivitetsgrunnlaget. Han har fokus på at «rommene» (gymsal, idrettshaller og svømmehaller) kan utnyttes på andre måter enn de tradisjonelt brukes, eksempelvis at svømmehallen også kan brukes til styrketrening. Daniel fremstår som en person som er genuint interessert i at elevene skal ha det morsomt i timene, og virker engasjert i faget sitt. Han viser til at det å være i aktivitet skaper bevegelsesglede for han, og at han ønsker å videreformidle dette til elevene. Fokuset på at elevene skal ha det «artig» i kroppsøving er derfor stort. Han formidler mye kunnskap om faget sitt, og er positivt innstilt til den nye læreplanen.

Fredrik

Fredrik har en faglærerutdanning i idrett, han har i tillegg tatt en fagmodul på masternivå, men har ikke skrevet masteroppgaven. Han har jobbet som kroppsøvlingslærer i fire år, men har tidligere jobbet som personlig trener og fysisk trener i ti år. Han er derfor kjent med å være «instruktør» eller veileder for andre. Dette var før han tok valget om å ta utdanning som faglærer i kroppsøving. Fredrik har også en veldig allsidig og innholdsrik bakgrunn, og har god kjennskap til det å være fysisk aktiv. Han holder på med mange ulike aktiviteter snowboard, toppturski, skating, surfing og sykling og m.m. Han gir uttrykk for at hans allsidige bakgrunn er med på å forme undervisningen, og trekker fram at han ikke presser på idrett på elevene. Videre forklarer han at han ønsker å bruke «rommet» annerledes, slik at man kan bruke kroppen i rommet for å oppnå ulike formål. Eksempelvis å øke bevegelighet, jobber med romorientering, og da «snike» inn styrketrening, uten at man vil omtale det som styrketrening. Fredrik opplever selv bevegelsesglede når han får dratt på topptur med splitborad, eller får surfe. Han mener kreativiteten han oppnår gjennom disse aktivitetene, eksempelvis å danse seg ned en fjellside på splitboard, er med på å inspirere kreativiteten i kroppsøvingstimene. Han forklarer at når en kjører ned en fjellside skaper sine egne spor, og lager sine egne hopp ut fra naturens konturer, og den frie følelsen skaper kreativitet.

Emil

Emil har en bachelorgrad i idrettsvitenskap, og i tillegg en master i idrettsvitenskap og kroppsøving. Han har jobbet som lærer i 13 år. Hans tidligere aktivitets- og idrettsgrunnlag viser at han har vært en aktiv utøver. Fotball og ski er de aktivitetene han har brukt mest tid på, men sier at han også har drar mye på topptur, sykler m.m. Emil forklarer at hovedårsaken for at han jobber som kroppsøvlingslærer er å jobbe med ungdom, og kunne formidle kunnskap om aktiviteter til dem. Også han påpeker at hans aktive og allsidige bakgrunn har gitt mye erfaring som tas med i faget. Emil forteller at man som kroppsøvlingslærer, og lærer generelt, må være åpen for å prøve nye ting, og følge utviklingen som skjer i samfunnet. Hvis man krever at elevene skal utfolde seg, må man også gjøre det selv. Emil uttrykker at han opplever bevegelsesglede når han gjør en aktivitet som gir mening, og at det er noe «artig».

Nora

Nora har en fire-års utdanning fra idrettshøgskolen, et årsstudium i historie, og hovedfag i engelsk. Hun har jobbet som lærer i 14 år, og har drevet på med mange ulike aktiviteter i

oppveksten. Deriblant turn, fotball, skyting og ski. Hun trekker fram ski som en hovedaktivitet da hun var yngre, og hadde dette som fordypningsfag på videregående skole. Hun uttrykker likevel at hun er glad i mange aktiviteter, og variasjon. Nå holder hun på med bedriftsidrett, der har det vært mye volleyball og fotball. Nora sier også at hun får glede av å bevege seg, og synes det er moro med det aller meste som innebærer fysisk aktivitet. Hun er opptatt av at elevene skal ha det morsomt i timene, og at de må være delaktig i utviklingen sin. Hun vektlegger i tillegg samarbeid i undervisningen sin, og er opptatt av at elever som ikke liker faget, eller sliter i faget, skal tas ekstra hensyn til.

Andreas

Andreas har en formell 4-års utdanning i kroppsøving og pedagogikk, og har undervist i over 20 år. Han har dermed mye erfaring med kroppsøvingfaget og ulike læreplaner. Andreas fremstår som en engasjert og ivrig lærer, og uttrykker selv at det beste med kroppsøving, er å lære bort, og se at elevene opplever mestring. Mye av undervisningen hans handler om at elevene skal mestre noe. Andreas har i likhet med de andre fokus på at elevene skal ha det morsomt i timene, men forklarer det kan være krevende dersom elevene har «piggen» ute når det kommer til kroppsøving. Med dette mener han at eleven ikke liker faget, oftest med bakgrunn i dårlige erfaringer fra tidligere. Har ikke elevene en glede, eller tro på at de kan lære noe, så gjør de heller ikke det. Andreas kan også vise til en bred og allsidig aktivitetsbakgrunn. Han har gjort alt fra skiaktiviteter, ulike ballaktiviteter, og friidrett til racketsporter. Daniel uttrykker at han opplever glede av å bevege seg, men kan kjenne på at samvittigheten kan være en årsak som får han til å sette i gang med aktivitet, da spesielt om han har vært inaktiv en stund. Han mener at det mest grunnleggende for å oppnå bevegelsesglede, er å oppleve mestring i det man gjør. Mestring skaper gode opplevelser, som igjen kan skape lykke.

5.1.1 Kategoriene

I arbeidet med empirien kom jeg fram til fire hovedkategorier: læreplan, kroppsøving, didaktisk arbeid og livslang bevegelsesglede. I forlengelse av disse er det laget noen underkategorier med bakgrunn i informantenes utsagn.

Det medfølger underkategorier, med overskrifter som reflekterer informantenes utsagn.

5.2 Læreplan

Den nasjonale læreplanen er et resultat av mange flere ulike aktørers interesser, og blir vedtatt av Kunnskapsdepartementet. Hvordan læreplanen blir oppfattet og forstått av enkeltindivider, kan imidlertid avvike fra dens opprinnelige intensjoner. En læreplan har ulike funksjoner, og for å at den skal fungere, må lærerne sette seg inn i den, og forstå innholdet.

5.2.1 Et steg i riktig retning, men ingen revolusjon

Studiens funn indikerer at lærerne uttrykker en viss konsensus, og mener at den nye læreplanen er et steg i riktig retning. Den oppleves dog ikke som en revolusjon, men snarer en revidering. Den er imidlertid en bedre overenstemmelse mellom det informantene mener kroppsøving bør være, og den nye læreplanen. Lærerne viser til det positive med at læreplanen i større grad fokuserer på at elever skal tilegne seg kunnskap som skal tas med videre i livet.

Emil forklarer sin oppfattelse av læreplanen slik:

«Jeg tenker at læreplanen kanskje prøver å legitimere kroppsøving i en større grad. Hva skal man bruke kroppsøving til? Hva skal elevene lære? Jeg synes det var på tide med en ny læreplan»

Emil synes den nye læreplanen er et godt tilskudd, og at den treffer samfunnets formål bedre. Han mener kroppsøving ikke bare skal handle å være i aktivitet, men også at elevene skal lære noe, slik at de forstår hva man skal bruke kroppsøving til. Daniel underbygger det positive inntrykket av læreplanen og sier at:

Jeg synes det er et steg i ny retning, om det er bra eller dårlig vet man kanskje ikke før det har gått noen år, men sånn i utgangspunktet, liker jeg den vridningen mot noe som er litt nytt og noe som legger vekt på alternative bevegelsesaktiviteter og kanskje litt bort fra idrett.

Daniel sier det er en god ting at kroppsøving endrer fokuset bort fra idretten, og mener at det er et viktig steg i riktig retning for nå målsetningen livslang bevegelsesglede. Han uttrykket videre til at en ny vridning i kroppsøving er sunt for å skape interesse for kroppsøvingsfaget. Daniel påpeker at det ligger mer i ordlydene at idrett er fjernet, og at fagets nye læreplaner

ikke nødvendigvis er noe revolusjonerende, men snarere en revidering og at det ikke er nytt i forhold til hvordan han tidligere har tenkt. Han har forstått de nye læreplanene slik at de alternative bevegelsesaktivitetene skal vektlegges i større grad, og at det er et steg bort fra idretten. Den nye læreplanens inntog i videregående skole er enda relativt fersk, og Daniel mener at det derfor er vanskelig å trekke noen langsiktige beslutninger om hvilken betydning læreplanens endringer egentlig har. Fredrik har de samme synspunktene, og ser det positive ved at den nye læreplanen retter fokuset mot at elevenes læring i større grad skal være sentrum. Andreas uttrykker seg slik:

«For å være helt ærlig, så har vi brukt litt tid på den i kollegiet, som vi kanskje har gjort mer og mer de siste årene. Så har vi kanskje også brukt mer og mer tid på å se hva det betyr for oss. (...) når du har undervist i 21 år, så har du kanskje vært gjennom fire eller fem planer, og vi vet jo at veldig mange av de endringene som har vært gjort, har vært feil»

Andreas understreker at det er noen åpenbare utfordringer knyttet til de tidligere læreplanene, med tanke på testing og andre prestasjonsrettede målinger, som er helt grunnleggende feil. Faget skal ikke handle om hvor fort man klarer å springe, eller hvor høyt man klarer å hoppe. Han poengterer videre at testing og prestasjonsrettede målinger er noe skolen aldri har gjennomført, og at hans mål hele tiden har vært på å skape gode opplevelser. Nora deler mange av tankene til Andreas:

(...) for å si det sånn, den nye læreplanen er ikke noe revolusjonerende nytt i forhold til det jeg har gjort før (...) egentlig så passer kanskje den nye læreplanen enda bedre inn i den filosofien som jeg allerede har hatt selv.

Også Nora uttrykker at læreplanene er et steg i riktig retning, men at det den ikke medfører store endringer i hennes tankegang. Hun poengterer at det er en plan som treffer hennes syn på hva kroppsøving er og bør være. Fokuset hennes har alltid vært å skape bevegelsesglede.

Funnene indikerer at lærerne er fornøyde med fagfornyelsen. Disse funnene, sett i lys av Goodlads (1979) teori, viser at Emil har oppfattet at den formelle læreplan i større grad skal ta hensyn til elevens læring, og den prøver å legitimere fagets relevans i samfunnet. Han ønsker at det skal være et klart skille mellom idrett og kroppsøving, og at den nye læreplanen treffer denne målsetningen. Han stiller spørsmål om hva kroppsøving skal brukes til, og ønsker å rette blikket mot elevens langsiktige målsetning. Et viktig element for å skape livslang

bevegelsesglede, er i å gi innholdet en mening. Da Emil forstår faget dit at det skal legges til rette for læring i større grad, får innholdet i undervisningen dermed en større mening. Sett i lys av Jensens (2020) teori, treffer Emils syn godt med den tradisjonsbundne måten mennesket opplever glede på. Det handler om at lærerne klarer å formidle kroppsøving på en måte som gjør at de ønsker å holde på med det resten av livet.

