

Anne Reidun Wiken

HVA LÆRER VI I KROPPSØVING?

Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd
Kunnskapsløftet 2006?

Master i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Norges Idrettshøgskole 2011

Forord

Endelig er det på tide å skrive forordet og å se denne lange prosessen bli virkeliggjort på de kommende sidene. Selv om oppgaven er et forsøk på å formidle refleksjonene jeg har gjort meg i en logisk rekkefølge har sidesporene vært mange og resultatet har blitt til gjennom å summere og rasjonalisere disse.

Sju år har gått siden jeg var ferdigutdannet og startet å jobbe som kroppsøvlingslærer. Jeg begynte så smått å filosofere rundt hva faget faktisk besto av, og måtte erkjenne at kroppsøvlingsfaget passet meg som person fordi jeg har mange og positive erfaringer med fysisk aktivitet. Jeg så også i skolehverdagen at den gjeldende undervisningspraksisen som jeg var en del av ikke passet alle elevene. Disse tankene ga meg inspirasjon til å ta fatt på med litteratursøk, lesing, skriving og omskriving som resulterte i dette prosjektet om elevenes oppfatning om hva de lærer i kroppsøving.

På den lange veien har jeg fått god veiledning og konstruktiv kritikk som jeg har satt stor pris på av min veileder Claes Annerstedt. Tilbakemeldingene fra han har alltid hjulpet meg med å få riktig fokus og ny giv i tunge stunder. Tusen takk til min gode venninne Johanna Fogelberg som har gitt av sin tid og for å lese gjennom å komme med tilbakemeldinger. Og til slutt fortjener min kjære mann, som måtte repetere og dermed fikk fornyet interesse for statistikk når han også måtte trå til og som ikke minst har vært tålmodig med meg mens studiene har pågått, en stor takk. En stor inspirasjon til å fullføre prosjektet har vært å få mer tid sammen med Maia.

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
INNLEDNING	5
1.0 FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER	7
1.1 OPPGAVESTRUKTUR.....	8
2.0 BAKGRUNN OG TIDLIGERE FORSKNING	9
2.1 KROPPSØVINGSFAGET.....	9
2.1.1 Læreplan i kroppsøving – en historisk oversikt 1739 - 2006	9
2.1.2 Kunnskapsløftet 2006 – læreplan i kroppsøving	14
2.1.3 Kroppsøvingsfagets egenart og formål	22
2.2 TIDLIGERE FORSKNING OM KROPPSØVING.....	26
3.0 METODE	37
3.1 UTVALG OG REPRESENTATIVITET	37
3.1.1 Frafall.....	39
3.2 UTVIKLING AV SPØRRESKJEMA	41
3.3 ANALYSESTRATEGI OG STATISTISK GENERALISERING	43
3.4 ÅRSAKSFORKLARINGER.....	44
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET	45
3.6 ETISKE BETRAKTNINGER OG FORSKERENS ROLLE.....	46
4.0 RESULTATER	47
4.1 ”HVA LÆRER VI I KROPPSØVING?”	48
4.2 VURDERING.....	51
4.3 FAGETS STATUS	54
4.4 ELEVENES OPPFATNING AV FAGET KROPPSØVING.....	56
4.5 OPPSUMMERING RESULTATER	58
5.0 DRØFTING	59
5.1 HVA ER ELEVENES OPPFATNING AV KOMPETANSEMÅL OG VURDERING I KROPPSØVING?.....	59
5.1.1 Oppsummering	65
5.2 ELEVENES OPPFATNING AV KROPPSØVINGSFAGETS STATUS I FORHOLD TIL ANDRE FAG	66
5.2.1 Oppsummering	70
5.3 HAR FYSISK AKTIVITET PÅ FRITIDEN OG ELEVENES OPPFATNING AV KROPPSØVINGSFAGET NOEN SAMMENFALLENDE TREKK?.....	70
5.3.1 Oppsummering	72
6.0 AVSLUTTENDE KOMMENTARER	73
6.1 TANKER OM PROSESSEN OG VIDERE FORSKNING	76
REFERANSER:	78
INTERNETTREFERANSER.....	82
VEDLEGG:	84
VEDLEGG 1	84
VEDLEGG 2	85
VEDLEGG 3.....	87

Innledning

Høsten 2006 ble Kunnskapsløftet (LK06) introdusert i den norske grunnskolen, og i kroppsøving bød det på forandringer i læreplanmålene. Fokuset ligger nå på hvilke kompetansemål elevene skal kunne etter endt utdanning. LK06 er formulert som kompetansemål og disse kompetansemålene åpner for tolkning og utarbeiding av konkrete læringsmål gjennom lokalt læreplanarbeid. Hvor mye lokalt læreplanarbeid som blir lagt ned er opp til den enkelte skole. Haugs (2003) forskning på virkningen av L97 tyder på at skoler, og lærerne, i liten grad lar seg påvirke av nye læreplaner.

Ommundsen skrev allerede i 1995 at kroppsøvingslærere som regel bruker egne erfaringer og interesser som utgangspunkt for undervisning i faget, og at selv om de fleste elevene er positive til kroppsøving som fag mener de likevel at det er mer et rekreasjonsfag enn et akademisk fag. Han hevder også at denne formen for undervisning i stor grad bare gir uttelling og er interessant for de som allerede er medlemmer av idrettslag. Larsson og Meckbach (2007) sier seg enig med Ommundsen i at faget preges av tradisjoner. Selv om styringsdokumentene har forandret seg, kan det være vanskelig å gjennomføre forandringene i faget på grunn av de verdier og normer som henger igjen i faget fra tidligere. Dette kommer også fram i en forskningsrapport skrevet av Haug (2003: 33) om Læreplanen fra 1997:

I kroppsøvingfaget vert det arbeid nokså forskjellig, men i hovudsak er aktivitetane tradisjonelle. Dei tendensar til endring og prioritering som ein finn i L97 i høve til tidlegare planar, har fått varierende, men lite praktisk gjennomslag. Forskarane synest likevel å vere optimistiske, og registrerer positive teikn til endring.

Med utgangspunkt i min egen bachelorutdanning i kroppsøving og erfaring fra å ha jobbet som kroppsøvingslærer i sju år føler jeg at dette stemmer godt overens med egne erfaringer. Som nyutdannet lærer er det enkleste å ”følge strømmen,” og undervise på samme måte som tradisjonen ved skolen tilsier. Jeg tror ikke dette er et fenomen ved den skolen jeg begynte å jobbe med, men for min del brukte jeg minst tre-fire år før jeg begynte å stille spørsmål ved undervisning og faget kroppsøving generelt.

I første rekke hadde jeg spørsmål rundt innholdet i undervisningen. Etter min mening kan det være vanskelig å se sammenhengen mellom den kunnskapen som skal formidles i følge LK06, og det som faktisk foregår i en kroppsøvingstime. Selvfølgelig er dette skolens og lærerens ansvar å gjennomføre, men er vi som lærere flinke nok til å legge fram formål og kompetansemål i faget slik at elevene forstår og oppfatter det? Hvis vi ikke er det kan en følge av dette bli at faget står fare for å bli et rent aktivitetsfag, og at elevene i liten grad kjenner til hvilke kompetansemål de skal kunne etter endt grunnskole og videregående opplæring.

Hvis elevene ikke kjenner til kompetansemålene vil de heller ikke forstå hensikten med faget kroppsøving. Om undervisningen i tillegg legges til rette for de som allerede er aktive i organisert idrett (Ommundsen, 1995) er det ikke vanskelig å se at en del grupper vil få problemer med å motivere seg til å delta i undervisningen. Med LK06 ble også vurderingen i faget forandret ved at innsats i timen ikke lenger skal regnes som en del av vurderingsgrunnlaget, og karakteren skal settes kun med utgangspunkt i elevenes måloppnåelse av kompetansemål (skolenettet.no).

Kroppsøving er et obligatorisk fag for elevene i den norske skolen fra 1. klasse til Vg3 på videregående skole. Faget skal være allmenndannende og vil være med på å forme elevene til den personen de blir i sitt voksne liv. Det er nettopp derfor det er interessant å finne ut av hva elevene selv faktisk mener om faget som skal lære dem til å bli aktive og dannende mennesker som lever en helsefremmende livsstil. Dette er hittil et område det har blitt forsket lite på i Norge og for at faget skal kunne følge utviklingen i resten av samfunnet er det viktig at det forskes og blir stilt kritiske spørsmål.

Med dette masterprosjektet håper jeg at jeg kan gi et lite innblikk i kroppsøvingfaget fra elevenes synsvinkel og at det vil kunne være en veiviser for videre og mer forskning innenfor dette temaet.

1.0 Formål og problemstillinger

Formålet med dette masterprosjektet er å trekke opp noen linjer for hvordan elevenes oppfatning av kroppsøvningsfaget i Norge kan se ut. Jeg ønsker med utgangspunkt i min studie å se etter fellestrekk mellom mine resultater i forhold til resultater fra større nasjonale studier i Norge, *L97 og kroppsøvningsfaget – Fra blå praktbok til grå hverdag?* (Berggraf Jacobsen, Moser, By, Fjeld, Gundersen & Stokke, 2002), Sverige om *Skolämnet idrott och hälsa i Sveriges skolor – en utvärdering av läget hösten 2002-* (Eriksson, Mustell, Quennerstedt, Rudsberg & Öhman, 2003) og NU-03 (Eriksson, Gustafsson, Quennerstedt, Rudsberg, Öhman & Öijen, 2005) og Danmark om *Idræt i folkeskolan* (EVA, 2004a/b). Dette gjøres for å gi prosjektet en større bredde og dybde, og for å kunne peke på mulige likheter og ulikheter mellom Norge og andre skandinaviske land.

I denne studien ønsket jeg å se på elevenes oppfatning av fagets formål. Vet elevene selv hva de skal lære, og i så fall hva lærer de? I forhold til Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 hvor det står konkrete kompetansemål elevene skal kunne, ønsket jeg å se på i hvor stor grad elevene kjenner til, og kan disse målene. Disse kompetansemålene skal være utgangspunkt for vurderingen av elevenes måloppnåelse, og resultere i en sluttvurdering, termin- og standpunkt karakter. Kompetansemål og vurdering står i et avhengighetsforhold til hverandre gjennom kunnskapsløftet. I undersøkelsen ønsket jeg å få innblikk i om elevene var informert om kompetansemål, eller eventuelt læringsmål som de ble vurdert i forhold til.

Å kjenne til kompetansemålene, og hva elevene skal kunne i faget er i mine øyne elementært for at de skal kunne forstå hvorfor vi har kroppsøving på timeplanen. Det er ikke et fag som tar stor plass i fagkretsen, og det påpekes stadig at barn og unge har behov for mer fysisk aktivitet i hverdagen. Dette bidrar til diskusjon rundt innhold og fagets status i skolen. Elevene får karakter i kroppsøving på lik linje med andre fag og i min studie skulle de blant annet svare på om de synes at faget er like viktig som andre teorifag. Jeg ønsket også å få frem elevenes tanker om faget generelt, og synspunkter på ulike faktorer som påvirket deres oppfatning, som for eksempel undervisningsmetoder, innhold og læreren.

Med utgangspunkt i de overforstående elementene er dette problemstillingene for mitt masterprosjekt.

HOVEDPROBLEMSTILLING:

- Hva oppfatter elevene selv at de lærer i faget kroppsøving, og hvordan faller dette sammen med formål for faget i Kunnskapsløftet 2006?

DELPROBLEMSTILLINGER:

1. Hvordan oppfatter elevene kompetansemålene i kroppsøving, og derav hva forstår elevene som viktig i forhold til vurdering i faget?
2. Hva mener elevene om kroppsøvingsfagets status i forhold til andre fag? Hvilke faktorer kan påvirke fagets status blant elevene?
3. Kan det trekkes linjer mellom elevenes oppfatning av faget og hvor mye de er i aktivitet på fritiden?
4. Med utgangspunkt i undersøkelsen, hvilke likheter og forskjeller kan en antyde finnes i Norge sammenlignet med skandinaviske land som Sverige og Danmark?