Daniels forståelse av den formelle læreplanen gir noen interessante funn. Han uttrykker at språket fører fokuset bort fra idrettsaktiviteter, men forstår det imidlertid slik at man fortsatt kan bruke idretter som et ledd i undervisningen. Læreplanens formulering sier at idrett er ivaretatt som en del under alternativ bevegelsesglede. Dette indikerer at Daniel har gjort seg opp en mening rundt den formelle læreplanen, og forstått læreplanens innhold. Tidligere forskning påpeker at et utydelig språk kan skape forskjellig tolkning av samme fenomen, men dette er noe som oppleves i liten grad ved denne skolen. I tråd med det Goodlad omtaler som den erfarte læreplanen, mener Daniel det enda er for tidlig å se resultatet av læreplanens innvirkning på elevene.

Andreas uttrykker at skolen og kollegiet har brukt mye tid på innføringen av de nye læreplanene, og sett hvilken betydning dette har for dem. Damsgaard (2015) poengterer at for at lærerne skal ha en tilnærmet lik oppfatning av læreplanene, er dette et viktig grep som gjøres. Andreas er støtter læreplanens målsetning om å gå bort fra den idrettsrettede kroppsøvingen, som etter hans mening har for stort fokus på prestasjoner. Sett i lys av Jensens (2020) teori, ønsker Andreas å ta bort fokuset fra den forpliktete glede, der målet er å gjøre det godt, og ikke bare ha det godt. Tidligere forskning har vist at kroppsøvingens fokus på idrett og prestasjon skaper et skille mellom er flinke i idretter, og de som ikke er det. Funnene indikerer derfor at det er et skille med tidligere forskning på hvordan lærerne og skolen har valgt jobbet med de nye planene, og hva de ønsker å fokusere på.

Nora understreker at hun alltid har hatt fokus på å skape livslang bevegelsesglede. Derfor påpeker hun at den nye læreplan på ingen måte er en revolusjon i hennes tankegang. For å skape den livslange gleden, har målet alltid vært å tilrettelegge for at elevene skal mestre det de holder på med. Dette gjør hun gjennom samarbeid, elevmedvirkning og inkludering. Mestring er en sentral målsetning for at mennesket skal skape den indre gleden, og i Jensens teori handler det om den tradisjonsbundne gleden. Klarer man å formidle kroppsøving på en måte som er innbydende, og som har et meningsinnhold, vil det være større sjanse for å holde på med det hele livet.

5.2.2 «Mye bedre at idretten er tatt ut»

Etter alt å dømme har lærerne forstått den nye læreplanen slik at idrettsbegrepet skal vektlegges mindre, og at det i større grad skal fokuseres på hva elevene skal lære for å kunne ta det med seg videre i livet. Imidlertid uttrykker noen lærere at det kan være vanskelig å fullstendig fjerne idrettsaktiviteter fra undervisningen. De sier videre at i stedet for å vektlegge selve idretten, ønsker de å fokusere på hvordan elevene kan mestre det de holder på med.

I spørsmålet om tanker rundt den nye læreplanen svarer Fredrik: «*Jeg tenker i forhold til den nye læreplanen så er det mye bedre at idretten er tatt ut og at det er bevegelsesglede som gjelder*». Han vektlegger spesielt læren om å bruke egen kropp, og hvordan de kan like å bruke seg selv. Dette mener han er to essensielle punkter for å skape bevegelsesglede. Fredrik uttrykker at det første handler om at elevene skal få kunnskap gjennom kroppsøvingen, det andre handler om å like å være i bevegelse. Nora og Andreas er enige om at kroppsøving ikke bør handle om idrett, men sier at det kan være vanskelig å utelukke idrettsaktiviteter fra kroppsøvingen:

Jeg ser en del positive sider med han, og så ser jeg kanskje noen som ikke er så positive. De positive sidene er jo at det er færre spesifikke læreplanmål, det er mindre man må være innom. Det negative er at du står i fare hvis du følger læreplanen 100%, at idrettsaktivitetene nesten forsvinner helt vekk, og det er veldig mange som liker de og (Nora)

Som Nora er inne på her, er et overordnet mål i de nye læreplanene er at man skal gå mer i dybden, og derfor er det færre spesifikke læreplanmål. Hun retter imidlertid et spørsmålsteget mot læreplanen når hun sier at hvis man følger læreplanen 100% vil idrettsaktiviteten nesten forsvinner helt. Det kommer ikke klart fram om hun tenker at alle idrettsaktiviteter skal forsvinne, eller om de nesten forsvinner. Inntrykket er at hun fortsatt velger å bruke idrettsaktiviteter i undervisningen, men at fokuset ikke er idretten i seg selv, men hvordan elevene klarer å samarbeide, og oppleve mestring. Nora understreker at hun på ingen måte mener at formålet med kroppsøving bør handle om idrett eller prestasjoner, men å skape gode opplevelser, noe Andreas er enig med:

«Ja altså, jeg er mindre opptatt av å legge til rette for prestasjoner, jeg er mye mer opptatt av å legge opp for opplevelser. Det er kjempefint å bruke idretter, altså

idrettsaktiviteter for å skape stor aktivitet i en klasse, der du har litt over par engasjert gjeng, men det funker som sagt på 60-70%. Så har du klasser der du hele tiden må senke listen å tenke annerledes, der målet kan være en idrettsaktivitet, men de kommer kanskje aldri så langt at de kommer til selve idretten».

Idretter blir her trukket fram som noe positivt for å skape aktivitet i klasser, men det rettes også et blikk mot at i enkelte klasser må man tenke annerledes for å stimulere til aktivitet. Med dette mener han at klassesammensetningen påvirker hvordan undervisningen skal tilrettelegges. I en klasse hvor han har elever som er engasjerte og liker idretter, er det lett å skape høy aktivitet. I andre klasser kan aktiviteten være en idrett selv om ikke alle er like engasjerte, men at man da har større fokus på å skape utvikling for elevene. Felles for alle klasser er at han ønsker å skape gode opplevelser, og å unngå fokus på prestasjoner.

Lærernes forståelse av at idrett skal vektlegges mindre er veldig entydig, noe den nye læreplanen uttrykker ganske klart. Svarene indikerer derfor at lærerne har lest og forstått endringen faget har. Det er imidlertid litt usikkert om Nora har forstått læreplanene slik at alt av idretter skal forsvinne helt. Læreplanen viser at idrettsaktiviteter er ivaretatt ved at de inngår under begrepet bevegelsesaktiviteter, og er dermed ikke fjernet. Svarene viser likevel at hun velger å bruke idretter, men at fokuset ikke er rettet mot prestasjoner, men å skape utvikling, og at elevene lærer å samarbeide på en god måte. Hun ønsker dermed å utelukke Jensens (2020) forpliktete glede, og fokusere på den fysiske, og metafysiske gleden, og at bevegelsesaktivitet blir en del av mennesket, slik at de tar det med videre i livet. Andreas viser at han har forstått den formelle læreplan slik at idretter er gode aktiviteter å bruke, men har lik tankegang som Nora, at fokuset skal tas bort fra prestasjoner. Han uttrykker at klassen også legger føringer for hva, eller hvordan han gjennomfører timene, som er viktig med tanke på å tilrettelegge undervisning på et nivå elevene kan oppleve mestring i. Jfr. Csikszentmihalyis (2008) teori, handler det om at utfordringen eleven får, samsvarer med ferdighetene. I første omgang kan svarene til Andreas tyde på at han ønsker å vektlegge aktivitet for de som er flinke med det de gjør, og læring for de som ikke kommer så langt at de faktisk får gjennomført selve aktiviteten. Kanskje jobber de med teknikk og enkeltferdigheter i forbindelse med en idrett, men spillet blir ikke nødvendigvis gjennomført. Han understreker klart at målet for alle er å skape gode opplevelser, og at de får en utvikling.

5.2.3 Åpenhet skaper mulighet

Uttalelsene til lærerne viser at de har forstått den nye læreplanen som åpen, og at dette skaper muligheter for at de kan legge opp undervisning slik de selv ønsker. Her oppleves den åpne ordlyden i læreplanen som en fordel av samtlige, da det gir rom for tilpasning. De forklarer at dette også gir muligheter for å bruke områder utenfor skolens arealer, som kan være gunstig i det som omtales som elevenes normale hverdag. Nora trekker imidlertid fram en utfordring knyttet til den åpne ordlyden i læreplanen, nemlig retningslinjer i svømmeundervisningen.

Daniel trekker fram både positive og negative sider med en åpen ordlyd i læreplanen:

«Både og, fordelen og bakdelen er at den er så vid, at det blir veldig opp til deg selv hva du velger ut og planlegger. Du har ikke så mange faste rammer du kan gå etter som i andre fag, der du skal gjennom det og det, og to pluss to er fire uansett. Mens i kroppsøving så kan du komme fram til fire på mange forskjellige måter. Men det er selvfølgelig positivt at man har den friheten der»

Daniel liker åpenheten læreplanen har, da det gir mulighet til å tilrettelegge undervisning etter egen preferanse. Han uttrykker stor forståelse for at dette er bakgrunnen for at den er så åpen, slik at man ikke havner inn på en fastsatt diskurs. Eksempelvis at det er høy måloppnåelse dersom man blir svett i timene, eller at jo mer du svetter desto bedre time har man hatt. Fokuset skal ligge på læringen, og den nye læreplanen legger til rette for nettopp dette.

Andreas er positiv til at de lokale læreplanene er åpne, og sier det gir rom for å tilrettelegge undervisningen på en annen måte enn å bare knytte undervisningen til de rammefaktorene skolen har tilgjengelig. Rammefaktorer kan være forhold som begrenser eller muliggjør undervisning og læring (Brattenborg & Engebretsen, 2018). Da eksempelvis rom, utstyr, tid til rådighet eller lærerens kunnskaper og holdninger. De lokale planene tar hensyn til skolens plassering og muligheter for trening og aktivitet i områdene rundt, eksempelvis tuftepark, eller friluftsområder. Dette trekkes fram som positive variasjoner i elevenes ellers normale hverdag.

Nora ser noen åpenbare positive aspekter ved en åpen læreplan, og sier at dette muliggjør bruk av et bredt spekter av aktiviteter. Hun påpeker imidlertid at åpenhet ikke alltid er like lett. Hun retter spesielt blikket mot hvordan livredning er lagt opp, både på skolen og i læreplanen. Hun ønsker mye klarer retningslinjer, og en felles måte å gjennomføre livredningsundervisning på. Hun prøver å sette det i et samfunnsperspektiv, der alle bør ha

kunnskap om hvordan man skal gjennomføre livreddende førstehjelp. Videre sier hun at rammefaktorene av og til kan komme i veien for hva man kan gjøre.

«På skolen har vi en romfordelingsplan, som setter en del føringer på hva du skal gjøre, og det er det kommer inn med den der konflikten, når skal du gå ut å bruke nærmiljøet, og når skal du være inne? For akkurat i den perioden når du har en av de rommene du vet elevene elske å ha, og du kan kjøre noen av de aktivitetene de liker best, da er det fint være ute»

Nora tydeliggjør at med begrepet konflikt mener hun hvilket valg man skal gjøre med tanke på eksempelvis å gå ut, eller benytte rommene de elsker å bruke.

Funnene tyder på at lærerne har forstått den nye læreplanen som åpen for tolkning, og dette skaper muligheter for å gjøre aktiviteter utover skolens rammefaktorer. Tidligere forskning understreker viktigheten av å skape innbydende læringsmiljø, for å oppleve glede (Ingulfsvann, Moe, & Engelsrud, 2021). Dette oppleves som sunt for elevene, da variasjon kan være med å skape engasjement og interesse. Når man bryter opp elevenes normale hverdag, kan det i tillegg bidra til ny kunnskap for elevene, og muligens åpne opp for nye måter å skape bevegelsesglede på. Brattenborg og Engebretsen (2018) uttrykker at variasjon av aktiviteter, undervisningsmetode og aktivitetsområder kan ha en veldig positiv effekt på elevers læring og lærernes engasjement. Variasjon kan også være med på å skape en bred plattform og erfaringsgrunnlag, som har en positiv effekt på elevers motoriske, fysisk, psykiske og sosial utvikling.

Daniel har forstått læreplanens åpenhet slik at man ikke skal låse seg fast til noe, men at læreren i større grad kan velge i et bredere spekter når det kommer til undervisningsinnholdet. Han mener at det også skaper mulighet for at elevens læring i større grad står i sentrum, og at man unngår diskursen om at kroppsøving skal handle om å bli svett. Sett i lys av Goodlads teori, klarer lærerne å knytte den formelle og oppfattede læreplan godt sammen. De treffer mange av de målsetningene læreplanen søker, noe som indikerer at de har satt seg inn i planene og jobbet med dem.

5.3 Kroppsøvingens formål

Formålet med faget kan oppfattes ulikt fra lærer til lærer og dette vil prege hvordan faget utøves. Faget blir dermed i et spenn mellom individet og samfunnets intensjoner. Der samfunnets intensjon bygger sterkt på et folkehelseperspektiv, viser empirien min at lærerne vektlegger elevers mestring i stor grad. Selv om det ene ikke utelukker det andre, handler det her om hvilket hovedfokus lærerne legger opp til. Samtlige lærere har som målsetning at elevene skal oppleve mestring i undervisningen, som legger føringer for hvordan de gjennomfører undervisningen i samtiden. Likevel kan en se at lærerne ivaretar samfunnets intensjoner ved at de aktivt jobber for at elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som kan bidra til livslang bevegelsesglede. Dette viser at lærerne har satt seg inn i den formelle læreplanen, og gjort seg opp en mening med den.

5.3.1 Gode opplevelser

Lærerne trekker fram mange like synspunkter om fagets formål. Det som blir oftest gjentatt er at kroppsøving skal fremme gode opplevelser, og skape en form for glede som skal vare livet ut. I tillegg påpeker samtlige lærere viktigheten av å være oppmerksom på de elevene som ikke trives så godt i faget. Det kommer også fram at kroppsøving skal brukes til noe mer enn bare et aktivitetsfag. Lærerne ønsker å fremme at elevenes læring skal stå i sentrum for å nå målsetningen livslang bevegelsesglede.

Her er et lite utdrag fra informantenes mening om formålet med faget:

Formålet står jo ganske klart, det er jo bevegelsesglede som skal ligge livet ut, og jeg tenker at det er en visjon, et slags drømmemål, men jeg tenker at det er et fint drømmemål. (Emil)

Kroppsøvingstimene handler om å bruke seg selv og lære å like å bruke seg selv. (...) det handler om å lære å bruke kroppen, og holde seg i fysisk form, så de holder seg frisk og rask hele livet. (Fredrik)

(...) det skal legge til rette for livslang bevegelsesglede, at det skal være litt fokus på helse og fysisk aktivitet, og hva man bør gjøre for å kunne ha god helse gjennom livet, uten at det skal bli så veldig helsefag, på ingen måte (...) Helsen blir ikke bedre, sånn nødvendigvis i hele Norge i snitt, selv om vi spiser sunnere, merkelig nok. Jeg synes

det er viktig å ha det målet, for at det er jo, du kan se det store bildet og tenke folkehelse og det er jo den delen som er kjempeviktig. Også har du den personlige delen som også er det her å ha noe fysisk aktivitet i løpet av ei uke, som gir deg noe annet, enn at den har fysiske positive fordeler, også for at det er en bevegelseglede i det, ikke at du MÅ trene, for du Må trene, det er ikke glede i det, det er en slags tvang». (Daniel)

Det er jo å klare å få de som i utgangspunktet ikke er interessert i å bevege seg til å finne en eller annen aktivitet som gir glede, slik at de vil fortsette med det senere i livet. (Nora)

Mitt mål har hele tiden vært å få flere til å synes at kroppsøving er artig. (...) har de ikke glede eller tro på at de kan lære noe, så lærer de ikke noe. (Andreas)

Lærerne uttrykker at elevene skal utvikle kunnskapen slik at de har et grunnlag for å holde på med fysisk aktivitet hele livet. Nora ønsker å fokusere på den gruppen som ikke er så aktiv, slik at de skaper en indre glede med å være i bevegelse. Det handler om kunne hjelpe de som ikke liker å være i bevegelse å finne gleden i å gjøre små aktiviteter, eksempelvis å gå tur. På denne måten når man fram til befolkningen, som er viktige i et folkehelseperspektiv, påpeker Nora. Imidlertid retter Nora et kritisk blikk mot hvordan samfunnets fokus på det å være i bevegelse skal være. Hun sier at målet for ofte handler om hvor hardt man trener, og hvordan man skal kommer rasket mulig i *god form*, som er helt feil. Hun ønsker ikke å begrense bevegelse til at man tenker *nå skal jeg ut å trene*, men at når man går tur med hunden, eller tar trappene i stedet for heisen, er vel så god bevegelsesstimulering. Det handler i første omgang å gjøre små steg, for å finne glede i bevegelse.

Andreas kan skjønne at mange elever synes faget kan være vanskelig og frustrerende, men understreker derfor viktigheten med å skape gode opplevelser i kroppsøvingen. Dette for å legge grunnlaget slik at de kan holde på med fysisk aktivitet livet ut. Han mener at å gå glipp av aktiviteten i seg selv ikke er et tap, men tapet blir de opplevelsene man ikke får gjennom aktivitetene.

«Altså det som ikke er tap, er egentlig ikke aktiviteten, for at aktiviteten i seg selv, hvis du har en time aktivitet i uka og vi sier det blir kanskje 40 minutter, hvis vi er litt effektive. Så er det altfor lite til å kunne kalle det for noe samfunnsnyttig» (Andreas).

Andreas prøver å fremheve at selve aktiviteten ikke er hovedfokuset i kroppsøvingen, men at det om å skape gode opplevelser, og ikke minst formidle kunnskap til elever. Han understreker dermed at gode opplevelser gjennom aktiviteten man gjør, kan gi en positiv effekt for elevene. Videre deler han Nora syn, og sier at det ikke handler hvor hardt man trener, men at du kommer deg i aktivitet, slik at du har en sunn kropp hele livet.

Daniel er enig i at det er for lite med bare den aktiviteten man får gjennom kroppsøvingen, men uttrykker at det er fundamentalt feil at kroppsøving alene skal være den bærende bjelke i samfunnet for at barn og ungdom holder seg aktiv. Kroppsøving skal være et læringsfag på lik linje med alle andre fag. Det skal på ingen måte være et helse-, idretts- eller treningsfag. Han ser imidlertid viktigheten i den aktiviteten elevene får gjennom å ha kroppsøving på skolen, dersom de ellers ikke er i fysisk aktivitet i hverdagen. Han påpeker at litt aktivitet i uka er bedre enn ingenting.

Det går jo mer på at kroppsøvingfaget skal ta ansvaret for å endre eleven sin habitus. Der vi vet at habitus er preget av treghet og at det tar lang tid å omvende de her, ikke sant det er kroppsøving, det er ikke bare å knipse i fingrene (...) det tar altså lang, lang tid å endre en vane.

Daniel forklarer at for å endre elevers vaner, må man over lengre tid forsøke å veilede dem mot et sunt syn på det å være i bevegelse. Hvis mennesket over tid innarbeider dårlige vaner om helse og bevegelse, vil dette ta lang tid å endre. Det er derfor viktig at skolen som system kan hjelpe individer å snu en slik tankegang. Daniel ønsker derfor at kroppsøvingens formål ikke skal være et helse-, idretts- eller treningsfag. Fredrik understreker betydningen av at elevene må skjønne de helsemessige fordelene med å være i fysisk aktivitet. Det er ikke nok at de bare vet om helsefordelene, de må forstå det, slik at det bli en del av dem. Han bruker ord som å *snike inn* teoretisk undervisning i kroppsøvingstimene. Med dette mener han at han prøver å formidle kunnskap om hvorfor de holder på med det de gjør, uten at dette oppleves som rent teoretisk. Da eksempelvis hvorfor det å trene styrke, eller løpe, kan ha helsemessige fordeler. Han påpeker dog at det vil være vanskelig å gjennomføre målsetningen livslang bevegelsesglede hvis elevene ikke skjønner hvorfor man holder på med det man gjør, eller hvilke fordeler det vil ha videre i livet.

Funnene indikerer at lærerne mener kroppsøving er en viktig bærebjelke for å bevare elevers bevegelseslyst. Elevers læring blir trukket fram som et grunnleggende mål for faget, og for å

dette målet må man skape gode vaner, hovedsakelig gjennom gode opplevelser. Nora ønsker å fokusere på de elevene som ikke trives så godt i faget. Dette forklarer hun med at de som allerede er glade i kroppsøving, vil med stor sannsynlighet like å være i bevegelse også etter endt skolegang. Det handler om å kunne hjelpe de som ikke liker å være i bevegelse å finne gleden i å gjøre bevegelsesaktiviteter med lite fokus på prestasjon. Jensens (2020) teori uttrykker at prestasjon omhandler den forpliktete bevegelsesgleden, hvor det handler om å gjøre det godt i det man holder på med. Nora kritiserer samfunnets fremstilling ved at det å være i bevegelse for ofte er rettet mot prestasjon, og hvor hardt man trener. Dette gjør at søkelyset ikke er på det å finne enkle og overkommelige aktiviteter, noe hun mener er minst like viktig.

Daniel forstår formålet med faget slik at det skal legge til rette for livslang bevegelsesglede, men at det er en relativ åpen vei for å nå målet. Også han ønsker å rette blikket mot de elevene som ikke liker faget, og hvordan man kan endre deres habitus. Elevers dårlige innarbeidede vaner trengs det tid for å bryte ned, noe han mener at faget bør ta sikte på. Han uttrykker at de elevene som liker faget, og trives, stort sett liker å være i bevegelse, og at det er ikke disse man skal legge for mye vekt på. Han understreker at det handler om å kunne gi elevene verktøy de kan ta med i livet for å mestre det å være i bevegelse. Et eksempel her er hvis elevene lærer hensikten bak de aktivitetene de gjør, eller får et bredere repertoar av aktiviteter de kan gjøre, har de bedre forutsetninger for å mestre det å være i bevegelse. Det å se slike aktiviteter i et langsiktig perspektiv mener han også kan hjelpe elevene. Han har forstått læreplanens formål slik at elevens læring skal stå i sentrum, og ikke aktiviteten.