1.1 Oppgavestruktur

Oppgaven vil bli innledet med en redegjørelse for kroppsøvingsfagets oppbygning og læreplaner og hvor jeg vil komme inn på hvordan læreplanene og faget har utviklet seg i årenes løp og frem til Kunnskapsløftet 2006 som gjeldende læreplan i dag. Videre vil jeg gå grundigere inn i Kunnskapsløftets læreplan med fokus på formål for faget. Formålet vil bli sett på i lys av tidligere forskning av blant andre Arnold (1988), Ommundsen (1995, 2005) og Whitehead (2005, 2007) i et forsøk på å beskrive hensikten med faget, i henhold til intensjonen med Kunnskapsløftet.

De metodiske overveielserne jeg har foretatt vil bli presentert i metodekapittelet. Her vil jeg gi en beskrivelse av generell teori og begrunnelse for mitt valg av metode koblet opp mot min egen oppgave.

Påfølgende kapittel vil være en presentasjon av resultatene fra undersøkelsen jeg har gjennomført, og vil deles inn i underkapitler knyttet til delproblemstillingene. I hovedsak vil resultatene bli beskrevet som prosent i forhold til nettoutvalg, med enkelte tabeller for å fremheve utfall av spesiell interesse. Tolkning og kommentarer av resultatene vil i hovedsak bli gitt i drøftingskapittelet.

Resultatkapittelet danner grunnlag for egen tolkning og kommentarer i drøftingen av problemstillingene. Kroppsøvingsfagets oppbygning, tidligere forskning og funnene fra undersøkelsen samt egne refleksjoner vil være utgangspunkt for dette kapittelet og deles inn i likhet med resultatdelen, etter delproblemstillingene som vil diskuteres underveis. Til slutt vil hovedproblemstillingen kommenteres og oppgaven oppsummeres før jeg kommer med forslag for videre forskning på kroppsøvingsfaget fra elevenes synsvinkel.

2.0 Bakgrunn og tidligere forskning

2.1 Kroppsøvingsfaget

2.1.1 Læreplan i kroppsøving – en historisk oversikt 1739 - 2006

De første retningslinjene for undervisning i Norge, *Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norge* (1739) viser at det i første omgang ble lagt vekt på plan for undervisningen og instruksjoner til læreren. Det at vi i dag kaller det for læreplan er en følge utviklingen den har vært i gjennom, og et ønske om at elevens læring skal være i fokus. Imsen (2002: 171) har oversatt Lawrence Stenhouse sin definisjon fra 1975:

En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte.

En læreplan forsøker altså å beskrive intensjonen til faget, på ulike klassetrinn og i tillegg timefordelingen. Stenhouse (1975) mener likevel at det er forskjell på intensjonen som ligger i læreplanen, og hva som i realiteten foregår i klasserommene (den skjulte læreplanen)¹. Han hevder at lærerne underviser i forhold til sine egne standarder, og dermed begrenser utviklingen av elevenes intellektuelle selvstendighet.

Statlige myndigheter i Nord-Europa benytter læreplandokumenter i stor grad til å utforme undervisningens form og innhold, i forhold til angloamerikanske land som i første rekke benytter et *curriculum* som en kontrollfaktor – i betydningen av godkjenning av lærebøker og hva elevene oppnår gjennom undervisning (testresultater) (Dale, 2009). I tillegg sier Gudem (2006) at *curriculum* også kan omfatte de opplevelsene, erfaringer og konkrete kunnskaper som virkelig skjer i undervisningen. I Norge er det som regel departementene som tar initiativ til å utvikle nye læreplaner i den hensikt å sikre alle elevene i Norge et likt skoletilbud, mens skoleeier (kommune, fylkeskommune) er ansvarlig for at opplæringen skjer slik det står beskrevet i læreplanen (Dale, 2006; Engelsen, 2006; Gudem, 2008).

Som nevnt tidligere i kapittelet kom den første læreplanen i Norge i 1739, men det var først i forbindelse med unionsoppløsningen og samlingen på Eidsvoll i 1814 det ble foreslått at gymnastikk burde inn som et obligatorisk fag i skolen. Forslaget fikk lite gjennomslag på dette tidspunktet av flere grunner som for eksempel at kommunene hadde dårlig råd og ikke fant plass til faget i fagkretsen. Augestad (2003) skriver om hvordan faget kroppsøving kom inn i skolen, og gir en historisk oversikt over hvordan fagets fokus har forandret seg i gjennom den tiden det har vært en del av timeplanen. Bortsett fra Augestad (2003) er det gjort svært lite forskning på kroppsøvingsfagets historie i Norge, annen forskning som finnes rundt dette temaet er på mellom- og hovedfagsnivå. Det er også skrevet noen artikler om emnet.

¹ The hidden curriculum.

Trange økonomiske rammer var en begrensning som hindret gymnastikk en plass i fagkretsen. En annen begrensning var at skolene i en del områder av Norge, var preget av et pietistisk livssyn som mente at kroppslig aktivitet ikke bare var unødvendig, men også kunne være syndig (Augestad, 2003). Mangel på lokaler og kvalifiserte lærere var også avgjørende. I 1848 kom den første felles loven for byfolkskolene i Norge, og den slo fast at skolene skulle tilby mannlige elever undervisning i gymnastikk hvis forholdene tillot det. Senere i 1860 kom loven for landsfolkeskolen som fastslo at guttene skulle få opplæring i gymnastikk og militære øvelser, også her hvis omstendighetene tillot det (ibid.).

Centralforeningen for Udbredelse av Legemsøvelser og Vaabenbrug ble dannet i 1861 og jobbet hardt blant annet ved å utdanne gymnastikklærere, for at gymnastikkfaget skulle bli obligatorisk i skolen. Argumentasjonen var i første rekke at faget skulle forberede de mannlige elevene til den militære verneplikten. I 1889 ble gymnastikk et obligatorisk fag i byfolkeskolen, og det skulle også innføres i landsfolkeskolen der omstendighetene tillot dette. Faget ble obligatorisk både for gutter og jenter fram til tredje avdeling (12-14 år) i landsfolkeskolen, og i byfolkskolen ble det obligatorisk på alle nivåer. Så lenge gymnastikk ble regnet som frivillig å innføre på landsbygda fikk faget lite gjennomslag, og det var først i 1936 at kroppsøving ble et obligatorisk fag for alle (ibid.).

Mens Norge var i union med Sverige (1814 – 1905) ble gymnastikken i Norge i stor grad påvirket av Per Henrik Lings² gymnastiske system. Dette systemet bygde på viktige grunnprinsipper (Augestad, 2003: 70):

- *Bevegelsene skulle ha utgangspunkt i organismens lover og behov.*
- *En harmonisk kroppsutvikling gjennom allsidige formgivende bevegelser.*
- *Bevegelsene skulle være skjønne, enkle, korrigerende og utviklingskapende. Hver øvelse måtte ha et bestemt utgangspunkt, en bevegelsesbane og et sluttpunkt.*
- *Bevegelsene skulle metodisk gjennomarbeide hele kroppen.*
- *Være karakterdannende, og rettes mot sjelens og kroppens behov.*

² Per Henrik Ling (1676-1839), gymnastikkpedagog fra Sverige utviklet et gymnastisk system som fikk stor utbredelse over hele verden, delvis med utgangspunkt i forbildene fra antikken. Han grunnla også Gymastiska centralinstitutet i Stockholm i 1813, med det formål å utdanne gymnastikklærere til forsvaret og skolen (snl.no).

Hensikten med prinsippene var å ta i bruk alle deler av kroppen siden Ling mente at de mekaniske, kjemiske og psykisk dynamiske kreftene i organismen påvirket hverandre. Blodomløpet, fordøyelsen, nervesystemet, bevegelsesorganene og den psykiske helsen var eksempler på hvilke funksjoner som denne formen for gymnastikk virket inn på ved å bevege seg i henhold til disse prinsippene (Synnestvedt, 1994). Denne måten å tenke på er det delvis mulig også å se i dagens læreplan LK06, hvor faget blant annet skal bidra med å utvikle motorikk og ferdigheter, og dessuten fremme god fysisk og psykisk helse (LK06).

I 1939 fikk Norge en normalplan som skulle være ”normal” for alle. Disse planene ble også kalt minimumsplaner, hvor elevene måtte oppnå bestemte kunnskaper og ferdigheter for å kunne begynne på neste klassetrinn (Augestad, 2003). Den største forskjellen i Normalplanen 1939 var ulik timefordeling mellom by- og landsfolkeskolene. I byen skulle elevene ha 1-3 timer kroppsøving, mens de på landsbygda hadde 0-2 timer. Innholdet i timene ble i stor grad påvirket av militære øvelser og våpenbruk, men også fokus på helse og idrett gjennom blant andre Lings system. Aktivitetspedagogikk og innflytelse fra den engelske kroppsøvingen kom sterkere inn etter krigen (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

10. april 1959 ble loven om 9-årig grunnskole satt i verk, og forsøksplan 1959 skulle følges av lærerne. Brattenborg og Engebretsen (2007) mener dette førte til en større vektlegging av kunnskap i kroppsøving, hvor kroppen var et redskap for å oppnå god fysisk helse, i motsetning til den mer helhetlige tenkingen rundt både fysiske og psykiske faktorer i faget som hadde vært en del av Normalplanen for 1939. På grunn av kunnskapsfokuset ble kroppsøving tatt av timeplanen for 1. -3. klasse. Det ble imidlertid lagt opp til større variasjon i undervisningsmetoder i faget, og læreren skulle legge til rette for både instruksjon og selvstendig elevvirksomhet (ibid.).

Som en reaksjon mot det sterke kunnskapsfokuset i forsøksplanen fra 1959 ble oppmerksomheten på 1970-tallet rettet mot elevenes glede og motivasjon. I forhold til den tidligere planen var likevel målene i Mønsterplan 1974 flere og større (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Innføring av drama, rytmeaktiviteter og grunnleggende bevegelser ble inspirert av den engelske kroppsøvingen og Rudolf Laban³. M87 blir av mange sett på som en revisjon av M74, men nå er imidlertid kunnskapsfokuset tilbake i kroppsøving. Det ble likevel lagt vekt på at kunnskapen i stor grad skulle knyttes til praktisk undervisning. Mønsterplanen fra 1987 var delt inn i hovedemner og delemner, men dette synliggjorde et behov for presisering av innhold, arbeidsmetoder og kriterier for vurdering. Som en følge av formuleringene i M87 utviklet mange skoler lokale læreplaner. Hovedemnene i faget ble (Mønsterplan for grunnskolen, 1985: 259):

- *grunnleggende bevegelser*
- *friluftsliv, leik og idrett*
- *leik, dans og dramaaktiviteter*
- *overlevings- og livredningsaktiviteter*
- *kroppsøving og helse*

Planene som gjaldt for hele landet fra 1974 fikk navnet mønsterplan. I 1985 og 1987 får vi lokalt utviklede mønsterplaner, noe som gjorde læreplanarbeidet mer desentralisert. Mønsterplanen blir også beskrevet som maksimumsplaner, hvor det ikke er minstekrav til elevene og valgmuligheter med tanke på lærestoff. Denne graden av valgfrihet innenfor innhold og arbeidsmetoder karakteriseres som en rammeplan.

Rammeplanen M87 ble fulgt opp med en målstyrt læreplan i 1997, Reform 97. Et spesifikt og konkret innhold som med en mer forpliktende ordlyd enn foregående M87, ga mindre rom for kreativitet på det lokale plan (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dette kom som et resultat av kunnskapstester som ble gjennomført i norske skoler. Som et eksempel på dette viser Brattenborg og Engebretsen (2007) til læreplanen for kroppsøving fra 1997, hvor alle hovedmomenter nå begynner med: *I opplæringa skal elevene (...).*

³ Rudolf Laban flyktet fra Tsjekkoslovakia til England i 1939. Han karakteriserte alle bevegelser innenfor rom, tid, flyt og kraft. Forståelsen bygger på at bevegelser formes i en viss periode(tid), med forskjellig grad i bruken av plass horisontalt og vertikalt(rom), med en viss kraftutvikling(kraft) og med ulik grad av flyt i bevegelsen(flyt) (Brattenborg og Engebretsen, 2001: 23).

Faget kroppsøving er fortsatt et fag med egenverdi, men blir også formulert som et instrumentelt fag som vil ha positiv innvirkning på elevenes utvikling i andre fag. I tillegg blir det lagt større vekt på vurdering, og da spesielt vurderingen uten karakter, som skulle gjøres mer formell. Elevene skulle i større grad få kontinuerlige tilbakemeldinger for å motivere og veilede i læringsprosessen. Haugs (2003) forskningsrapport viser at som et resultat av dette ble den generelle oppfatningen av L97 at kommunikasjon og relasjonsbygging mellom lærer og elev fungerte bra, mens de faglige kravene ble uklare og lite konkrete.