Andreas uttrykker at formålet med faget er å skape best mulig opplevelser i hver kroppsøvingstime. Når da prestasjonsstresset er tatt ut, søker han den fysiske og metafysiske bevegelsesgleden. Han påpeker dog at selv om selve aktiviteten ikke er hovedfokuset, er den likevel viktig for opplevelsens skyld. Kroppen skaper opplevelser på inn- og utsiden av kroppen, som skal stimulere til ulike former for bevegelsesglede. Kjennetegnene til den metafysiske bevegelsesgleden, handler om at mennesket sanser og erfarer tidligere opplevd bevegelsesmønster. Gjennom å tilrettelegge for gode opplevelser i hver time, vil man kunne skape den metafysiske bevegelsesgleden. Andreas ønsker å trekke fram de elevene som ikke liker faget, og sier det essensielt at informasjonen om hvor viktig faget er for levet et sunt og langt liv når inn til dem. Han understreker derfor betydningen av å innarbeide læring og utvikling for at elevene skal holde på med bevegelsesaktiviteter hele livet. Funnene knyttet til

Fredriks utsagn tydeliggjør dette ekstra godt når han sier at man må bruke kroppen til å lære å bruke seg selv, og lære å like å bruke seg selv.

Emil har forstått læreplanens formål dit at det er noe som skal stimulere til livslang bevegelsesglede, der målet er å oppnå den tradisjonsbundne bevegelsesgleden. Han understreker at det handler om å finne bevegelsesaktiviteter som har et meningsinnhold for den enkelte, og som gir en indre glede. For å gjøre dette, mener han man må skape gode opplevelser i kroppsøvningsfaget, slik at elevene får en mulighet til å oppleve mestring. Han er imidlertid usikker på hvorvidt kroppsøving kan skape denne livslange gleden, og derfor ønsker han formulere dette som et *drømmemål*.

5.4 Didaktisk arbeid

Implisitt i begrepet fagfornyelsen, ligger det at noe er nytt. Det er derfor nærliggende å tenke at læreplanene har medbrakt endringer i det didaktiske arbeidet til lærerne. Hvilke endringer læreren har gjort i henhold til den nye læreplanen, vil derfor være interessant å fokusere på.

5.4.1 Få endringer

Funnene gjort i denne delen indikerer at det er delte syn på hvilke endringer fagfornyelsen har skapt i undervisningen. Lærernes undervisning rettes mot at eleven skal være i sentrum, og ikke aktiviteten. Subjektets følelser blir derfor fremhevet, og eleven vil ha større sjanse for å oppleve bevegelsesglede med det de gjør.

Emil forklarer at han har gjort noen endringer i sitt didaktiske arbeid:

«Jeg har mye mer fokus på hva elevene skal lære og ikke at det er aktivitet, altså du skal bruke kroppen, du skal lære gjennom kroppslig bevegelse. Jeg har mer fokus på hva er det elevene lærer og ikke bare at de skal bli svett og de skal lære en idrett»

Han ønsker at kroppen skal være sentral for å skape læring, og at det ikke handler om å skape aktivitet. Han gir uttrykk for at han har gått over til en mer induktiv undervisningsmetode, hvor elevene jobber mer med å løse utfordringer og problemer. Brattenborg og Engebretsen (2018) forklarer at en induktiv tilnærming betyr at elevene i større grad må finne ut av ting selv. Emil eksemplifiserer ved at om de skal lære seg en ny dans må de selv jobbe med å løse utfordringen, i stedet for at lærer først viser hvordan den skal gjennomføres. Han ønsker videre å gå bort fra den gamle tankegangen om at det å bli svett i undervisningen skal være et ønsket mål. Fredrik uttrykker enighet med Emils utsagn, men sier at fagfornyelsen ikke har endret mye i hans undervisning:

«For jeg har alltid hatt fokus det fokuset med bevegelsesglede, så det har egentlig falt naturlig for meg. Det er noe som jeg har vært opptatt av hele livet, selv også. Jeg har selv aldri vært spesielt sånn konkurranseorientert i egen idrett»

Han sier at hans tidligere bevegelsesgrunnlag har vært lite preget av konkurranse, og derfor faller det naturlig for han å ikke bruke det i undervisningen. Fredrik forklarer videre at han prøver å tilrettelegge undervisningen slik at den blir *artig*, og at dette er i tråd med

læreplanens mål. Hans kreative erfaringsgrunnlag gjenspeiler litt den induktive måten å jobbe på, hvor elevene jobber med problemløsning. Daniel uttrykker at heller ikke han har gjort store endringer i sin undervisning, men understreker at læreplanene skaper rom for tolkning, og fokuset hans har hele tiden vært å skape livslang bevegelsesglede gjennom at elevene gjennomgår læring og får gode opplevelser.

Nora uttrykker at hun har gjort små endringer, men som nevnt tidligere, mener hun at den nye kroppsøving passer hennes visjon. Dermed har det ikke forekommet noen større didaktiske endringer i hennes kroppsøvingundervisning. For Nora handler undervisningen om å lære elevene å samarbeide, og at elevene er delaktig i egen produksjon av kunnskap. Dette går også på den induktive måten å jobbe på, hvor elevene sammen løser utfordringer de får. Hun mener det er viktig at elevene over tid skaper progresjon i det de holder på med, og at det ikke er nødvendig å se resultater etter hver time. Hun uttrykker at elever som kommer fra 10. klasse ofte har det prestasjonsrettede fokuset, hvor de hele tiden skal vise hva de har gjort, og hvor godt de har gjort det.

Andreas uttrykker at han har brukte litt tid på å bli kjent med hva man kan gjøre, men også han har gjort få endringer i sitt didaktisk arbeid. For han har det alltid handlet om hvilken gruppe mennesker han har, og dette legger føring for hvordan undervisningen blir.

«I utgangspunktet så har jeg litt min egen agenda. Jeg vil at alle sammen skal ha best mulig opplevelse, hver gang vi har kroppsøving. Som sagt gjør om de gjør små endringer, så får det ikke så veldig stor betydning for hvordan jeg planlegger en time»

Funnene indikerer at lærerne har gjort noen, men få, endringer i praksis. Nora og Fredrik never at deres fokus alltid har vært på å skape bevegelsesglede gjennom mestring og gode opplevelser. Fredriks utsagn tyder på at tidligere erfaringer og aktivitetsgrunnlag preger mye av undervisningen, og at konkurranse aldri har vært målet. Sett i lys av Jensens (2020) teori ønsker han å ta bort blikket fra den forpliktete bevegelsesgleden. Fokuset til lærerne ligger på å skape gode opplevelser som kan ses i sammenheng med den fysiske og metafysiske bevegelsesgleden. Nora opplever at elevene ofte fokuserer på resultater og hvor godt de presterer i undervisningen, men forklarer at målet hennes er at elevene skal bruke tid på å bli kjent med aktivitetene de holder på med. Hun ønsker å fokusere på den langsiktige biten av bevegelsesglede, eller det Jensen kaller for den tradisjonsbundne bevegelsesglede.

For Emil har fokuset flyttet mer over på individets læring, og ikke at aktiviteten skal være midtpunktet. Jensen påpeker at dette er et viktig punkt for elever skal oppleve bevegelsesglede. Dersom bevegelsen blir et instrument, vil aktivitetens innhold være likegyldig, og man slutter å søke mening med det vi holder på med. Han uttrykker at han har endret undervisningsmetoder til en induktiv, der elever jobber mer med utfordringer. Brattenborg og Engebretsen (2018) påpeker at dette er viktig for å skape variasjon i undervisningen, noe som treffer godt med læreplanens hensikt, der det står at elevene skal jobbe med å løse problemer og utfordringer i et læringsfellesskap.

Andreas sier at fokuset alltid har vært på hvilken elevgruppe han har, og undervisningen blir tilpasset ut fra deres grunnlag. Tilpasset opplæring er et viktig punkt læreplanene tar sikte på at alle elever skal oppleve. Den beror på at enhver elev skal få tilrettelagt undervisningen slik at de har mulighet til å skape mestring (Damsgaard & Eftedal, 2018). Man kan imidlertid se dette i lys av Jensens (2020) metafysiske bevegelsesglede. Når man klarer å sette elever i situasjoner de har tidligere gode erfaringer med, så vil man kunne skape bevegelsesglede, og gode opplevelser. Tidligere forskning har stilt seg kritisk til at lærere ikke gjør de nødvendige endringene når nye læreplaner iverksettes. I denne studien reflekterer imidlertid mange av svarene lærerne kommer med at de har god kjennskap til læreplanen. Flere av de målsetningene den nye læreplanens søker etter, eksempelvis samarbeid, læring og mindre fokus på prestasjon, nevnes hyppig gjennom intervjuene.

5.4.2 Rommet må ikke begrenses

Empirien viser at lærerne ønsker å utvide elevenes bevegelsesgrunnlag ved å bruke rommet annerledes. De ønsker ikke å låse en gitt øvelse til dens *egentlige* formål, eksempelvis kan svømmehallen også brukes til styrketrening.

Fredriks kreative side viser at rommet har flere bruksområder:

«Nei, du vet når man tenker bevegelsesgleden, så for meg handler det om å bruke kroppen i rommet på måter der du kanskje kan stimulere til økt bevegelse, eller jobbe med romorientering og snike inn styrketrening, men ikke nødvendigvis kalle det styrketrening»

For Fredrik handler det om å se muligheter og utnytte elementer som finnes i rommet. Han ønsker også å sette menneskets i sentrum for å stimulere til bevegelse. Videre ønsker han ikke å begrense aktiviteter til dens egentlige formål. Det vil si at eksempelvis en fotball har flere bruksområder enn at man bare kan sparke den, man kan også bruke den til å lage ulike lekaktiviteter. Daniel deler Fredriks tanker, og trekker spesielt fram svømmehallens muligheter.

«Ja jeg prøver hvert fall å legge opp til litt mer sånn der man må ikke, bare for at man er i svømmehallen, så må man ikke svømme. (...) vi hadde styrketrening i forrige uke. Jeg tenker at det er viktigere at de, ja får litt mer andre perspektiver, bare for at man er i et rom som tilbyr akkurat den aktiviteten, så skal du svømme, så kan man heller gjøre mange andre ting».

Daniel ønsker i likhet med Fredrik å utnytte rommets mange muligheter. Daniel forklarer at opplevelsen til elvene viste at de ble svært overrasket over at det var mulig å trene styrke i bassenget. Han uttrykker at mange elever har dårlig forhold til svømmeundervisning, og sier at det muligens kan ligge i at elever har måtte terpe på teknikktraining. Det å kunne svømme er det viktigste, og at de har generell kunnskap om livreddende førstehjelp. Har man disse ferdighetene, mener Daniel at man ikke nødvendigvis må gjennomføre de samme aktivitetene om og om igjen, for at de skal bli best mulig. Gymlokalene trekkes fram som et favorittlokale. Det gir uante muligheter med alt utstyret de har tilgjengelig, men han mener samtidig at idrettslokalene blir for upersonlig og kaldt.

Funnene indikerer at to av lærerne prøver å utvikle en bredere forståelsesramme for hvor og hvordan elever kan være i bevegelse. De ønsker ikke bare å begrense bevegelsesaktiviteter til dens opprinnelige bruksområde. Som tidligere skrevet, understreker Brattenborg og Engebretsen (2020) betydningen av variasjon. Det kan være med å bryte den *kjedelige* hverdagen, og ha positiv innvirkning på både eleven og læreren. Sett i et langsiktig perspektiv vil elevene bygge opp et bredt bevegelsesgrunnlag, som gir dem flere muligheter senere i livet. Mine funn bryter med den tidligere forskning på området, som har påpekt at man tenker på kroppsøving for snevert, og at man altfor ofte begrenser aktivitetens mulighet.

5.5 Livslang bevegelsesglede

Livslang bevegelsesglede ligger som en sentral del av problemstillingen min. Hvordan lærere forstår begrepet, og hvordan de tilrettelegger for det vil være viktig for å besvare forskningsspørsmålet mitt. Dette kan sees både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv. Der det kortsiktige handler om kroppsøvingen i samtiden, vil det langsiktige i større grad være rettet mot folkehelseperspektivet. Det nærliggende for en lærer vil være å fokusere på bevegelsesgleden kroppsøvingen gir, men oppgaven tar videre sikte på å se om de i tillegg legger til rette for den *livslange* bevegelsesgleden. Da eksempelvis om lærerne gjør noen pedagogiske grep for å styrke målsetningen knyttet til videre skapning av bevegelsesglede.

5.5.1 Å ha det artig når man er i bevegelse

Funnene indikerer at det er en felles forståelse når lærerne beskriver hva de tenker om livslang bevegelsesglede. De ønsker å vektlegge det å ha det *gøy* eller *artig* som viktige elementer for å oppleve bevegelsesglede. Lærerne sier videre at de oppnår glede gjennom å være i bevegelse generelt, men de understreker at dette må sees i lys av at bevegelsesaktiviteten gir mening for dem. Nora forklarer det slik:

«Jeg tenker at altså selv om jeg elsker å være i aktivitet, må du finne en eller annen aktivitet som du synes er artig å drive på med, og akkurat hva det er, er jo helt klinkende likegyldig»

For Nora betyr livslang bevegelsesglede å ha det *artig*, og det å være i bevegelse er nok for at det skal gi en form for glede. Om det er sykling, ski, volleyball, badminton eller styrke har ikke stor betydning. Hun understreker at hun holder på med bevegelse for at hun liker det, ikke for at hun må, eller vil se bra ut. Daniel trekker også fram at det å være i bevegelses skaper glede for han. For Daniel handler det bare å komme i gang med en aktivitet som han synes gir mening, og *«komme seg over den tre til fire ukers kneika»*. Klarer man å holde noe gående over tid, mener han er det vil være større sjanse for å like aktivitetene man gjør. Han ser dog problemet med at tiden blir for knapp i kroppsøvingsfaget til komme seg over denne kneika. Derfor fremhever han at det blir enda viktigere at faget skaper noen gode opplevelser, og ikke minst læring. Han ønsker, i likhet med Nora, å bygge å tanker om at man gjør noe for at man har lyst, ikke for at man må. For å nå målsetningen livslang bevegelsesglede, og dermed ivareta folkehelsen, mener Daniel bevegelsesaktivitet bør komme fra indre

motivasjon. Han tydeliggjør at selv om man skal tenke på folkehelsen, må man fokusere på hva og hvordan mennesket opplever glede. Føler elevene tvang gjennom det de gjør, vil det gi liten glede. Man må derfor rette hovedfokuset mot individet, og ikke låse seg fast til folkehelsen. Han er imidlertid ikke sikker på at dette vil være oppnåelig for alle elever. Emil trekker følgelig dette fram som et viktig punkt. Hans umiddelbare tanke om livslang bevegelsesglede er å ha det *artig*, men poengterer at innholdet i bevegelsen må gi mening. «Du har en aktivitet som gir deg mening, du gjør ikke aktiviteten for at du skal bli slank, eller at du skal bli sterk, du gjør aktiviteten for at det gir mening» Andreas deler noen av de samme tankene, men føler at det ikke alltid er like lett å sette i gang.

For min del så er jo, jeg tror det alle fleste mennesker opplever glede og en slags dårlig samvittighet. Så man driver jo egentlig og jobber i det spennet, at jeg ser at hvis jeg kommer i gang og du får en god rytme på, så får du masse glede. Men av og til så er det den der samvittigheten din som må ta deg inn igjen når du har ramlet litt granne ut. (...) ja altså du savner den gode følelsen, og da er det den der samvittigheten som må komme inn å ta deg. Det burde selvfølgelig bare vært glede, glede, glede, men av og til så er det også manko på det motsatt da, som drar meg inn igjen.

På tross av en opplevelse av at aktivitet ikke er like morsomt å holde på med hver dag, ønsker Andreas å komme seg i bevegelse. Han understreker at han finner mye glede i det å holde seg i bevegelse generelt, men for å oppleve den livslange gleden, poengterer Andreas at mennesket må oppleve mestring. Mestringen må komme gjennom at man har det morsomt, og få gode opplevelser når man er i bevegelse. For Fredrik har bevegelsesglede hele tiden vært et fokuspunkt i undervisningen. Han har forstått begrepet som at det er å ha det *artig* i bevegelse, og for han blir det klarest når han får gått på topptur eller surfer.

Lærerne beskriver sin umiddelbare forståelse av livslang bevegelsesglede som noe *artig* og *morsom*. Flere poengterer imidlertid at gleden kommer gjennom at øvelsene har et meningsinnhold. Når man søker en mening med det man holder på med, utelukker man det Jensen (2020) kaller for et instrumentelt perspektiv. I et instrumentelt perspektiv vil det være likegyldig hva man holder på med, og bevegelsen blir bare et redskap for å skape aktivitet, ikke for å skape glede. Flere lærere understreker viktigheten av dette når de sier at man gjør noe for at man har lyst, ikke for at man må. Daniel påpeker det tydelig at livslang bevegelsesglede er en viktig målsetning å jobbe mot, men at man må være forsiktig for å ikke

låse det til folkehelsen, for så å glemme individet oppi det hele. Daniel er dog usikker på om livslang bevegelsesglede er oppnåelig for alle elever, med tanke på elevenes individuelle forutsetninger – der det kan være stor variasjon.

Lærerne sier de trives og får bevegelsesglede i stort sett alle bevegelsesaktiviteter de holder på med. Dette treffer godt med det Jensen (2020) omtaler som den tradisjonsbundne bevegelsesgleden. Det handler om at kroppen har innarbeidet noen verdier, normer, preferanser og blitt en identitet, og det vil derfor være enklere å holde på med en eller annen form for bevegelse, selv om det ikke alltid er like morsomt. Man kan si at livslang bevegelsesglede ligger implisitt i den tradisjonsbundne bevegelsesglede. Det handler om å gjøre bevegelse til en del av seg selv.

Andreas uttrykker at han av og til jobber i spennet mellom dårlig samvittighet og bevegelsesglede. Han søker likevel etter de gode opplevelsene bevegelse gir, ikke for at han må, men for at han savner gleden bevegelsen gir. Disse tankene kan man knytte opp mot Jensens (2020) tradisjonsbundne bevegelsesglede. Andreas har innarbeidet seg noen verdier og normer, og det å være i aktivitet har blitt en identitet for han. Han har en forventning til han selv om at han skal være i bevegelse, selv om det noen ganger kan være utfordrende å starte. Han understreker at mestring er det viktigste med alt man gjør, og tror at om flere elever opplever mestring så mestrer de mer i livet.

5.5.2 Lek

Resultatet viser at alle lærerne er ganske samstemte, og peker på lek som en dominerende faktor for å skape bevegelsesglede i undervisningen. For å oppnå bevegelsesgleden, må elevene oppleve mestring, gjennom elevmedvirkning, samarbeid og inkludering. Lærerne påpeker videre at det ikke handler om å vinne i kroppsøvingen, og at prestasjonsstresset må tas ned. En av lærerne er dog usikker på om lek vil gi livslang bevegelsesglede, eller om det bare gir en følelse av glede der og da.

Emil og Daniel trekker fram lek som det åpenbare for å fremme bevegelsesglede i undervisningen, men at det ikke alltid er like lett å få til. «*Avhengig av klasse, avhengig av aktivitet så er jo kanskje lek den her lekprega aktiviteten det som er lettest*» (Daniel). Daniel på lek som begrenset til faktisk lek, men at man også kan ha en *leken* holdning til det man gjør, eksempelvis det å leke med en ball. Han forklarer at det kan være vanskelig å si til

elevene at vi skal «leke» i undervisningen, fordi det kan oppfattes som barnslig av elevene. I stedet for veksler han mellom den engelske formuleringen *games* og den norske *alternativ bevegelsesaktivitet*. Daniel sier det er viktig at lek er en del av undervisningen, og ser ingen grunn til at elever som går på videregående ikke skal leke.

Det er jo der mye av bevegelsesgleden kan komme inn, om det ikke gir livslang bevegelsesglede så kan det i alle fall gi en bevegelsesglede der og da, og det synes jeg er kjempeviktig (...) men å være litt kreativ, prøve å finne ting som treffer de her kompetansemålene om samspill og innstas og at du skal kunne vise litt ferdigheter, uten at det må være satt i klare idrettsrammer da»

Fredrik og Andreas er enig med Daniel, og sier man må ha en leken holdning til det man gjør «*Det blir lekent, gjerne hvis det er litt fritt, da har de det veldig artig (...) vi prøver egentlig å ha det gøy, det er det viktigste*» (Fredrik). Han trekker fram turnhallen som et fint rom å bruke for å skape glede. Det er i all hovedsak idrettsfagsgrupper han har med dit, men det har hendt at han har med kroppsøvingsklasser.

Vi har jo elever som lærer noe nytt hver gang, og det er jo klart at du ser jo de går ut med smil rundt munnen og de har det veldig artig. Det er jo klart at, har du det gøy, da gjør du det på eget initiativ på fritiden, og da får du kjempe progresjon som blir pluss, pluss, pluss hele veien (Fredrik).

Han trekker også inn Parkour/Freerunning som aktiviteter han bruker i undervisningen. Han beskriver at han setter ut forskjellig stasjoner og hindringer som elevene skal komme seg over, eller under på en kreativ måte. Han forklarer at dette er fine aktiviteter å bruke for å skape samarbeid. Andreas trekker fram lek som en lettere måte å skape bevegelsesglede på, og at det er noe han alltid har verdsatt, men at elevgruppen har stor betydning for hva man kan gjøre. Andreas poengterer «*(...) hvis du bruker lek, altså det er lettere, for det er mye vanskeligere for elevene å måle*». Han trekker fram at elevene er veldig opptatt av mål, og vinne kroppsøvingen. Dette er kanskje det han liker minst med kroppsøvingen:

Jeg teller aldri poeng. Jeg prøver å ta bort fokuset fra poeng. For at de elevene som er veldig opptatte av poeng er veldig resultat orientert (...). De er veldig opptatt av at de skal vinne, også i kroppsøving. Jeg toner ned det maksimalt, på alle tingene jeg gjør. Du trenger ikke telle poeng for å spille volleyball. Det er bare å tenke at en ny

ballveksling er en ny mulighet til å visse hva jeg kan, eller komme under å få tak i den ballen» (Andreas).

Andreas påpeker at han ser alt for mange lærere som er opptatt av å telle poeng, og hvem som vinner kroppsøvingen, og mener dette er grunnleggende feil. Han mener dette skaper en urettferdig kroppsøving, der det vil gi en god opplevelse til den gruppen, eller den personen som skaffet alle poengene, fordi han/hun eksempelvis var så gode å serve. Gode opplevelser er det Andreas trekker fram som den viktigste kroppsøvingen skal jobbe for, og for at alle skal oppleve det, må det være et tilrettelagt slik. Han sier videre at han bruker å gjøre tradisjonelle idrettsaktiviteter, eksempelvis volleyball om til lekaktiviteter. Det er viktig å være tålmodig med elevene, bruke tid på det man jobber med, for å komme i dybden for å skape en utvikling.