2.1.2 Kunnskapsløftet 2006 – læreplan i kroppsøving

Kunnskapsløftet av 2006 er den første læreplanen som forsøker å danne en rød tråd gjennom hele grunnskolen og den videregående skole (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Den er bygd opp med en generell del som angir overordnede mål og verdigrunnlag (*det meningsøkende – , skapende – , arbeidende – , allmenndannende – , samarbeidende – og det miljøbevisste mennesket*). Deretter kommer Læringsplakaten med Prinsipper for opplæring før læreplaner for de enkelte fag. Læreplaner for fag er bygd opp med formål med faget som en innledning, og etterfølges av en beskrivelse av hovedområdene og timetall fordelt på de ulike trinnene. De grunnleggende ferdighetene omtales så i forhold til faget før kompetansemål innenfor hovedområdene ramses opp. Til slutt kommer retningslinjene i forhold til sluttvurderingen i faget.

Tabell 1 Hovedområder i kroppsøving

Årssteg	Hovedområde			Timetall
1.-4.	Aktivitet i ulike rørslemiljø			
5.-7.	Idrettsaktivitet og dans	Friluftsliv		478t (1.-7.)
8.-10.	Idrett og dans	Friluftsliv	Aktivitet og livsstil	228t
Vg1-Vg3	Idrett og dans	Friluftsliv	Trening og livsstil	56t (pr årssteg)

(udir.no)

Som det står forklart i skolenettets veiledning til læreplanen må disse hovedområdene ses i sammenheng med hverandre (skolenettet.no). De er satt i denne rekkefølgen med tanke på at det skal være en struktur og en progresjon fra grunnskole til videregående oppøring. Mens det i 1-4. klasse skal legges til rette for allsidig bevegelseserfaring, skal elevene gjennom hovedområdet *idrett og dans* etter 10. klasse kunne (LK06: 137) bli introdusert for et bredt utvalg av idretter, mens de etter Vg3 skal mestre en individuell- og en lagidrett.

Videre står det beskrevet i læreplanen hvordan de grunnleggende ferdighetene skal implementeres i alle fag, for at alle lærer skal ha et ansvar for å støtte elevene slik at de utvikler seg i disse ferdighetene parallelt med fagkompetansen i de enkelte fag, for eksempel skal de i kroppsøving kunne hente informasjon fra ulike tekster og bruke dem for å øke forståelsen for arbeidet med faget. Et praktisk eksempel kan også være å lese og forstå et orienteringskart (LK06: 135).

De grunnleggende ferdighetene innleder til kompetansemålene som skal nås gjennom seks ulike nivåer i grunnskolen og den videregående skolen. I innledningen til generell del i Kunnskapsløftet (2006: 3) defineres mål som:

- a) *noe en arbeider mot*
- b) *noe en kan vite nærmer seg eller ikke*

Ved å bruke denne definisjonen av mål og Dales definisjon (2009: 189), som presenteres på side 19, av kompetanse kan en si at elevene oppnår kompetansemålene når de er i stand til å kjenne igjen, og anvende ferdigheter som kreves i ulike situasjoner de møter på skolen, eller i hverdagen. Kompetansemålene angir således hva elevene skal mestre, men ikke hvordan de skal oppnå mestring. Det blir da opp til det lokale læreplanarbeidet å konkretisere dem, slik at de forskjellige aktivitetene bygger på hverandre og elevene opplever at det er en struktur og progresjon i undervisningen.

Vurdering av måloppnåelsen elevene skal oppnå i de ulike hovedområdene i kroppsøving har også gjennomgått en forandring etter iverksettelsen av Kunnskapsløftet (2006): Kunnskap, ferdighet, innsatsvilje og samarbeidsevne, de to siste ofte slått sammen til holdninger i muntlig sammenheng, dannet grunnlaget for evaluering i kroppsøving i henhold til L97. Med Kunnskapsløftet (2006) falt innsats, arbeidsvaner og atferd bort fra vurderingsgrunnlaget og fokuset ble i enda større grad enn tidligere på elevenes kompetanse (skolenettet.no). Etter min oppfatning vil det si at elevene kun skal bli vurdert i forhold til i hvilken grad de når kompetansemålene. Dette krever svært god kjennskap til læreplanen i kroppsøving, og i tillegg god lokal kunnskap fra lærere som underviser i faget. Siden faget i stor grad handler om å være i bevegelse, og dette også ligger i kompetansemålene kan det være utfordrende å legge til rette slik at alle, uansett erfaringsgrunnlag, har mulighet til å utvikle sin kompetanse, og føle mestring og måloppnåelse.

Et av skolens mange funksjoner i samfunnet er *den reproduktive funksjonen* hvor elevene skal introduseres for samfunnets kulturarv. Skolen skal videre utdanne elevene slik at de fyller samfunnets mange sektorer – *den produktive funksjonen*, og gi dem kunnskap og ferdigheter som bidrar til å utvikle deres personlighet – *en identitetsskapende funksjon* (Imsen, 2002).

Som nasjonalt styringsdokument, kommer Stortinget med synspunkter på hva de ønsker å legge vekt på. I sin artikkel fra 2005 hevder Ommundsen at siden tidligere undervisnings- og forskningsminister Kristin Clemet ønsket en større vekt på hva hun mente var de teoretiske kjernefagene som matematikk, språk og naturfag, ble kroppsøvingsfaget marginalisert.

I forbindelse med utarbeiding av LK06 kom Stortingsmelding 30, *Kultur for læring* (2003-2004) med blant annet disse retningslinjene for den nye reformen som berørte kroppsøvningsfaget (regjeringen.no):

Fysisk aktivitet og mat og drikke er forutsetninger for god læring. Det bidrar til å skape et godt læringsmiljø og til at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Fysisk aktivitet, mat og drikke vil også ha betydning som generelle helsefremmende tiltak (...)

Flere ønsket et økt helsefokus i kroppsøving velkommen i det håp at det vil gi faget en økt verdi i utdanningssammenheng.

Helsefokuset er også synlig i den ferdige utgaven av Kunnskapsløftet, hvor det allerede i formål for faget skildres hvilken positiv påvirkning kroppsøvningsfaget kan ha for de unges helse: *Gode opplevingar i kroppsøving kan vere med og leggje grunnlaget for ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil hos dei unge* (LK06: 133). I følge Brattenborg og Engebretsen (2007: 34) er formålet med faget: *Kroppsøving skal være et allmenndannende fag som skal fremme god helse og mestringsglede gjennom idrett, friluftsliv, dans og leik*. På grunn av at aktivitetsnivået blant befolkningen er synkende skal faget også bidra til å forebygge denne utviklingen og i tillegg oppmuntre til fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv. Kroppsøving skal altså være et fag som med et av sine hovedmål skal utdanne elever med tanke på å lære å ta vare på, og fremme, sin egen helse.

LK06 fjernet seg fra den innholdsstyrte læreplanen, L97, hvor fokuset lå på en felles referanseramme med hensyn til elevenes kunnskaper og ferdigheter. Den velkjente PISA-undersøkelsen fra 2000⁴, som kartla skoleferdigheter i den vestlige verden, kom fram til at Norge ligger på gjennomsnittet når det gjelder lesing, matematikk og naturfag ([St.meld. 39, 2001-2002](#)). Dette ble oppfattet som alt for lavt, spesielt i lesing, skriving og regning. Som en konsekvens av dette ble det utarbeidet en målstyrt læreplan, med grunnlag i kompetansemål som elevene skal oppnå.

⁴ PISA - Programme for International Student Assessment. Undersøkelsens mål er å kartlegge 15-åringers kompetanse og ferdigheter innenfor fagområdene lesing, matematikk og naturfag. Norge har deltatt i undersøkelsen siden oppstarten i 2000, og den ble gjennomført for fjerde gang våren 2009 (pisa.no).

Det er også gitt større rom til utarbeiding av det som på lokalt plan kalles læringsmål. Disse målene skal være konkrete, og forenkle innholdet i kompetansemålene. I det lokale læreplanarbeidet kan også disse læringsmålene utarbeides som delmål, hvor progresjonen og den ”røde tråden” fører fram til at elevene når kompetansemålene (skolenettet.no). I motsetning til den sentrale styringen som lå i målene fra L97, førte dette til en desentralisering av makt i arbeidet med læreplanen. Det vil si at kompetansemålene er utformet slik at elever, lærere og andre involverte (foreldre, administrative leder og skoleeiere) har mulighet til å ha en dialog rundt hvordan de lokale læringsmålene skal formuleres, hvilke arbeidsmetoder som skal brukes i undervisningen, og selve innholdet i undervisningen (skolenettet.no). Hensikten med dette var at målene som skal nås i større grad blir synliggjort for alle de involverte, for å rette opp etter L97 hvor fagkravene ble oppfattet som lite konkrete (Haug, 2003).

På skolenettets veiledningssider til Kunnskapsløftet gis det også en beskrivelse av *vurdering for læring* (skolenettet.no). I det lokale læreplanarbeidet har *vurdering for læring* til hensikt å fungere som en veiledning for elevene hvor de kan kontrollere hvor de står i forhold til kompetansemålene gjennom skoleåret. Dette gjelder all vurdering og tilbakemeldinger som gis i løpet av skoleåret: underveisvurdering. Ved slutten av skoleåret skal elevene ha en sluttvurdering som omfatter eksamen og standpunktskarakter. Kompetansemål, underveisvurdering og sluttvurdering skal ligge i bunn og danne grunnlaget for de lokale læringsmålene. Berge (2006: 68) mener fire punkter skiller Kunnskapsløftet 2006 fra Læreplanen 1997. Det første punktet er klare mål for læring og et tydelig læringsoppdrag. De grunnleggende ferdighetene (å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy) skal danne plattform for elevenes kompetanse i alle fag, det vil si hva elevene skal mestre på ulike trinn i faget. Bakgrunn for innføring av disse ferdighetene i alle fag ble begrunnet med at de er basisferdigheter som må være tilstede for at annen læring skal kunne foregå.

Hovedfokuset er nå rettet mot kunnskap, og at elevene skal mestre, ikke bare ”møte” og ”kjenne til,” konkrete områder i faget. Dale (2009: 189) definerer kompetanse på denne måten:

Kompetanse kan forstås som evnen til å handle ansvarlig. Kompetanse tilsier at en må ta ansvar for det en sier og gjør. Det å kunne ta ansvar gjør en selvstendig. En er myndig i en situasjon der en har kompetanse til å bestemme selv. Men disse beslutningene og bestemmelsene kan ikke kjennetegnes av dannelse dersom de ikke er knyttet til en kritisk tenkning basert på saksinnsikt. Kompetanse integrerer derfor både kognitive og sosiale læreprosesser i menneskers karakterdannelse.

Kompetansemålene er utgangspunkt for ikke bare den faglige standarden som lærerne forplikter seg til å formidle slik at elevene når målene, men også en bredere kompetanse som utvikler elevenes evner til å finne, lese og tolke kunnskap med kritiske øyne. Med en slik konkret utforming danner de også et godt grunnlag for vurdering av elevenes måloppnåelse (Berge, 2006), dette gjør det enklere å skille mellom gode og dårlige prestasjoner. Økt kunnskapsfokus ga også flere timer til lesing, skriving og regning på barneskolen, andre fremmedspråk ble obligatorisk på ungdomsskolen også som tellende fag ved inntak til videregående. Ettårig matematikkopplæring i den videregående skolen ble til toårig, og andre fremmedspråk ble også obligatorisk her. Disse kravene ble innført for at elevene gjennom systematisk arbeid skal kunne tilegne seg nok og riktig kunnskap før de får adgang til høyskoler og universiteter (ibid.).

Konkrete kompetansemål med rom for lokale læringsmål blir også dekket av Berges andre punkt. Lokal handlefrihet og lokalt ansvar handler blant annet om utvikling av Læringsplakaten i LK06 hvor prinsippene som skolen er forpliktet til å gjennomføre for å fremme elevene og lærlingenes læring står beskrevet. Denne plakaten kom i stedet for en opprømsing av undervisningsmetoder som i *Broen* i L97 (s. 75-77), og ga skolene og lærerne større frihet i valg av arbeidsmetoder i undervisningen. I tillegg ble det opp til skolene å dele inn klassene etter det de mente var pedagogisk forsvarlig, og det ble lagt til rette for at skolene skulle kunne tilpasse undervisningsopplegg til elevene (tilpasset opplæring) ved å omorganisere fag- og timefordelingen.