For Nora handler det ikke om å legge til rette for en spesiell aktivitet, men viser til en kompleks framstilling for hvordan hun skaper bevegelsesglede i undervisningen. «*Jeg tenker jo bevegelsesglede er jo som regel et resultat av mestring*». Hun uttrykker at elevene opplever mestring gjennom, samarbeid, elevmedvirkning og inkludering.

«Mestringsfølelsen er jo det her åte, for veldig ofte så tar de jo disse her som ikke har vært så god og ikke mestrer. De sitter jo og så tenker de på, ok nå ødelegger jeg for laget mitt. Det er ikke noe artig fordi at jeg kommer ikke til å treffe, så kommer de til å bli sinte på meg. De kommer ikke til å inkludere meg og alle disse tingene her. (...) men jeg har opplevd at når du får med disse her, så blir jeg jo ekstremt entusiastisk som lærer når jeg ser at de får til å spille andre gode»

Hun ønsker å bruke flinke elever som mestrer aktiviteter godt til å hjelpe andre. Slik får både eleven som mestrer aktiviteten, og den som får hjelp nye utfordringer. I tillegg er hun opptatt av at elevene går sammen for å hjelpe hverandre til for å skape utvikling. Hun trekker fram svømming som en fin aktivitet for å skape denne mestringsfølelsen. Det er ofte små justeringer som skal til for at elevene merker stor framgang.

Funnene som er presentert viser at lærernes syn samsvarer i stor grad i sin oppfatning om hvordan en skal skape bevegelsesglede. Lærerne har forstått bevegelsesglede som noe *artig*, og lek blir trukket fram som en god måte å skape gleden på. Det er få som faktisk nevner spesifikke leker de velger og trekker fram, men ut fra enkeltes svar, kan det tenkes at det er i samme retning som Emil og Fredrik uttrykker seg. Lærerne har tidligere uttrykt at de ikke har

gjort store endringer i praksis, men likevel legges det vekt på ulike bevegelsesaktiviteter og lek i større grad nå enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette indikerer nok en gang at de møter læreplanens målsetning.

Daniel har oppfattet lek som en viktig aktivitet å ha i undervisningen, og uttrykker at bevegelsesgleden blir veldig fremtredende da. Han er dog usikker på om det gir en livslang glede. Daniels oppfatning kan ses i lys av Jensens (2020) teoretiske begreper. Han gir uttrykk for at de fleste elevene opplever glede hver gang de holder på med lek. Dette kan forstås i sammenheng med den metafysiske bevegelsesgleden. En del av den metafysiske bevegelsesgleden viser til at elever sanser og tolker tidligere opplevde situasjon, og dersom man har positive erfaringer med det man gjør, vil like situasjoner skape glede. Det kan derfor tenkes at elevene opplever mening med det de holder på med, og det vil av da være mer enn at leken bare er moro, eller underholdende. Det kan være vanskelig, som Daniel påpeker, å se det i lys av den tradisjonsbundne bevegelsesgleden. Det er uvisst om lekene blir en identitet og at det blir en del av dem, som de tar det med videre i livet. Andreas uttrykker at lek er fine aktiviteter å bruke, og sier det blir vanskeligere for elevene å måle seg mot hverandre. Andreas ønsker seg bort fra det Jensen (2020) kaller for den forpliktete gleden, hvor fokuset ligger på å gjøre det godt, og ikke bare ha det godt. Sett i lys av læreplanen er dette et klart mål, siden de aktivitetene som i all hovedsak har vekt på prestasjoner, er mindre vektlagt. Han ønsker dermed å fokusere på den estetiske bevegelsesgleden, der elevene skaper gode opplevelser. Tidligere forskning har kritisert kroppsovingen for å være for rettet mot idrett og prestasjon, men svarene til lærerne indikerer at de har et syn på faget som bryter med dette. Deres blikk er rettet mot elevene og hvordan de kan skape bevegelsesglede, og ikke hvor godt de presterer.

Fredrik nevner ikke lek, men uttrykker at rommet og frie aktiviteter er viktige for å skape bevegelsesglede. Han opplever at elever går ut med smil om munnen, og at de har det morsomt i timene. Det er derfor nærliggende å tenke at også Fredrik ønsker å fokusere på den estetiske bevegelsesgleden i sin undervisning. Elevene har fått en indre glede gjennom aktiviteten de har holdt på med. I tillegg opplever de den metafysiske bevegelsesgleden. Han forklarer videre at når man har det gøy, tar man det med videre å gjør det på eget initiativ på fritiden, som kan knyttes opp mot den tradisjonsbundne glede. Svarene tyder på at hans kreative bakgrunn preger mye av undervisningen, som også trekkes fram som et viktig punkt i læreplanene.

For Nora handler det om å skape et mestringsklima for å legge til rette for glede. Dette gjøres gjennom elevmedvirkning, samarbeid og inkludering. Svarene harmoniserer godt med læreplanens formål, om at elevene skal løse og utforske utfordringer i et samarbeid og læringsfelleskap. Jensen (2020) uttrykker at elevenes medvirkning er viktig for at de skal lære best mulig, noe Nora er tydelig på. Elevene må være delaktig i prosessen for å nå målene sine. For å skape mestring understreker hun betydningen av at elevene må føle seg trygge i klassemiljøet, og at øvelsene er tilrettelagt og tilpasset elevens forutsetning. Elevene får da et miljø hvor de opplever at utfordringene samsvarer med egne forutsetninger.

Csikszentmihalyis (2008) betegner dette som *flytsonen*, og noe alle lærere bør strebe etter for å oppnå. Noras intensjoner er å skape miljø for mestring, som kan ses i lys av den metafysiske bevegelsesgleden. Tidligere forskning har konkludert med at et innbydende læringsmiljø og tilpasset opplæring skaper personlig vekst for den enkelte, noe Nora prøver å få fram.

5.5.2.1 Aktivitet som stimulerer til høy grad av bevegelsesglede

Emil nevner at han tidligere har brukt blant annet intervalløyper med ulike moment for å skape høy aktivitet, men har nå gått mer over til alternativ bevegelsesaktivitet. Han sier at han eksempelvis bruker *the floor is lava* i stedet for, og tror at denne aktiviteten stimulerer til like høy aktivitet som intervaller. *The floor is lava* er en aktivitet hvor elever ikke kan være borti gulvet etter noen sier *the floor is lava*. Man får da noen sekunder på å finne et objekt å hoppe opp på, slik at man ikke berører gulvet. Han begrunner hvorfor han tror dette er en god aktivitet med at «*jeg tror du glemmer på en måte at du er i aktivitet. Du tar oppmerksomheten på andre ting, enn at du er sliten*».

Å skape høy aktivitet har tidligere blitt nevnt i sammenheng med den medisinske grenen, og som en motsetning til Jensens (2020) dimensjoner om bevegelsesglede. Emil prøver imidlertid å vende seg bort fra at kroppsøving skal handle om å bli sliten. «*(...) jeg har mer fokus på hva det er eleven skal lære, og ikke på en måte at de skal bli svett og skal lære en idrett*». Når han sier at han tror elevene «glemmer» at de er i aktivitet, kan det tyde på at elevene opplever den fysiske og metafysiske bevegelsesgleden. Kroppen og tankene blir dratt inn i aktiviteten slik at det blir altoppslukende, og man glemmer at det man holder på med er fysisk aktivitet.

5.5.3 Kan kroppsøving alene skape livslang bevegelsesglede?

Funnene viser at lærerne har delte meninger om faget klarer å imøtekomme målsetningen livslang bevegelsesglede. De uttrykker at faget er viktig, men at det er flere faktorer som spiller inn på hvor vellykket det blir. Felles for alle lærerne er at de ønsker å tilrettelegge for den tradisjonsbundne bevegelsesgleden, som er i tråd med det Jensen (2020) uttrykker at formålet med faget bør være.

Andreas er sikker i sin sak:

«Ja 100%. Jeg føler ikke at det er så veldig mange andre fag som kan skape det. Så jeg tror absolutt at vi har en rolle å spille, men igjen så tror jeg det kan være greit å tenke på hvem vi har kroppsøving for».

Andreas ønsker å rette søkelyset på hvordan han kan bygge opp de elevene som ikke liker faget. Han mener at om man klarer det, så vil man kunne skape livslang bevegelsesglede for de fleste. Elevene som liker faget, og som er flink, vil alltid gå inn i ulike situasjoner med mye selvtillit, og Andreas mener derfor man må fokusere på de elevene som har størst utfordringer med faget. Klarer man å hjelpe disse oppnå den samme selvtilliten, vil man kunne nå ut til mange. Nora uttrykker at hun er noe mer usikker, men sier at det er mulig, dersom man fokuserer på de rette elementene.

«I enkelte tilfeller så tror jeg kanskje at det er lettest å lykkes hvis du får de inn på et treningsstudio. Så er det faktisk en del som begynner å føle seg trygge. For det er veldig ofte når du ikke har vært på et treningsstudio, så ser du alle de sterke flotte mannfolkene og kvinnene, og så ser du ikke der her som står og er helt sånn på siden, for du ser det du vil se. Det som er veldig bra er at vi har fått treningsrom på skolen, og at elevene kan komme inn og lære seg noen øvelser. Sånn at de vet hva de skal gjøre. Om det er bevegelsesglede, det kan jeg ikke si, men jeg tror at det kan hvert fall få flere til å være i bevegelse etterpå».

Nora ønsker å rette blikket mot hvordan man kan bruk treningsstudio for å gi elevene et verktøy de kan ta med videre i livet. Skolen har egne slike lokaler som hun bruker for å tilvenne elevene enkle øvelser, da for at det skal være mindre skummelt å gå treningsstudio senere i livet. Hun påpeker at det er mange faktorer som spiller inn for å skape den livslange bevegelsesgleden, og at treningsstudio ikke nødvendigvis er fasitsvaret. Fredrik tror elevene kan få den livslange gleden gjennom kroppsøving, men understreker at elevene må forstå

fordelene faget. «Ja, jeg tenker jo hvis man nå forstår de her helsefordelene med å være i aktivitet. At man skjønner på ekte, da tror jeg at man får utnytte det gjennom hele livet». Fredrik forklarer at elevene må tilegne seg kunnskap gjennom kroppsøving, og ikke bare tenke på det som en aktivitet. Om de klarer å ta til seg kunnskap, og skjønner fordelene det kan ha senere i livet, kan dette skape en livslang glede. For Daniel handler det også om hvordan elever tilegner seg kunnskap gjennom faget.

«Det er jo å treffe de her som ligger i midten og lavt som jeg, det er liksom der målgruppen for faget er tenker jeg. De som er aktiv, der er aktiv for at de synes det er artig på fritiden. Å kunne treffe de her som er halvveis på er der støtet bør settes inn, og få de til å forstå at, hvis du skal leve et godt liv, så er vi dessverre nødt til å bevege oss, for vi lever ikke lengre der vi får den aktiviteten».

Imidlertid mener han at det er feil at kroppsøving alene skal ha ansvaret for å ivareta folkehelsen. Som forklart tidligere mener han kroppsøving er et læringsfag, og ikke et aktivitetsfag. Daniel ønsker, i likhet med de andre lærerne, å fokusere på målgruppen som ikke liker faget, og hvordan han kan hjelpe dem å få gleden av å bevege seg.

Emil har en kompleks framstilling av hvordan man opplever den livslange bevegelsesgleden, men tror ikke kroppsøving alene kan skape den. Han tror dog at det vil hjelpe når elevene blir satt i situasjoner hvor de opplever mestring og mening med det de holder på med.