Til slutt handlet det om at lærerorganisasjonenes forhandlinger ble flyttet fra sentralt plan, staten, til lokalt plan, kommunene (KS) (Berge, 2006). Tidligere hadde staten ikke bare ansvar for å forhandle med lærerorganisasjonene, men også den avgjørende makten innenfor utdanningssystemet i Norge. Det var likevel kommunene som forpliktet å gjennomføre kvalitetskontroll på sine skoler. Dette førte til at kommunene følte ulikt ansvar når det gjaldt dokumentasjon av læring, og staten på sin side hadde ikke oversikt over hva som foregikk på skolene. Som en følge av dette ble Berges (2006) tredje punkt innført gjennom Kunnskapsløftet 2006, nasjonalt kvalitetsvurderingssystem og nasjonale prøver. Han påpeker at det allerede i 1988 ble det etterlyst et system for å dokumentere læring i den norske skolen.

Med LK06 er det lagt opp til en sentralstyrt analyse av kompetanse hos norske skoleelever med tilbakemelding til eleven og foresatte, skolen, kommunen, fylkeskommunen og staten, med den hensikten å forbedre og utvikle skolen. Resultatene fra prøvene ble offentliggjort med det formål at alle rundt eleven skulle ha mulighet til å delta i diskusjonen rundt læringsmiljøet og læringsutbyttet på skolen (Berge, 2006). Oppfølgingen av disse resultatene ble det opp til kommunene å jobbe med. I følge Kunnskapsløftets læringsplakat skal skolen legge til rette for å utvikle og stimulere alle elever og lærlinger individuelt og i samarbeid med andre (Kunnskapsløftet, 2006: 29).

Skolene som ved første PISA-undersøkelse fikk overraskende gode resultater ut fra elevsammensetningen, hadde et tydelig fokus på kunnskap og resultater. De var allerede før LK06 godt i gang med å oppfylle kravene fra læringsplakaten. Ved å vise til Turmo og Lies forskningsrapport (2004) om hva som kjennetegnet norske skoler med gode resultater i PISA-undersøkelsen i 2000 påpeker Berge (2006) at disse skolene har et høyt ambisjonsnivå og en enstemmig forståelse av skolens felles målsetting. Skolens samlede uttrykk er avhengig av en tydelig ledelse, godt samarbeid og fokus på innsats og resultater. I følge Berge (2006) gir dette et bedre læringsmiljø, bedre relasjoner mellom lærere og elever, noe som igjen fører til bedre resultater for elevene. Krav til lærerne ble i større grad synlig ved innføringen av LK06 når oppmerksomheten ble rettet, som nevnt tidligere, mot konkrete kompetansemål og forpliktende læreplaner. En virkning av dette ble et enklere vurderingsarbeid for lærerne, og i tillegg gir de nasjonale prøvene informasjon om skolenes forbedringsgrunnlag til alle involverte.

Med LK06 tydeliggjorde staten hvilket fokus skolene i grunnskole og videregående skole skulle ha, men for å kunne gjennomføre dette løftet måtte det også stilles tydeligere krav til lærerutdanningene for å sikre at nyutdannede lærere gikk inn i arbeidslivet med nødvendig kompetanse. I sitt siste punkt summerer Berge (2006) opp hva som kreves av skolene for å kunne følge opp kravene fra Kunnskapsløftet 2006: *Bedre kompetanse, bedre ledelse og en bedre kultur for læring* (Berge, 2006: 68).

Økt fokus på elevens læring og kompetanse har fått følger i Kunnskapsløftet ved at, som nevnt over, de grunnleggende ferdighetene skal inn i alle fag. Det vil si at også kroppsøving skal inneholde elementer av å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, lesing, regning og å bruke digitale verktøy. Hensikten bak disse grunnleggende ferdighetene er at de skal både være en del av, og utvikle, fagkompetansen i alle fag (skolenettet.no). I likhet med Norge mener Wright (2004: 9) at dette er en utvikling som skjer blant annet i land som England og Australia, og hun skriver:

There has been an expectation that physical education will also contribute to the wider educational goals of providing opportunities for students to learn how to engage with knowledge – that is, that physical education will engage students in activities which require critical thinking, critical inquiry, problem-solving and collaboration with others in the process of learning.

Brattenborg og Engebretsen (2007: 37) presiserer i forbindelse med innføring av de grunnleggende ferdigheter i alle fag at det likevel må være kroppsøvingsfagets egenart som kommer til uttrykk i undervisningen av faget. De mener at de timene faget er tildelt må brukes på en effektiv og funksjonell måte slik at undervisning i kroppsøving: (...) *skal gje erfaring i korleis ein kan øve opp god motorikk, styrke og uthald, (...) (LK06: 133)*. Videre viser Brattenborg og Engebretsen (2007) til det de mener er godt dokumentert forskning på at barn og unge i dag er for lite fysisk aktive, og at dette derfor er en viktig del av formålet i kroppsøving.

2.1.3 Kroppsøvingens egenart og formål

I formål for faget kroppsøving (LK06: 133) er ordene *bevegelse (rørsel), fysisk og aktivitet* å finne igjen mange ganger (20) i en forholdsvis kort tekst. De kan i den forbindelse ses på som nøkkelord (Goksøyr, 2009) i teksten. Ordene kan ses i sammenheng med hverandre da de i denne teksten kan sies å i stor grad handler om å erfare, og lære, gjennom å bruke kroppen. Fysisk aktivitet skal, i følge formål for faget, bidra til god helse, styrke selvtilliten og mestre bevegelser (LK06: 133). En kan si at kroppen brukes som et redskap til å nå kompetansemålene i kroppsøving, men bevegelse skal også medvirke til å gi mentale erfaringer. Ord som *sanse, oppleve, mestre, innsikt, inspirasjon og forståelse* som dreier seg om mentale erfaringer elevene skal oppnå. Disse ordene nevnes ofte i sammenheng med ordene *bevegelse, fysisk* eller *aktivitet*, og de mentale erfaringene oppleves gjennom fysisk aktivitet og bevegelse.

I Kunnskapsløftets generelle del (2006: 20) avsluttes *Det integrerte mennesket* på denne måten: *Sluttmålet er å anspore den enkelte til å realisere deg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.* Zoglowek (2006) mener individuell realisering i første rekke skjer med og via egen kropp. Han (2006: 14) skriver i sin artikkel om hvordan faget kroppsøving bidrar til allmenndannelse, eller dannelse, som et av formålene med Kunnskapsløftet. Artikkelen er skrevet med utgangspunkt i Klafkis dannelsesteoretisk læringssyn, kategorial dannelsesteori⁵, som jeg ikke skal gå videre inn på her. I den forbindelse fremhever han også et holistisk syn: *Helhetlig dannelse omfatter utvikling og (ut)dannelse på alle utviklingsområder både det motoriske, det emosjonelle, det kognitive og det sosiale.* Kroppen er et erkjennelsesmedium når mennesket utvikles og oppnår dannelse gjennom den ved å oppleve, erfare og bearbeide. Mennesket er ikke i stand til å ta valg eller avgjørelser uten å gjøre det gjennom kroppen. Den er derfor ikke et redskap eller et middel som skal trenes, mennesket og kroppen danner en helhet. Videre i samme artikkel stiller han derfor spørsmål ved at bevegelse, dvs *å kunne bruke kroppen sin*, ikke er med som en av de grunnleggende ferdighetene.

⁵ Kategorial dannelses teori fokuserer på en vekslende påvirkning av material(a), og formal(b) dannelsesteori. Tre punkter må være til stede for at resultatet skal bli dannelse.

1. Det fundamentale: grunnprinsipper og grunnbegreper som danner et fag.
2. Det elementære viser til det vesentlige begrepsinnholdet(karakteristiske).
3. Det eksemplariske er eksempler som forklarer det elementære og det fundamentale.
 - a) Bestemmer først og fremst allmenndannelse ut fra den generelle kunnskapen eleven bør være i besittelse av.
 - b) Legger derimot vekt på utvikling av den enkelte elevs muligheter og evner.

(Zoglowek, 2006: 13)

Zoglowek (2006: 15) deler kroppsøvningsfaget inn i fire handlingskategorier som han mener representerer fagets elementære bevegelsesperspektiver, og da kan karakteriseres som grunnleggende karakteristikkk ved kroppsøving. Fagets hovedområder i Kunnskapsløftet kan ses i forbindelse med disse kategoriene: *Idretts- eller prestasjonsorienterte bevegelser* (idrettsaktivitet og idrett), *lekorienterte bevegelser* (generell aktivitet), *uttrykks- eller performance bevegelser* (dans) og *helse eller velværeorienterte bevegelser* (friluftsliv, trening og livsstil). Med dette viser Zoglowek (2006) at han med sin synsvinkel har en del fellestrekk med fenomenologen Merleau Ponty, som setter kroppen i fokus for all erfaring. Mennesket får erfaring med å eksistere i verden gjennom å være og føle med kroppen, denne erfaringen er unik for alle mennesker, mens kroppen er fellesnevneren (Engelsrud, 2006).

Whitehead (2005, 2006) er også opptatt av kroppen som erkjennelsesmedium i sitt begrep *physical literacy*, eller fritt oversatt til norsk *kroppslig dannelse*. Et menneske er i følge Whitehead (2005: 7) kroppslig dannet ved at det er i stand til å lese omgivelsene rundt seg, og bevege seg estetisk og effektivt med selvtillit i ulike fysiske miljøer, og i forhold til de impulser det mottar. Hun mener videre at den kognitive delen av mennesket bare eksisterer fordi det ligger et potensiale i kroppen til å være aktiv og på den måten bringe liv til verden. Dette skjer blant annet gjennom å utforske, se, høre, ta og føle på. Vi blir individer ved at vi er i relasjon med verden og samfunnet rundt oss.

I følge formål for faget kroppsøving skal grunnlaget for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil legges gjennom positive opplevelser i faget (LK06). Når målet for faget handler om å utnytte sitt individuelle kroppslige potensiale vil dette også være av betydning for opplevelsen av faget og motivasjonen til å fortsette med en aktiv livsstil. Ved å legge til rette for at alle, med ulike forutsetninger, skal kunne utvikle sitt potensiale vil dette gjøre noe med de erfaringene eleven får i faget. I likhet med målet om livslang aktivitet er *physical literacy* en egenskap vi tar med oss gjennom hele livet. Ved at det legges et godt grunnlag i kroppsøving, hvor alle norske barn er i bevegelse, hevder Whitehead (2006) at flere vil oppnå sitt potensiale i et livslangt perspektiv.

Ommundsen (2005), Zoglowek (2006) og Annerstedt (2007) viser til den skotske filosofen og pedagogen Arnold (1988, 1991, 1999) som legitimerer fagets egenverdi og formål gjennom *Education about movement (læring om bevegelse)*, *Education in movement (læring i bevegelse)*, og *Education through movement (læring gjennom bevegelse)*. Med *læring om bevegelse (about movement)* mener Arnold (1988) en overføring av kunnskap som skal danne et teoretisk grunnlag for å utføre analyser, stille kritiske spørsmål og evaluere observert og erfart bevegelse. Dette kan for eksempel være innenfor temaer som anatomi og fysiologi, fysikk, sosiologi og filosofi. I forhold til legitimering av fagets formål er det tydelig at de grunnleggende ferdighetene (å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy) kommer inn under *læring om bevegelse*. Elevene kan bruke digitale hjelpemidler til å finne frem til ulike tekster, og ved å kunne lese og forstå tekstene kan de både stille kritiske spørsmål og svare på spørsmål om hvordan fysisk aktivitet påvirker et menneske. I læreplanen for kroppsøving kan vi se at dette er aktuelt både i formål for faget hvor det står beskrevet at elevene skal få kunnskap om hvordan kroppen fungerer i aktivitet og hvile (LK06: 133), og i kompetansemål på ulike nivåer. Et eksempel på dette er kompetansemålet hvor elevene allerede etter fjerde årsteg skal kunne si noe om bevegelse og erfaringer om å være i fysisk aktivitet. En måte å gjøre dette på kan være å beskrive bevegelsene, beskrive hvordan det føles å være i bevegelse og hva som skjer med kroppen når vi beveger oss. Fra fjerde til tiende årsteg er det progresjon og elevene skal nå kunne vurdere, i tillegg til å fortelle om, de erfaringene de får gjennom bevegelse i idrett og dans. Ved å bruke begreper som rom, tid, kraft og flyt kan elevene lære å analysere enkle bevegelser i dans. I løpet av 13 år på skolen skal elevene, etter Vg3, ha så mye kunnskap om bevegelse, og fysisk aktivitet, at de kan si noe om hvor mye og hvor ofte, hva de bør gjøre og hvordan de bør gjøre det når de er i bevegelse (fysisk aktivitet). Dette handler i stor grad om anatomi og fysiologi, men også om sosiologi med tanke på at egen livsstil kan påvirke andre områder og mennesker som skole, jobbsituasjon og familie (LK06).