«Kroppsøving er et veldig viktig fag for bevegelsesglede. Vi var litt inn på det om at kroppsøving kan skape livslang bevegelsesglede aleine. Nei, det er det at jeg tenker det er legitimiteten til kroppsøving, det å bidra til at elevene opplever mestring, opplever aktiviteter som gir mening, som de kan ha med seg videre i livet, og lære seg ting som samarbeid, hva det fører til, hva innsats fører til og at dem ser sammenhengen mellom de ulike begrepene»

Funnene indikerer at lærerne er delte i sine tanker om hvorvidt kroppsøving kan skape den livslange bevegelsesgleden. De uttrykker at det er mange faktorer som må klaffe for at dette vil være reelt. De er imidlertid samstemte i oppfatningen av at det å nå inn til de elevene som ikke liker faget spesielt godt, for å styrke deres selvtillit i bevegelse, er avgjørende. Andreas ønsker å legge til rette for gode opplevelser og en undervisning som treffer den enkelte elev, for å skape glede. Dette bryter med tidligere forskning som har kritisert lærere for å bruke idretter og aktiviteter i undervisningen, som styrker selvtilliten til elever som allerede liker

faget. I tråd med Jensens (2020) teori blir den fysiske og metafysiske bevegelsesglede fremtredende i hans tankegang. Daniel støtter seg på denne retningen, men er usikker på om det er oppnåelig for alle. Han mener videre det er feil at kroppsøvingen alene skal ha ansvaret for å ivareta folkehelsen. Han sikter til den formelle læreplanens hensikt, at det skal være et læringsfag, og ikke bare for at elever skal holde seg aktiv. Han poengterer i tillegg det langsiktige perspektivet, hvor elevene faktisk skal ha en nytte av det de lærer på skolen.

Nora ønsker å rette blikket mot aktiviteter som vil kunne møte elevene senere i livet. Gjennom å skape gode opplevelser i trygge rammer på skolen, kan det bli enklere og mindre skummelt å ta steget inn på eksempelvis et treningsstudio senere. Nora er imidlertid usikker på om det skaper bevegelsesglede akkurat der og da. Brattenborg og Engebretsen (2018) trekker fram at dette er betydningen av å skape et erfaringsgrunnlag elevene kan lene seg på senere i livet. Variasjonen vil kunne virke motiverende da elevene får innblikk i nye bevegelsessituasjoner. Man må likevel være forsiktig med å variere for mye, da dette man kan ta bort meningsinnholdet i aktivitet. Sannsynligheten for at man tar bevegelsen til seg, og med videre i livet, er da mindre. For Nora er målet å treffe den tradisjonsbundne bevegelsesglede, men om dette forekommer gjennom skolen er uvisst. Gir man elevene de rette verktøyene, vil man i alle fall øke sjansen for at de har muligheten til og få glede av bevegelse.

Fredrik understreker at man må nå inn til elevene slik at de skjønner de helsemessige fordelene bevegelse gir, og først da vil man kunne oppleve glede av bevegelse. I den formelle læreplanen er dette en ønsket målsetning, noe lærerne virker til å ta sikte på å nå. Den langsiktige målsetningen blir tydelig i hans tankegang, og han mener kroppsøving her kan bidra for elevenes del. Emil tror ikke kroppsøving alene kan skape til den livslange bevegelsesglede, men at faget kan bidra til dette. Han mener det viktig å gi elevene muligheten for å oppleve mestring i kroppsøvingen, gjennom aktiviteter som gir mening. For å kunne gjennomføre aktiviteter som gir mening, må man ha kjennskap til den aktuelle elevgruppen.

6 Oppsummering og veien videre

I dette kapittel vil jeg oppsummere oppgavens funn, og hvordan de er med på å besvare mitt forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil jeg reflektere litt rundt mine tanker om oppgavens relevans.

Studien tar sikte på å skape en forståelse om lærernes oppfatning av hva livslang bevegelsesglede innebærer og hvordan de tilrettelegger for det i sin undervisning. Implisitt i oppgaven søker den også lærernes forståelse av den nye læreplanens (Kunnskapsløftet 2020) inntog. På bakgrunn av dette har oppgaven fått følgende forskningsspørsmålet:

Hvordan tolker og iverksetter kroppsøvingslærere på videregående skole målsetningen livslang bevegelsesglede?

6.1 Studiens funn

Resultatet viser at lærerne i denne studien er positive til at det har kommet en ny læreplan, og at målsetningen livslang bevegelsesglede er noe man må jobbe mot. Lærernes utsagn viser at de jobber aktivt for å nå målsetningen ved å skape et inkluderende og læringsorientert miljø. De er imidlertid noe usikker på hvorvidt elevene opplever den livslange gleden gjennom kun deltakelse i kroppsøving. Lærerne påpeker likevel faget har et viktig ståsted i samfunnet, og at det har en sentral plass for å gi kunnskap og verktøy elevene trenger for å holde på med bevegelse senere i livet. De understreker at kroppsøvingen dermed blir sentralt for å bevare elevens bevegelseslyst. Helseaspektet er et uttrykt fokus i den formelle læreplanen, og lærerne mener at for å ivareta dette må elevene lære noe i faget. Man må skape gode vaner gjennom gode opplevelser i kroppsøving. Dette omhandler elevenes habitus, slik en av lærerne påpeker. Habitus kan man se i lys av Jensens (2020) tradisjonsbundne bevegelsesglede. Menneske har innarbeidet seg noen vaner slik at de finner gleden i å være i aktivitet, selv om det kanskje ikke er like artig hver gang, vil det ikke gå på bekostning av neste gang man er i bevegelsesaktivitet. Lærerne hevder at elevene må bli glade i å bevege seg fordi de har lyst, ikke for at de må. De tydeliggjør videre at kroppsøving skal fremme dette gjennom læring, og ikke bare aktivitet, og derfor bør ansees som et læringsfag – ikke bare et aktivitetsfag.

Lærerne er tydelige på at kroppsøvingen ikke skal handle om å ta seg helt ut, men det å være i bevegelse. Da eksempelvis å gå tur med en hund eller gå opp trapper også må sees på som

bevegelsesaktiviteter. Det er her sentralt at elevene skjønner de helsemessige fordelene. Å skape et dypere meningsinnhold i bevegelsen man gjør, er noe Jensen trekker fram som viktig for å skape personlig vekst. Sett i lys av læreplanens formål søker lærerne etter å oppnå *livslange* delen av å holde seg i bevegelse. Elvers bevegelsesmønstre endrer seg over tid, og det er ikke gitt at man skal like å holde på med de samme aktivitetene hele tiden. Det vil derfor være essensielt å skape et bredt spekter av bevegelsesmuligheter, slik at elevene har et grunnlag å holde på med bevegelsesaktiviteter videre i live.

Studien viser at samtlige lærere forstår bevegelsesglede som noe *artig* og *morsomt*, og at dette kommer gjennom opplevd mestring i bevegelsesaktiviteter man gjør. Inkludering, samarbeid og elevmedvirkning trekkes fram som viktige elementer for å skape mestring. De påpeker videre at undervisningsinnholdet må treffe elevens interessefelt. Elevmedbestemmelse og relasjon mellom lærer og elev blir derfor viktig for å nå ut til elevene. Funnene indikerer at Jensens (2020) fysiske og metafysiske bevegelsesglede er fremtredende i undervisningen, men at lærernes langsiktige mål er at elevene skal oppleve en indre glede ved å holde på med bevegelse, og dermed oppnå den tradisjonsbundne bevegelsesgleden.

Den fysiske bevegelsesgleden bygger på at mennesket opplever glede gjennom at de blir satt i situasjoner som gir dem en indre følelse av glede, og dette er ikke noe man nødvendigvis kan kontrollere. I henhold til lærernes svar, blir den fysiske bevegelsesgleden fremtredende ved at lærerne ønsker å skape gode opplevelser i undervisningen. Et godt eksempel på dette er når Emil sier at elevene *glemmer* at de er i aktivitet når de holder på med lek. Jensens fysiske glede vil da bero på den indre gleden de føler gjennom aktiviteten de holder på med. Den metafysiske bevegelsesgleden bygger på at mennesket satt i situasjoner som gir mening og at dette frembringer følelsen av glede. Mennesket vil også sanse av omverden og tidligere erfaring blir tolket og reflektert. Lærerne uttrykker at de ønsker å skape dybde i det de holder på med, og ikke bare *touche* innom aktiviteten, slik en lærer omtalte det. Dette gir elevene et utgangspunkt for å oppleve progresjon og gode opplevelser over tid, og det vil være større sjans for at aktiviteten kan bli noe de tar med seg videre. Lærerne retter også et stort fokus mot at faget skal være et læringsfag, og ikke bare et aktivitetsfag. Enkelte lærere sier de prøver å *snike* inn teori i undervisningen, slik at elevene skjønner hvorfor aktivitetene de gjør er viktige. Den tradisjonsbundne bevegelsesgleden er en sammenfatning fysisk og metafysisk bevegelsesglede. Det handler om at kroppen får en bevegelseslyst gjennom å ha innarbeidet noen verdier, preferanser og normer, og det å være i bevegelse blir en identitet. Lærerne

ønsker å fremme dette gjennom at de kroppsøving skal fremme gode opplevelser, og bidra med kunnskap slik at de har et grunnlag for å holde på med det hele livet.

Funnene indikerer at lærerne synes at den nye læreplanen er et steg i riktig retning, men at det på ingen måte er en revolusjon i forhold til deres tidligere didaktiske arbeid. Dette forklarer de med å si at den nye læreplanen treffer deres visjon mye bedre. De uttrykker at de hele tiden har hatt fokus på å tilrettelegge for bevegelsesglede, også før fagfornyelsen trådte i kraft. Lærerne ønsker at elvens læring skal stå i sentrum, og ikke bare bruke faget som et aktivitetsfag. For å oppnå den livslange bevegelsesgleden må elevene ha kunnskap om hvorfor bevegelse er viktig.

Lærernes forståelse av innholdet i den nye læreplanen er at det skal legges mindre vekt på idrett og prestasjon. De uttrykker imidlertid en viss usikkerhet rundt å fjerne all idrett, da fordi det er mange elever som liker det. Svarene til lærerne tyder på at de fortsatt bruker idrettene, men de ønsker å fokusere på hvordan de kan utvikle egne ferdigheter i aktiviteten, og ikke prestasjonene til elevene. Funnene viser også at lærerne er positive til at formuleringene i læreplanen er åpne, noe som skaper rom for å tilrettelegge undervisningen slik de ønsker. De trekker spesielt fram muligheten det gir for å bruke områder utenfor skolens rammer som noe positivt i elevens ellers normale hverdag. Manglende retningslinjer for livredning i svømmeundervisningen trekkes imidlertid frem som en bakside ved de åpne kompetansemålene.

Informantene peker på mange viktige punkter i henhold til de nye læreplanene, og noen av funnene bryter med den tidligere forskningen viser. Goodlads (1979) læreplanteori viser noen klare sammenhenger i svarene til lærerne, og de ulike læreplansidene. Tidligere forskning påpeker at det kan være utfordringer når man skal holde på med utviklingsarbeid i skolen (Damsgaard, 2015). Det viktigste er at skolen, ledelsen og de ansatte jobber mot felles mål, og jobber sammen med utviklingsarbeid. Funnene i denne studien indikerer at skolen i sin helhet har iverksatt og gjort et godt arbeid med de nye læreplanene, og dette skiller seg fra funnene gjort i forskning på innføringer av tidligere læreplaner (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013; Rønninghaug, 2011). Skolen, ledelsen og lærerne virker å ta innføringen på alvor og at de jobber målrettet med de nasjonale og lokale planene.