I tillegg til å handle om grunnleggende ferdigheter og *akademisk* kunnskap som anatomi, fysiologi, sosiologi og filosofi mener Annerstedt (2007) at *læring om bevegelse* også handler om å forstå hva en idrett går ut på. For å kunne praktisere en idrett må elevene kjenne til hvilke regler og sentrale begreper som kjennetegner denne idretten. Annerstedt (2007) fremhever viktigheten av begrepsforståelse da Arnold selv

mener kroppsøvingslærere har vært for opptatt med å formidle ferdigheter uten å sette dem inn i en sammenheng. Dette er kanskje viktig å understreke også i Norge på bakgrunn av skifte i fokus på hva som skal vurderes i kroppsøving. I tillegg til at karakteren skal settes på bakgrunn av de ferdighetene elevene viser i timene, skal de også ha kunnskap ”om” bevegelse, og forklare begreper innenfor de ulike hovedområdene.

Læring gjennom bevegelse (through movement), beskrives på denne måten av Arnold (1988: 110):

All in all the dimension of "through" movement is best conceived as being that part of the curriculum which can be used as a means of enhancing and harmonizing the physical, intellectual, social and emotional aspect of a growing individual chiefly through professionally selected and directed physical activities.

Arnold (1988) ser på dette fra en instrumentell synsvinkel hvor kroppsøvingsfaget på denne måten kan fremme andre kunnskapsmål enn bare bevegelse (a): vitenskapelig forståelse (i), estetisk forståelse og verdsettelse (ii), moralsk forståelse og atferd (iii) eller fremme læring av andre former for mål gjennom aktivitet (b): sosial interaksjon og sosialisering (i), fitness og helse eller (ii) sunn og nyttig bruk av fritid. Arnold (1988) mener altså at læreren gjennom å legge til rette for læring ved aktiv bruk av kroppen ikke bare gjør det enklere for elevene å forstå hva de har lært i klasserommet, men også rettferdiggjør faget og aktivitetens plass i læreplanen som en katalysator i andre fag. Dette stemmer også med Wrights (2004) mening om at kroppsøvingsfaget må møte krav til et bredere tverrfaglig samarbeid og viser til læreplan og rammeplaner i Storbritannia og Australia.

Læring i bevegelse (in movement) beskrives som den delen av aktiviteten som har verdi i seg selv. Mennesket som utøver en aktivitet med dette utgangspunktet kan også oppnå en utvikling av egen ferdigheter og tilegnelse av nye ferdigheter som ikke kan oppnås i andre fag. Å være i aktivitet og få utfordre egne ferdigheter i ulike miljøer, å delta i idrett elevene har lite egen erfaring i og å lære seg å mestre både individuelle idretter og lagspill er eksempler på hva bare kroppsøvingsfaget kan tilby (LK06).

Zoglowek (2006: 16) mener at *i* bevegelse er kroppsøvingsfagets kjerneverdi, og at eleven først må mestre ferdigheter på ulike nivåer før de kan vurdere og analysere bevegelsene, og på denne måten lære *om* og *gjennom* bevegelse.

Kroppsøving som fagområde har en viktig rolle for å fremme aktivitet for aktivitetens egenverdi, i tillegg til den instrumentelle verdien. Ved å delta blir elevene introdusert for regler og standarder som må følges, og dette i seg selv bidrar til læring. Men Arnold (1988) mener at undervisning i kroppsøving også må ses i sammenheng med de omgivelser elevene befinner seg i ved idretter og aktiviteter fokuserer på kulturarven og gir praktisk kunnskap og forståelse. Undervisningen må foregå med bruk av gode læringsmetoder som motiverer og bidrar til at elevene ønsker å delta fordi de ser verdien av aktiviteten i seg selv, ikke på grunn av ønske om å oppnå ytre fordeler. På denne måten vil fysisk aktivitet ha utdanningsverdi og sette i gang læringsprosesser.

2.2 Tidligere forskning om kroppsøving

Jonskås (2010) har utarbeidet en oversikt over forskningsarbeid som omhandler kroppsøvingsfaget i Norge fra 1978 og fram til i dag. Det meste av arbeidet som er gjort i Norge ligger på master-/hovedfagsnivå. En gjennomgang av disse viser at det i Norge har blitt forsket svært lite på kroppsøvingsfaget ut fra elevenes synspunkt. Noe forskning har blitt gjort for å undersøke elevenes motivasjon i faget, men forskning rundt elevenes oppfatning av kroppsøvingsfaget generelt er masterprosjekter (Nordvoll, 1995; Evensen, 2008).

I forhold til evaluering av L97 ble det i 1999 utviklet en programplan for forskningsbasert evaluering (KUF, 1999)⁶, og som en følge av dette ble det også utviklet en rapport, *L97 og kroppsøvingsfaget – Fra blå praktbok til grå hverdag?* (Berggraf Jacobsen mfl., 2002), for faget kroppsøving med utgangspunkt i L97. Prosjektet hadde som å kartlegge hvilke erfaringer som hadde blitt gjort i forbindelse med innføring av ny læreplan (L97), med et fokus på å sammenligne L97 og M85.

⁶ Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Det ble med den nye læreplanen innført en del nye rammebetingelser (for eksempel mål, faginnhold, arbeidsmetoder), og med dette prosjektet ønsket de også å se på hvilke erfaringer som ble gjort i forhold til disse. Data i prosjektet ble hentet fra 677 grunnskolelærere som besvarte et spørreskjema utviklet på grunnlag av 20 kvalitative intervjuer. Cirka 80 elever ble valgt ut fra småskole-, mellomtrinn og ungdomsskole til å delta på gruppeintervjuer med 3-4 elever på hver gruppe, og i tillegg ble det gjennomført en observasjonstime hvor elevene som ble intervjuet også deltok. I forhold til mitt masterprosjekt vil jeg forsøke å trekke frem resultater som i hovedsak er hentet fra ungdomsskoletrinnet for å øke verdien av en sammenligning med Berggraf Jacobsen mfl.(2002) evalueringsprosjekt.

I rapporten (Berggraf Jacobsen mfl., 2002) kom det frem at mange av elevene likte kroppsøvingsfaget godt men at lærerens undervisningsmetoder hadde betydning for hvor godt. Dette samsvarte også med lærernes oppfatning av elevene i faget. Elevene mente at kroppsøving var viktig og fremhevet det å være i bevegelse, mestring og utvikling som spesielt verdifullt. Her fantes det i tillegg en gruppe av både elever og lærere som ikke oppfattet faget like interessant og viktig. Temaer som teori og naturopplevelser ble ikke satt like stor pris på, og lærerne var av samme oppfatning som elevene, noe som førte til en nedprioritering av disse områdene. Typiske aktiviteter var lek som fikk et større fokus gjennom L97, og ulike idretter. Ballspill var en idrett som ble nevnt når elever og lærere skulle peke på hvilke idretter som gikk igjen ofte i timene, selv om elevene i intervjuet (spesielt jentene) uttrykte at det var mer enn nok ballspill i timene, var det likevel denne aktiviteten de ønsket mer av. Jentene på sin side så ut til å verdsette dans mer enn guttene.

I forbindelse med L97 ble det rettet større oppmerksomhet mot temaet dans, men likevel mente de fleste elevene at de veldig sjelden hadde dans. Lærernes svar bekreftet også dette selv om de mente at dans ble styrket etter innføringen av ny læreplan. Jentene og guttene hadde noen ulike preferanser i forhold til aktiviteter i timene. Jentene likte et mer variert innhold i timene, mens guttene var mer fornøyd med ballspill. Begge kjønn ønsket likevel at undervisningen foregikk i blandede klasser og de følte selv at det foregikk lite erting og mobbing i kroppsøvingsfaget. Denne plagingen var i følge elevene knyttet til utseende og klær og ikke prestasjoner i timene. Elevene syntes å få en noe større mulighet til å medvirke i planlegging gjennom L97, men dette gjaldt for det

meste korttidsplanlegging hvor enkelt elever, eller elevgrupper kunne bestemme innholdet i en time der og da. Lærerne mente også at det ble lagt vekt på mer elevsamarbeid, men da som regel i form av grupper eller lag som skulle konkurrere mot hverandre. Elevene selv følte ikke at det var for mye konkurranse i timene, og noe av grunnen til dette kan være at fokuset ble rettet mot laginnsats, og i mindre grad enkeltprestasjoner fra elevene.

I sin konklusjon for denne rapporten (Berggraf Jacobsen mfl., 2002) legges det vekt på lærernes erfaringer, og hva de mente har hatt betydning for faget ved innføring av L97. De konkrete målene får gode kritikker, men kroppsøvningsfaget ble av lærerne fremdeles sett på som et rekreasjonsfag i forhold til andre fag og de fleste av dem sa seg uenig i at elevene skal arbeide med teori i faget. En viktig årsak til dette er muligens at undersøkelser og intervjuer foregikk på barne- og ungdomsskole nivå, og at lærerne av den grunn følte at kunnskapsmålene i faget ikke var like sterke som aktivitetsmålene. Leik og idrett er temaene som oftest gikk igjen i timene, mens dans, friluftsliv og ulike arbeidsmåter fikk mindre fokus. Gjennom evalueringen mener de å avdekke et behov for etter- og videreutdanning blant lærerne for å øke kompetansen innenfor disse områdene.

Både i Sverige og i Danmark er det gjennomført nasjonale undersøkelser som setter søkelyset på kroppsøvningsfaget fra elevenes synspunkt. Den danske undersøkelsen *Idræt i folkeskolen* (EVA, 2004a)⁷ hadde til hensikt å finne fram til hvilke elementer som påvirker og har betydning for utvikling av faget i forhold til de sentrale rammene som er gitt. Samtidig med denne forskningen ble det også gjennomført en undersøkelse blant elever og lærere i den videregående skole, *Evaluering av idræt i folkeskolen* (EVA, 2004b). I denne var siktemålet å se på faget *idræt* (kroppsøving) i overgangen fra folkeskole til gymnaset, og elevenes syn på forskjeller og likheter på de to ulike nivåene. I sammenligning med norsk skolesystem kan folkeskole oversettes med grunnskole og gymnaset med videregående skole. Metoden som ble brukt i denne forskningen var basert på fem fokusgruppeintervjuer, tre med elever og to med lærere fra gymnaset. Intervjuene ble gjennomført med elever i deres første år på gymnaset.

⁷ Folkeskolen tilsvare i stor utstrekning norsk barne- og ungdomsskole, og gymnaset den norske videregående skolen ([Undervisningsministeriet](#)). Faget Idræt er lagt opp som kroppsøving i Norge, hvor de i gjennomsnitt har to timer hver uke. Idræt er obligatorisk, men ikke et eksamensfag. Elevene kan fra 2. gym velge idræt på mellomnivå hvorpå de da får to timer teori i tillegg til to praktiske timer hver uke. Dette faget er et eksamensfag, med både praktisk og teoretisk eksamen (EVA, 2004b).

Gjennom disse intervjuene kom det frem at elevene følte at formålet med *idræt* på den ene siden er å introdusere elevene for idrett og motivere til å være aktive i idrett på fritiden. På den andre siden mener elevene at faget gir rekreasjon og avveksling, og i den forbindelse har kroppsøving en sosial funksjon i tillegg. I den nasjonale undersøkelsen *Idræt i folkeskolen* (EVA, 2004b), begrunner elevene her også faget *idræt* med bevegelse og rekreasjon. Elevene i folkeskolen ser ikke på *idræt* som et læringsfag, men heller et fag som for eksempel kan hjelpe dem å velge idrett på fritiden. I likhet med evalueringen av L97 (Berggraf Jacobsen mfl., 2002) hvor lærerne selv mente at kroppsøving var et rekreasjonsfag og ikke et teorifag kan en tenke seg at dette påvirket elevenes oppfatning av faget i Norge, og at det dermed kan trekkes noen linjer til de danske elevenes meninger om *idræt*. Videre kommer det frem at *idræt* på gymnasiet har lavere status enn andre fag, som for eksempel matematikk. Noe av grunnlaget for denne oppfatningen kan være konsekvensen av at *idræt*, sammen med blant annet musikk, i hovedsak er et praktisk fag i Danmark og karakteren i disse fagene teller bare halvt i forhold til teoretiske fag (EVA, 2004b). Den lavere statusen blir spesielt tydelig når faget er lagt på begynnelsen eller mot slutten av dagen på timeplanen hvor fraværet øker som et direkte resultat. Elevene dropper de første eller siste timene som en følge av holdningen til faget *idræt*. Likevel, i og med at elevene vurderes i faget, og selv (deltakerne i undersøkelsen) har valgt denne utdanningsveien, føler mange en relativt høy grad av forpliktelse i forhold til å delta i faget. På folkeskolen forandres elevenes innstilling fra 1-9 klasse fra å være høyt motivert, til at enkelte grupperinger på mellomtrinnet trekker seg ut og viser manglende motivasjon (EVA, 2004b).

Elevene setter likhetstegn mellom allsidighet og spenning – motivasjon i faget. De mener at det i folkeskolen er større fokus på tradisjonelle idretter, mens det på gymnasiet blir noe større bredde i aktivitetene, og de periodiseres for å legge til rette for progresjon. På denne måten føler elevene at de har mulighet og tid til å utvikle seg innenfor idrett, og de setter pris på at det stilles krav til dem. Det må likevel være en balanse mellom lærerstyring, og de krav som stilles elevene og muligheten til medbestemmelse i timene. Den danske undersøkelsen (EVA, 2004b) kommer frem til at elevene har forståelse for at de har ansvar for egen læring, og de har kunnskap om de retningslinjer (læreplaner) lærerne forholder seg til. *Idræt* bør i følge elevene ikke skille

seg ut fra de andre fagene med tanke på rekreasjon og medbestemmelse. Resultatet av denne undersøkelsen tyder på at fagets profil og status i seg selv påvirker elevenes innstilling og motivasjon.

I Danmark var *Idræt i folkeskolen* (EVA, 2004a/b) den første nasjonale undersøkelsen som forsket på faget idræt. Svenskene gjennomførte en undersøkelse om idrett i 1992 (NU-92) (Mattsson), og i 2002 (Eriksson mfl.) ble det igjen forsket på *idrott och hälsa* (kroppsøving) som fag i forhold til barn og unges helse og levevaner. Rapporten *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor - en utvärdering av läget hösten 2002* - inkluderer utenom 5. og 9. skoleår også andre år på gymnasieskolan⁸. Denne undersøkelsen dannet så grunnlaget for NU-03 (Eriksson mfl., 2005) som var en stor nasjonal evaluering av alle fag. I 2005 kom resultatene fra NU-03 (ibid.), *Idrott och hälsa*. Hovedmålet med denne rapporten var å se på måloppnåelse i grunnskolen, både i hvert fag og gi et overblikk over alle fag. Det ble også sett på forandringer som hadde skjedd siden undersøkelsen i 1992 (Mattsson), og lagt fram hvilke behov som burde fylles i faget. NU-03 (Eriksson mfl., 2005) omfatter elever på 5. og 9. trinn i grunnskolen, og fokus er lagt til 9. trinn. Samlet er utvalget for elever på 9. trinn 6700 elever med foreldre, 1600 lærere og 120 rektorer.

I følge undersøkelsene fra 2002 (Eriksson mfl.) og NU-03 (Eriksson mfl., 2005), er interessen for faget stor hos elevene på alle trinn. Den synker litt med årene fra år seks til andre år på gymnasiet (ibid.), og det er noe større interesse blant gutter enn jenter. Selv om interessen for *idrott och hälsa* er stor, kommer faget på sjette plass (6/15) over hvilke fag som elevene tror de har mest nytte av. Over halvparten av foreldrene rangerer imidlertid faget som nummer fem (5/16) og dette viser at faget anses som relativt viktig. De fleste elevene mener hensikten med faget er å bevege seg og ha det gøy – rekreasjon, lære seg å samarbeide og bli introdusert for nye idretter. Etter som de blir eldre og begynner på gymnasiet svarer elevene at det i *idrott och hälsa* også er viktig å kjenne at kroppen fungerer. Fra lærernes side fremheves viktigheten av at elevene skal lære seg bevegelsesglede og få et positivt forhold til egen kropp. Både elever og lærere verdsetter altså det å bevege seg og å ha det gøy høyt i faget.

⁸ Sverige har 9-årig obligatorisk *grundskola*, og alle kommuner må i tillegg tilby skoleplass til alle seksåringer som ønsker det. Etter grundskolan fortsetter de fleste på den 3-årige gymnasieskolan (snl.no). Idrott och hälsa er obligatorisk, men på gymnasieskolan er faget delt inn i tre kurs. Idrott och hälsa A som er obligatorisk og to kurs som det er mulig å velge; idrott och hälsa B og Ergonomi (skoleverket.se).

I likhet med Norge (Berggraf Jacobsen mfl., 2002) og Danmark (EVA, 2004a/b) fremkommer det i de svenske undersøkelsene, *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor, 2002* (Eriksson mfl., 2003) og NU-03 (Eriksson mfl., 2005), at det er lite dialog og kritiske refleksjoner rundt kunnskapsinnholdet i timene. I første rekke ligger fagets praktiske egenart, mens elevenes læring kommer i andre rekke. Det er gjennomgående i begge de svenske undersøkelsene at guttene i noe større grad enn jentene er positivt innstilt til faget. I resultatene fra 2003 (Eriksson mfl., 2005) fremhever både lærer og elever at de aktivitetene som er mest populære blant guttene, er de som er mest vanlig i undervisningen. En større andel av jentene føler selv at de ikke får vist hva de kan, i motsetning til guttene som også generelt får høyere karakterer i faget. Dette tyder på at idrott och hälsa er lagt opp etter guttenes forutsetninger, og en konsekvens kan bli lavere interesse blant jentene.

Eriksson m.fl (2005) får støtte fra Larsson mfl., (2009) som gjennomførte en studie hvor de observerte innhold og undervisningsmetoder i kroppsøvingstimene og intervjuet lærere på 8. og 9. trinn i Sverige. De kom frem til at lærerne selv var klar over denne skjeve fordelingen mellom *maskuline*⁹ (ballspill, basistrening med vekt på styrke, utholdenhet og hurtighet) og *feminine*¹⁰ (aktiviteter hvor jentenes egenskaper og erfaringer var en fordel) aktiviteter, men i stedet for å utfordre denne forståelsen ble det betraktet som en vanlig, eller normal, måte å gjennomføre undervisningen på. Dowling (2006) hevder i sin artikkel at selve kroppsøvingstudanningen i Norge ser ut til å ha en holdning som tilsier at det ikke finnes noe problematisk rundt temaet kjønn i kroppsøving, og at utdanningen rettes mot kroppsøving studentenes interesser og fysiske identitet. I samsvar med studier som gjort i forbindelse med gjennomgang av L97 (Berggraf Jacobsen mfl., 2002), kom Larsson mfl., (2009) frem til at lærerne i første rekke ønsket å legge hovedvekten av sin undervisning på å få flest mulig elever i aktivitet.

⁹ Det er vanskelig å gi en entydig definisjon på maskulinitet og feminitet, men i denne sammenhengen benyttes generelle definisjoner av begrepene. *Maskulinitet er et mål på i hvilken grad en kjønnsrolle utfylles av menn. Trekk som ofte blir forbundet med maskulinitet, har sine røtter i nedarvede anlegg, men blir støttet, påvirket og ofte forsterket av strukturer i kulturen i samfunnet, eller en sosial gruppe. Mens maskulinitet kan bety forskjellige ting i forskjellige kulturer, har den svært sammenfallende aspekter i sin definisjon på tvers av kulturer* (wikipedia.org).

¹⁰ I denne sammenhengen vil feminine egenskaper være en samlebetegnelse på de de egenskapene som regnes for å være kvinnelige. Dette er egenskaper som er sterkt påvirket av samfunn og miljø, og som forandrer seg over tid. Her vil jeg si at feminine egenskaper for eksempel handler om nedarvede fysiske egenskaper som at kvinner av biologiske årsaker ofte er fysisk svakere enn menn, eller psykologiske egenskaper som påvirker valg i ulike sammenhenger (snl.no).

I sitt ønske om å skape mest mulig aktivitet blant elevene benyttes tradisjonelle metoder og kjente aktiviteter (Ommundsen, 1995) med den konsekvens at lærerne i stedet for å erkjenne elevgruppens heterogenitet, bygger opp under de kjønnsnormene som allerede finnes (Larsson, 2007).

Hensikten med faget faller også sammen med hva elevene føler at de lærer seg. Over halvparten (NU-03: 34,96) mener de lærer seg nye idrettsaktiviteter, at de har godt av å bevege seg, å forbedre seg i idrett, ta ansvar for egen trening og helsetilstand og å ta hensyn til både gutter og jenter. Undersøkelsene viser at elevene har god kunnskap om emnet helse innenfor faget *idrott och hälsa*, men det finnes emner som friluftsliv, orientering, dans og doping i kursplanen hvor mellom 15-30% av elevene ikke føler de har måloppnåelse (NU-03: 96). I følge NU-03 ser det ut til at emnet helse har fått et større fokus i faget, mens andre emner som kommer inn under idrett har blitt mindre prioritert.

For elever som ikke er aktive på fritiden betyr et mindre fokus på noen av emnene i faget i større grad at de ikke når disse målene, enn for de som er aktive utenom skoletid. Dette kommer også frem i NU-03 (Eriksson mfl., 2005) at halvparten av de som aldri er aktive på fritiden lærer seg det meste av hva de kan på skolen, mens elever som er aktive føler de lærer mest om emnet utenfor skolen. Elevene som er mindre aktive på fritiden føler også at de har dårligere ferdigheter i faget og at de dermed er klønete i timene. De elevene som er aktive i idrett på fritiden føler blant annet at timene er positive og at de gjør sitt beste og får vise hva de kan (NU-03). Det fremgår videre i undersøkelsen at elevene som er engasjert i idrett på fritiden får høyere karakterer enn de som sjelden er aktive i idrett utenom skoletid.

Resultatene fra NU-03 (Eriksson mfl., 2005) blir bekreftet av forskning gjort av Redelius (Larsson & Redelius, 2004), hvor 677 elever på niende trinn har svart på spørreundersøkelse og deltatt i fysiske tester. Redelius (2004) har også forsøkt å finne fram til elevenes oppfatning av *idrott och hälsa* og i tillegg kjennetegn ved de som er positivt innstilt til faget i forhold til de som er negativt innstilt. Elevene mener faget er like viktig som andre fag og som i NU-03 (Eriksson mfl., 2005) setter de pris på fagets praktiske egenskaper hvor de kan bevege seg og gi dem et avbrudd fra mer teoretiske fag.

De som er negative begrunner dette med at det er aktiviteter de ikke liker eller at de føler de ikke har gode nok ferdigheter til å delta i timene. Elever som ikke har en idrettsbakgrunn, og i utgangspunktet har behov for å være i aktivitet disse timene hver uke, trekker seg i stedet tilbake fordi de kjenner seg urolige og stresset. Formålet med faget i Sverige som i Norge er at det skal være med på å bygge opp selvtilliten og utvikle elevenes identitet. Ved å se på forholdet mellom formål og resultater i disse undersøkelsene ser det ut til at innholdet i stedet går på bekostning av de som mangler bevegelseserfaring og løfter opp de som allerede er sterke i idrett. Redelius (2004) kommer også frem til at noen emner blir neglisjert, selv om de står nevnt i læreplanen. Svømming, dans, friluftsliv og orientering opplever elevene at de har en til to ganger pr år, og de mener at ballspill og balleker dominerer i timene. Det er også her en høyere andel gutter enn jenter som stiller seg positive til faget.