Gjennom studien har det blitt tydelig at det ikke er en fasit på hvordan lærerne skal tilrettelegge for et undervisningsopplegg basert på den nye læreplanen. Det finnes mange

veier til Rom, og uten et fastsatt rammeverk blir dette det noe vage fasitsvar for kroppsøvingslærere. Lærernes bakgrunn og erfaring blir da avgjørende for hvordan undervisningen blir. Tidligere forskning har påpekt det negative ved at lærernes erfaringer altfor ofte er knyttet opp mot den idrettsrettede delen, som preger undervisningen. Lærerne i denne studien viser imidlertid til en bred og allsidig aktivitetsbakgrunn, noe de selv uttrykker at de tar med i undervisningen. De viser til lang erfaring og en bred forståelse i hva de mener kroppsøvingsfaget bør inneholde. En åpen læreplan vil hjelpe i lærernes arbeid ved at de kan benytte et vidt spekter av aktiviteter, og bruke av andre aktivitetsområder. Dette er noe som bryter med tidligere forsknings funn.

I et langsiktig perspektiv vil det være viktig å forsøke å oppnå læreplanens målsetninger. Skaper man bevegelsesaktiviteter som har et meningsinnhold for den enkelte, vil ikke aktiviteten ha noe å si. Da å være i bevegelse for at det er moro eller artig, og ikke for at man må. Tidligere forskning understreker viktigheten av å tenke på elevers velvære, som er en tankegang som tydelig deles av lærerne.

6.2 Veien videre

Arbeidet med oppgaven har gitt meg nye perspektiver på kroppsøvingsfaget, og hvilke problematiske aspekter som finnes. Implementeringen av de nye læreplanene gjelder foreløpig bare elever i første og andre klasse på videregående, men vil høsten 2022 bli gjeldende for samtlige. Planene er relativt nye, og det er derfor enda tidlig å skulle undersøke lærernes oppfatning av Goodlads (1979) femte nivå, den erfarte læreplanen. For utviklingen av kroppsøvingsfaget vil det være hensiktsmessig å etter hvert se nærmere på fjerde og femte nivå av læreplanteorien. En av informantene uttrykker at det er for tidlig å dra noen langsiktige konklusjoner når det kommer til læreplanens effekt. Det vil derfor være interessant å undersøke dette på et senere tidspunkt.

I denne studien har jeg presentert lærernes tanker om hvordan de oppfatter begreper bevegelsesglede, og hvordan det blir fremtredende i undervisningen. Et ledd i dette er deres forståelse av *når* elevene opplever bevegelsesglede. I fremtiden bør det forskes på hvordan elevene opplever bevegelsesglede, og om det korrelerer med lærerens syn. Dette kan gjøres i kombinasjon med en feltundersøkelse, hvor man retter fokuset mot undervisningen til lærerne, der de selv tenker at bevegelsesglede fremmes.

7 Referanser

- Alver, B., & Skre, I. B. (2020, januar 7). *Store norske leksikon*. Hentet Mars 26, 2022 fra https://snl.no/lek_-_aktivitet
- Andreassen, S.-E. (2016). Forstår vi læreplanen? *Philosophiae Doctor*. UiT Norges arktiske universitet. Hentet Mai 10, 2021 fra https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3
- Andrews, T., & Venke, J. (2005, August 24). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 302-314.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013, Juli). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje." vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *FoU i praksis*, ss. 9-32.
- Bakken, A. (2019). *Idrettens posisjon i ungdomstida: Hvem deltar og hvem slutter i ungdomsidretten?* Oslo: OsloMet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3127/Kort%20oppsummert%201-20.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research* (2.. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020, Juli 4). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan (LK20). *Acta Didactica*, s. 19. Hentet Mai 14, 2021
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2018). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3.. utg.). Oslo: Cappelen damm.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2015). *Når hver time teller*. Oslo: J.W.Cappelens forlag.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2018). ... *Men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm.

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Engelsrud, G. H., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø., & Sæle, O. O. (2021, Januar 21). *Forskersonen.no*. Hentet Mai 16, 2021 fra <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>
- Erdvik, I. B. (2020). *Nih*. Hentet mars 15, 2022 fra Norges idrettshøgskole: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2677136>
- Flekkøy, K. G. (2020, september 4). *forskning.no*. Hentet mars 13, 2022 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kroppsoving-norges-idrettshogskole/kroppsoving-er-mest-for-dei-som-er-flinke-i-idrett/1734250>
- Flekkøy, K. G. (2021, Februar 5). *NIH.no*. Hentet April 10, 2022 fra Norges idrettshøgskole: <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyheter/2021/februar/alt-kan-beveges-og-da-larere-ungene-bedre/>
- Gilje, N., & Grimen, H. (2018). *samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærens verden*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F., & Engelsrud, G. (2021, Mai 18). Unpacking the joy of movement - "it's almost never the same". *Sport, education and society*, ss. 1-14.
- Jacobsen. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen.
- Johannesen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). Teori og analyse. I L. E. Johannesen, T. W. Rafoss, & E. B. Rasmussen, *Hvordan bruke teori* (ss. 21-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 11 15). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet Oktober 11, 2021 fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Kvikstad, I., & Vinje, E. E. (2019). Yoga, skateboard og rumpeldunk - alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget. I E. E. Vinje, *Fremtidens kroppsøvingslærer* (ss. 73-95). Oslo: Cappelen damm.
- Lund, O., & Jensen, J.-O. (2020). Sans for bevægele. I O. Lund, & J.-O. Jensen, *Indledning* (ss. 11-22). København: Hans Reitzels forlag.
- Madsen, K. L. (2021). *NIH.no*. Hentet fra Norges idrettshøgskole:
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2730898>
- Moen, K. M., westli, K., Bjørke, L., & Brattli, H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon - en nasjonalkartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen*. Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- NOU 2014:7. (u.d.). Elevenes læring i fremtidens skole. Oslo. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønninghaug, M. (2011, Mai). Prestasjonskrav eller treningsglede. *Mastergrad*. Hentet fra
https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/140098/R%C3%B8nninghaug_Marita.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR1S1ira_iSTn3yTE34R4K6F5MSkHJAY8QX6tl6uYy0pTYZGZ_ZsoSKdJ1c
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, ss. 629-646. doi:10.1080/17408989.2014.892063
- Tangen, S., & Husebye, B. N. (2019, november 25). Interessebasert kroppsøving. *Acta didactiva*, ss. 1-21. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/4812/6786>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). Sammenheng: vitenskapsteori og forskningsvirksomhet. I E. Thornquist, *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori* (ss. 197-221). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt, Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, November 18). *Utdanningsdiraktoratet*. Hentet Mai 15, 2022 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, Juni 9). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet Mai 15, 2022 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/film-bevegelsesglede/>
- Utdanningsdirektoratet . (2020, August 1). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. Norge. Hentet April 4, 2022 fra Utdanningsdirektoratet: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Vinje, E. E. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer*. (J. Skrede, Red.) Oslo: Cappelen Damm.
- Widerberg, K., & Bolstad, K. (2014). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingsfag - noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole 1*, ss. 36-40.

8 Vedlegg 1

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Livslang Bevegelsesglede i kroppsøving

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på den nye læreplanen i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave ved UiT – Norges arktiske universitet. Ansvarlig student tilhører seksjon for helsevitenskap. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan livslang bevegelsesglede omtales og oppfattes av lærere som underviser i kroppsøving på videregående skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål for å delta i dette prosjektet fordi:

- Underviser i kroppsøving på videregående skole
- Underviser for trinn som følger den nye læreplanen
- Har 60 studiepoeng eller mer innenfor kroppsøving og idrett

I denne studien har jeg valgt kroppsøvlingslærere av begge kjønn, med varierende erfaring. Jeg ønsker totalt åtte intervjudeltakere til mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

I denne oppgaven kommer jeg til å gjennomføre et kvalitativt intervju som blir å vare mellom 30-60 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker og jeg vil også ta notater underveis. Dette er for å lettere kunne få et riktig bilde av intervjuprosessen i ettertid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene fra prosjektet er det kunne jeg og min veileder som vil ha tilgang til. Lydfilene vil bli kodet, slik at de ikke er tilgjengelig for andre. I tillegg er datamaskinen beskyttet med tastelås, og tids innstilling på 30 sekunder slik at skjermen låses. Lydopptakene vil bli tatt opp med en lydopptaker som er lånt fra UiT. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da datamaterialet vil bli kodet, og informasjonen vil bli omformulert og bearbeidet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er senest 31. juni 2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Det helsevitenskapelige fakultet ved Herbert Gottfried Zoglowek

- UiTs personvernombud: Joakim Bakkevold 776 46 322 og 976915 75

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Herbert Gottfried Zoglowek

Jonathan Framvik Kjær

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Livslang bevegelsesglede i kroppsøving* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9 Vedlegg 2

Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuguide inndelt i kategorier

Oppstart

- Presentere meg selv
- Informere om bakgrunnen og formålet med prosjektet
- Minne om informantens rettigheter knyttet til anonymisering, min taushetsplikt og retten til å trekke seg.
- Minne om at intervjuet blir tatt opp på taleopptak.

Generell læreplan

- Det har jo nå kommet en ny læreplan, hva tenker du om den?
- På hvilken måte synes du den skiller seg fra den tidligere læreplanen?
- I hvor stor grad forholder du deg til læreplanen når du underviser? Eventuelt hvorfor ikke?

Kroppsøving

- Hva er dine tanker om den nye læreplanen i kroppsøving for videregående?
- Hva mener du formålet med kroppsøving bør være?
- Føler du at du har endret mye i kroppsøvingstimene fra den gamle til den nye læreplanen?
- Hva tenker du om at idrettspreget aktivitet blir mer hvasket ut fra læreplan?

Livslang Bevegelsesglede

- Hva tenker du når du hører livslang bevegelsesglede?
- Kan du prøve å forklare kort hvordan du forstår begrepet bevegelsesglede?
- Når opplever Du bevegelsesglede?
- Er det noe du ville endret med dagens læreplan mtp bevegelsesglede?

Undervisningsmåter/metoder

- På hvilken måte legger du til rette for økt bevegelsesglede hos elevene i dine timer?
- Opplever du at aktiviteter er lettere å stimulere til bevegelsesglede i enn andre? I så fall hvilke og har du noen tanker på hvorfor det er slik?
- Er det noe du tror du kan gjøre annerledes i dine timer for å stimulere til økt bevegelsesglede?

Læreren

- Alder og kjønn
- Hva er din faglige bakgrunn og utdanning?
- Hvor lang erfaring har du med å undervise i kroppsøving?
- Har du drevet med noen idretter, i så fall hvilke?
- Hvorfor har du valgt å bli kroppsøvingslærer?
- Hvor mange kroppsøvingstimer har du i en uke?

Avslutningsvis

- Har du noe du vil føye til som vi har vært gjennom?
- Har du noen nye tema du ønsker å ta opp?
- Kan jeg eventuelt kontakte deg for flere spørsmål i etterkant?

10 Vedlegg 3

Godkjenning fra NSD

NSD – Norsk senter for forskningsdata

02.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 22.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/meld-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