Også Sollerhed, Ejlertsson og Apitzsch (2005) har forsket på elevenes oppfatning av faget *idrott och hälsa* i Sverige, og da på hvilke variabler som har sammenheng med elevenes positive innstilling til faget. Studien ble foretatt på 301 jenter og gutter i alderen 16-19 år. Resultatene de kom fram til var, i likhet med de to foregående svenske undersøkelsene, at de elevene som var positive til *idrott och hälsa* hadde høy fysisk kapasitet, var svært aktive på fritiden, hadde gode karakterer i faget, følte seg komfortable på skolen og brukte lite tid på å se på fjernsyn. Videre i sin forskning ser de (Sollerhed, mfl., 2005) på sammenhengen mellom lave karakterer, svakere fysiske ferdigheter og dårligere holdning til kroppsøving. De mener det kan være en forbindelse mellom dårlige erfaringer med fysisk aktivitet tidligere og dårlig innstilling til faget, og at det derfor er viktig å gjennom kroppsøving legge et grunnlag av positive opplevelser med fysisk aktivitet for å påvirke til en varig aktiv livsstil. Denne forskningen (Ommundsen 1995; EVA 2004b; Eriksson mfl., 2005; Redelius, 2004 og Sollerhed mfl., 2005) gir grunn til å tro at undervisning i kroppsøving i dag, for en del elever, oppleves som stikk i strid med intensjonen i læreplanene, og de fleste læreres profesjonelle oppfatning (Annerstedt, 1991; Eriksson mfl., 2005) hvor faget skal oppfordre til bevegelsesglede og fysisk aktivitet resten av livet.

Ut fra den gjennomgåtte forskningen kan en se mange likheter, men også forskjeller mellom Norge, Danmark og Sveriges utøving av faget kroppsøving. Det legges vekt på emner som utendørsaktiviteter, utvikling av sosiale ferdigheter og helse.

Viktige læringsmål kan for eksempel være samarbeid og sosialisering. Elevene har i hovedsak en positiv holdning til faget, de er av den oppfatning at kroppsøving først og fremst er et rekreasjonsfag, og at det i faget fokuseres på aktivitet i stedet for læring, og bevegelse i stedet for kunnskap (Annerstedt, 2008). Denne oppfatningen av faget delte elevene i Norge også med lærerne i følge evalueringen av L97 (Jacobsen, mfl., 2002), og vurderingssystemet i Danmark hvor faget teller mindre enn andre mer teoretiske fag er også et eksempel på dette.

Som en liten motvekt til all forskning som viser at lærere i stor grad fokuserer på aktivitet og bevegelse i timene og at en del av læringsobjektet i kroppsøving derfor blir lite synlig har Krogh Christensen (2007) foretatt en mindre case-studie som viser en annen vinkling av undervisningen. 20 jenter i alderen 16-18 år ble observert i et fire uker langt kurs i kroppsøving hvor temaet ble kalt *Bodily narratives which leaves traces*. Elevene og læreren som deltok i forskningen gjennomgikk også et dybdeintervju. Målene med kurset var at elevene skulle oppnå en forståelse av sammenhengen mellom fysisk aktivitet, uttrykke erfaringer relatert til fysisk aktivitet og hvordan elevene ser seg selv som fysisk aktive (og sunne) mennesker. Undervisningen ble gjennomført ved bruk av biografisk læring hvor elevene snakket om sin egen livshistorie, var tilhører når andre fortalte om seg selv og tolket både egne og andres historier som en del av læringsprosessen (Alheit & Dausien, 1999).

Utfordringen var i følge Krogh Christensen (2007) å få elevene til å forstå at dette faktisk var undervisning i *ordentlig* kroppsøving, selv om den ikke ble avviklet på tradisjonell måte med mest mulig aktivitet (Jacobsen mfl., 2002; Eriksson mfl., 2005; EVA, 2004a/b). I forhold til Arnold (1988), kan en si at dette er en måte å reflektere over hva en lærer når en er *i* bevegelse i stedet for kun *gjennom* bevegelse (Krogh Christensen, 2007). Det var som nevnt også vanskelig for elevene å se at denne undervisningsmetoden var *ordentlig* læring. Elevene uttrykte likevel at de ble mer oppmerksomme på sammenhengen mellom å holde på med idrett og de følelsene som kommer under idrett, og hvordan dette påvirker identiteten vår som mennesker. De oppdaget at selvtillit og det selvbylde de har av seg selv i idrett blir påvirket av hvordan de selv og andre beskriver sine opplevelser innenfor fysisk aktivitet.

Som Tinning (2002) påpeker vil hver elev legge ulike forståelser ned i de historiene som blir fortalt på grunn av at de kommer til lærings situasjonen med forskjellig bakgrunn sosialt og samfunnsmessig. I sin konklusjon kommer Krogh Christensen frem til at dette ikke er en undervisningsmetode som vil føre til en umiddelbart mer aktiv livsstil, men at den kan gi elevene et verktøy de kan bruke for å reflektere over seg selv, fysisk aktivitet og en sunn livsstil og finne ut hva som er viktig for dem. Ennis (2007) mener at elevenes forståelse for begreper forandres når informasjon bearbeides og erfares og dette fører til en ny forståelse og oppfatning av kunnskap. Hun mener videre at aktiv læring fra et konstruktivistisk synspunkt handler om å reflektere og omorganisere inntrykk til mer komplekse sammenhenger som bygger på et grunnleggende fundament av læring. Det er sosiale og kulturelle sammenhenger som er avgjørende i forhold til hva og hvordan elevene lærer (Kirk & Macdonald, 1998). Som vi så i forskning (Jacobsen mfl., 2002; Eriksson mfl., 2005; EVA, 2004a/b) jeg tidligere har henvist til er det lagt forholdsvis lite vekt på refleksjon rundt aktivitet og bevegelse i kroppsøvningsundervisningen.

Resultatene fra flere undersøkelser (Redelius, 2004; Sollerhed mfl., 2005) viser at det finnes en gruppe elever som ikke trives med den nåværende formen faget har. Sterkt fokus på kun aktivitet i timene gjør at de føler seg usikre og at de har for dårlige ferdigheter, noe som igjen kan påvirke karakterer og motivasjon i kroppsøvningsfaget (Sollerhed mfl., 2005). Kirk og Macdonald (1998) mener at faget har gjennomgått store forandringer siden 1980-tallet, og at skolene ikke har vært i stand til å holde tritt med utviklingen. Skolene mangler kompetanse og rammer til å følge opp det samfunnet som elevene i dag identifiserer seg med.

Som det kommer frem i denne studien i likhet med studier gjennomført i Sverige og Danmark (Eriksson mfl., 2005; EVA, 2004a/b), er det en gruppe elever som ikke synes kroppsøving er gøy, og i denne gruppen er det et litt større antall jenter enn gutter. Chen og Ennis (2004) skriver i sin artikkel om hvilke mål timene bør ha for å øke elevenes motivasjon og i hvor stor grad interesse for aktiviteten påvirker innsats og læring i faget. Dette er viktig med tanke på hvordan undervisningen legges opp, og som i forskning jeg har vist til tidligere (Jacobsen mfl., 2002; Eriksson mfl., 2005; EVA, 2004a/b) mener elevene selv at målet med kroppsøving er sosialisering, og har lite kunnskap om hvilke kompetansemål de skal oppnå (Chen & Ennis, 2004).

For å snu en ”trend” hvor kroppsøving i mange tilfeller ser ut til å være et rent aktivitetsfag, mener Chen og Ennis (2004) at det allerede i utviklingen av læreplaner må legges vekt på konkrete kompetansemål hvor fokuset er på mestrings- og oppgaveorientert klima i undervisningen i motsetning til prestasjonsorientert klima. For å vekke elevenes interesse for aktiviteter og læring mener de at umiddelbar glede og utforsking bidrar mest, mens fysiske utfordringer i liten grad bidrar til å få elevene interessert. I samme studie (Chen & Ennis, 2004) hvor de kom frem til disse resultatene fant de også at jenter og gutter kan oppnå like høy situasjonsavhengig interesse, mens det er manglende ferdigheter som har størst betydning for hvor aktive de er i timene. For å oppnå høy situasjonsavhengig interesse i undervisningen hevder Chen og Ennis (2004) at krav om kunnskap og konsentrasjon under aktivitetene var av stor betydning. Denne formen for undervisning påvirket elevenes innsats der og da, men økte nødvendigvis elevenes kompetanse og ferdigheter i kroppsøving. Ennis (2007) bekrefter resultatene som viser et behov for kunnskap og kompetansemål i en intervensjonsstudie på barneskolenivå (3.-5. klasse). I denne studien viste elevene som fulgte opplegget (*Be Active Kids*) større fremgang og forståelse for begreper enn kontrollgruppene. Undervisningen ble lagt opp til begreplæring ved hjelp av tilpassede aktiviteter hvor elevene fikk utforske og erfare med egen kropp. Som denne forskningen demonstrerer bør kompetanse- og kunnskapsbaserte mål fremheves og synliggjøres for elevene for å oppnå høyere interesse i faget (Chen & Ennis, 2004). Dette fremstår som relevant i forhold til egen studie og andre studier i Norden (Berggraf Jacobsen mfl., 2002; Eriksson mfl., 2005; EVA, 2004b) jeg har sammenlignet med, hvor elevene, som nevnt tidligere, kjenner lite til målene i faget og oppfatter kroppsøving som et rekreasjonsfag.

3.0 Metode

Dette kapittelet vil gi en grundig gjennomgang av hvordan undersøkelsen har blitt gjennomført. Den første delen vil beskrive hovedmotivasjonen for metodevalg og del to vil gi innblikk i hvordan min studie er bygd opp, gjennomført og bearbeidet. Til slutt vil jeg komme med en refleksjon over min rolle som forsker.

Med utgangspunkt i mine problemstillinger ønsket jeg ved å benytte meg av kvantitativ metode å få fram informasjon og kunnskap om virkeligheten, forhold og prosesser i samfunnet og vil dermed forholde meg til samfunnsvitenskapelig metode¹¹. Gjennom innsamling, analysering og tolkning av registrert data har jeg i dette tilfellet gjennomført empirisk forskning i form av en systematisk spørreundersøkelse (Johannesen mfl., 2010). En spørreundersøkelse blir brukt for å kunne samle inn informasjon fra et relativt bredt utvalg, gjerne også spredt geografisk. Resultatene kan så analyseres for å finne for eksempel avhengige og uavhengige variabler. Standardisering av spørreskjemaet vil si at skjemaet består av faste spørsmål og svaralternativer. Dette kan gjøre det mulig å generalisere og trekke konklusjoner fra utvalgets resultater til en større populasjon (ibid.), men her vil også utvalgets størrelse og hvordan respondentene er trekt ut til å delta (for eksempel ved bruk av klyngeutvalg) spille en rolle. Hensikten er med dette prosjektet å utforske problemstillingene ved å beskrive kroppsøvingfaget fra elevenes synsvinkel, og forsøke å finne fram til årsakssammenhenger.

3.1 Utvalg og representativitet

I studien ønsket jeg å se nærmere på elevers oppfatning av kroppsøving, og valget av Vg3 studiespesialiserende linje som fokusgruppe ble tatt i forbindelse med at kroppsøving som fag påvirker karaktersnittet som er utgangspunkt for videre opptak til høyskoler og universiteter. På yrkesrettede linjer vil elevene ha mulighet til å få lærlingekontrakt eller gå rett ut i jobb, uten at det blir tatt hensyn til kroppsøvingsskarakteren. Vg3 studiespesialiserende er en linje som gjennom tre år kvalifiserer direkte videre til høyskoler og universiteter over hele landet.

¹¹ Å bruke en metode, av det greske "metodos" betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannesen mfl., 2010)

Elevene må velge ulike fagkombinasjoner som kvalifiserer til den utdanningen de ønsker å fortsette på etter avsluttet videregående skole. Utvalget elever som responderer vil være i ferd med å avslutte sitt trettende skoleår og har i alle disse årene hatt kroppsøving på timeplanen som obligatorisk fag. De vil derfor sitte inne med førstehåndserfaring og tanker om faget, samtidig vil de sannsynligvis være i stand til å reflektere over hvilke inntrykk og opplevelser de sitter igjen med fra kroppsøvingstimene.

En optimal målpopulasjon ville vært en nasjonal undersøkelse av alle elever på Vg3 studiespesialiserende, og jeg har med utgangspunkt i målpopulasjonen foretatt et utvalg på cirka 350 enheter fra tre ulike videregående skoler, fra tre forskjellige kommuner i samme fylke på Østlandet. Alle skolene representerer mindre byer på Østlandet, og 92 % av respondentene er etnisk norske. Elevene kommer fra klasser med et gjennomsnitt på cirka 25 elever og til sammen ni lærere deler på undervisningen av de tretten klassene som deltok i undersøkelsen. En geografisk spredning av skolene, tre forskjellige kommuner og byer, vil påvirke utvalget i den retning at det blir mer representativt i forhold til en populasjon i henhold til landsdel – og også på landsbasis. Samtidig kan det diskuteres om dette utvalget er for lite og utvalget for ensartet til å kunne generalisere.

Utvalget som undersøkelsen er basert på defineres som *klyngeutvalg*. I motsetning til tilfeldig utvalg hvor enhetene trekkes direkte ut fra populasjonen, kjennetegnes klyngeutvalg ved at den består av flere enheter innenfor samme fysiske eller geografiske område (Johannesen mfl., 2010). Usikkerheten kan i følge Aarø (2005) bli større ved klyngeutvalg enn ved tilfeldig utvalg. Resultatene kan påvirkes av forhold som henger sammen med hvilke skoler elevene går på, for eksempel ulik grad av måloppnåelse. Fordelen med klyngeutvalg var at dette gjorde det mulig å velge respondenter innenfor et geografisk område (Hellevik, 2006), dette førte igjen til at det ble enklere å gjennomføre undersøkelsen og sikre et mindre internt frafall ved at jeg selv var til stede for å gi informasjon og svare på spørsmål. Med utgangspunkt i hvilke skoler i fylket som har studiespesialiserende linje ble først de tre kommunene valgt ut, deretter ble det foretatt en trekning av de aktuelle skolene i hver kommune.

Skolene ble valgt ut på tilfeldig grunnlag, men kun studiespesialiserende Vg3 klasser fikk forespørsel om å delta. Klassene som ble respondenter ble deltakere på bakgrunn av hvilke lærere som hadde mulighet til å avse tid.

Utgangspunktet for å gjennomføre en undersøkelse med et fra begynnelsen lite utvalg var at jeg ønsket å følge opp resultatene fra undersøkelsen med kvalitative dybdeintervjuer. På grunn av mitt tidsperspektiv valgte jeg å gå bort fra dette, og står igjen med et forholdsvis lite utvalg. For at et utvalg skal være representativt er det ikke størrelsen som i første rekke er avgjørende, men hvordan populasjonen er satt sammen. En populasjon består som regel av et utvalg enheter (personer) som det er ønskelig å uttale seg om, og i forbindelse med denne studien kan dette være elever i den videregående skolen, Vg3 studiespesialiserende linje over hele landet (Ringdal, 2001). Utvalget bør bestå av enheter med de samme egenskaper som hele populasjonen (Johannesen mfl., 2010). Med et relativt lite utvalg er det vanskelig å generalisere resultatene fra denne studien til hele landet, men det er mulig å se likheter og forskjeller med liknende undersøkelser i Norge og andre land. Selv om svarprosenten er forholdsvis høy blant respondentene som gjennomførte undersøkelsen, kunne undersøkelsens representativitet vært økt ved å trekke ut enheter fra flere kommuner og videregående skoler. Et mindre utvalg påvirker resultatenes sikkerhet ved at feil som kan skyldes tilfeldigheter økes (Aarø, 2005).

3.1.1 Frafall

Mail med informasjonsskriv ble sendt ut til rektorene i begynnelsen av januar 2011, med opplysning om at jeg ville ta kontakt per telefon. Dette fungerte fint og jeg fikk raskt tillatelse til å gjennomføre studien på de tre skolene. Jeg ønsket selv å være tilstede for gjennomføringen og fikk av rektorene kontaktinformasjon til avdelingsledere ved kroppsøvingsseksjonene og kontaktlærere. Disse ble kontaktet på samme måte, via mail og oppfølgende telefon. Siden kroppsøving er et totimers fag var det få kroppsøvingslærere som hadde mulighet til å avse tid til å gjennomføre spørreundersøkelsen. Grunner som ble oppgitt var at elevene var inne i egentreningsperioder eller at det var studenter fra lærerhøgskolen som hadde ansvar for undervisning på tidspunktet da de ble forespurt.

Jeg ble anbefalt å snakke med kontaktlærerne som hadde flere timer i de samme klassene. Det viste seg vanskelig å få tilbakemelding fra alle kontaktlærerne ved en av skolene, noe som forsinket prosessen kraftig og tilslutt påvirket frafallet i undersøkelsen.

Ved gjennomføring av spørreundersøkelsen var jeg selv tilstede, bortsett fra i en klasse, for å informere dem muntlig og motivere elevene til å delta. Jeg svarte også på spørsmål som gjaldt forståelse av spørsmål eller påstander underveis. Dette fungerte godt, og det var svært lite frafall fra de som var tilstede. I tre av klassene ble undersøkelsen gjennomført i kroppsøvingstimene, og frafallet i disse timene kan derfor ha sammenheng med elevenes oppfatning av faget. Hvis dette gjaldt elever som hadde en tendens til fravær i kroppsøving kan det tyde på en negativ holdning til kroppsøving. Ved en av skolene ble alle undersøkelsene gjennomført i timer hvor de skulle hatt andre fag enn kroppsøving, og frafallet i disse timene var svært lavt, noe som styrker antagelsen om fraværet i kroppsøvingstimene. På den siste skolen var det som nevnt over vanskelig å få tid til gjennomføringen og her ble undersøkelsen for to av klassene gjennomført i klassens time. I en av disse hadde lærer glemt å gi beskjed om å møte opp. I tillegg er klassens time en ikke-faglig time hvor på elevene kan føle seg mindre forpliktet til å oppmøte. En av klassene gjennomførte også her undersøkelsen i et annet timefag enn kroppsøving, og frafallet var igjen svært lavt. Den siste klassen som deltok ved denne skolen skulle gjennomføre undersøkelsen i kroppsøvingstimen, og det viser seg at læreren er fraværende på kurs og halvparten av elevene har reist hjem. Det er vanskelig å si om disse elevene reiste hjem på grunn av at de i utgangspunktet hadde en negativ holdning til faget, og ikke ville møtt opp selv med lærer til stede, eller om det var elever som egentlig stiller seg positive til faget, men som så sitt snitt til en ”fritime.” Jeg antar at det kan være en blanding av begge disse mulighetene, og at de som ble værende derfor sannsynligvis har en relativt positiv holdning til fysisk aktivitet og kroppsøving.

På grunn av at elevene på det tidspunktet undersøkelsen skulle gjennomføres, var i gang med sin siste termin i videregående kan en av årsakene til at det var vanskelig ved en av skolene forklares med at lærerne følte de hadde tidspress i forhold til gjennomføring i egne fag. Situasjonen kunne muligens også vært annerledes hvis jeg hadde sendt forespørsel om undersøkelsen på et tidligere tidspunkt i skoleåret. Dette er viktige

erfaringer jeg har tatt med meg. Etter å ha jobbet med å få gjennomført undersøkelser i tre måneder besluttet jeg å avslutte innsamlingsprosessen av hensyn til tid jeg hadde til disposisjon. Dette resulterte i et nettoutvalg av antall respondenter på 229 elever, og en oppslutning på 65 % (se tabell 2) i forhold til planlagt utvalg.

Tabell 2: Antall elever og eksternt bortfall

Elever	Cirka antall elever (stud.spes.)	Antall besvarte undersøkelser	Bortfall Antall	Eksternt bortfall (%)
Videregående skole 1	175	86	89	50,9
Videregående skole 2	100	96	4	4
Videregående skole 3	75	46	29	38,7
Totalt antall elever	350	228	122	34,9

3.2 Utvikling av spørreskjema

Med utgangspunkt i at utvalget som skulle svare på undersøkelsen besto av elever i Vg3 studiespesialiserende, og har hatt kroppsøving som fag i nesten tretten år, har jeg forsøkt å legge vekt på å benytte meg av kjente ord og uttrykk i spørsmålsformuleringene som jeg vet av egen erfaring går igjen i kroppsøvingundervisningen. Mange av spørsmålene er hentet fra kompetansemålene i kroppsøving (LK06: 136). I tillegg har jeg latt meg inspirere til utforming av variabler (spørsmål og påstander) fra tanker og ideer rundt formålet med faget kroppsøving som Ommundsen (1995, 2005) og Arnold (1988) tar opp og tidligere studier, spesielt de svenske studiene fra 2002 (Eriksson mfl.) og NU-03 (Eriksson mfl., 2005). Spørsmål og påstander har blitt bearbeidet og tilpasset for å bidra til å besvare problemstillingene i studien. Under utviklingen av spørreskjemaet er det viktig å ha i tankene de som skal svare på spørsmålene. Skjemaet bør være utformet slik at det ser oversiktlig og ryddig ut, selvinstruerende og godt strukturert for å øke respondentenes motivasjon til å gjennomføre undersøkelsen.

Selve spørsmålene og påstandene bør også være kort og presist formulert, i likhet med svaralternativene der det er aktuelt, for å unngå tolkningsfeil i størst mulig grad (Befring, 1992). Selv om det er tatt hensyn til dette i utformingen av undersøkelsen kan en aldri sikre seg mot at spørsmål og påstander blir tolket på andre måter enn hva som var min intensjon.

Undersøkelsen består sammenlagt av 28 spørsmål som igjen inneholder påstander, og spørsmål som elevene skal ta stilling til. Spørsmålene er for det meste formulert som lukkede påstander, hvor respondentene skal velge ett av sju (7) svaralternativer på en Likert-skala¹². En mindre andel av spørsmålene blir stilt som åpne spørsmål hvor elevene selv kan formulere egne svar. Til slutt ønsket jeg informasjon om elevenes bakgrunn og stilte lukkede spørsmål om kjønn, foresattes utdanning og om de var fysisk aktive på fritiden. Spørsmål og påstander resulterte i nominaldata som for eksempel gutt/jente og ordinaldata hvor elevene skulle bedømme hvor enig eller uenig de var i påstander på en skala fra 1-7, ved å markere ett alternativ.

I forkant av selve undersøkelsen ble det foretatt en pilotundersøkelse for å undersøke om elevene fikk tilstrekkelig informasjon, og at de forsto de ulike spørsmålene og påstandene de fikk. Denne pilotundersøkelsen ble foretatt på en Vg3 påbyggklasse med 20 elever fra ulike studieretninger satt sammen for å få full studiekompetanse og dermed direkte adgang til universiteter og høyskoler¹³.

Jeg var selv tilstede ved gjennomføringen, og ga informasjon om at undersøkelsen var frivillig, anonym og ville bli behandlet konfidensielt på samme måte som hovedundersøkelsen. Elevene besvarte undersøkelsen individuelt, de kunne stille spørsmål til meg underveis som handlet om oppfatning av spørsmål eller påstander, og kom til slutt med innspill til endringer for å gjøre skjemaet enklere å forstå.

¹² Likert-skala er en gradert vurdering av påstander 3-7 svarkategorier, oftest brukt til å måle holdninger og verdier (Ringdal, K., 2007).

¹³ *Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende, har rett til tre års videregående opplæring. Tre års videregående opplæring kan føre til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå. Alle har rett til å komme inn på ett av tre alternative utdanningsprogram som de har søkt på, og til to års videre opplæring som bygger på utdanningsprogrammet. For å komme inn på universitet og høyskole må en ha studiekompetanse. Yrkeskompetanse gir ikke rett til opptak ved universitet eller høyskole. Elever som tar yrkesfaglig utdanning, kan skaffe seg studiekompetanse ved å ta et påbyggingskurs som gir generell studiekompetanse ([norsk skolesystem](#)).*

Spørsmål og kommentarer jeg fikk under denne pilotgjennomføringen ble notert underveis og i samråd med veileder ble enkelte spørsmål omformulert. Det ble bemerket at undersøkelsen var omfattende, elevene brukte fra 20 til 40 minutter på å besvare hele, og at elevene mente det var motiverende at jeg selv var tilstede underveis.

3.3 Analysestrategi og statistisk generalisering

Formål med studien har vært å kunne antyde noe om populasjonen i forhold til mine problemstillinger på bakgrunn av utvalget. Dette ble gjort ved å undersøke sammenhengen mellom variabler i utvalget ved hjelp av blant annet ensidig t-test og kjikvadrattesten. Ensidig t-test har til hensikt å sammenligne medianverdien¹⁴ på en kontinuerlig variabel for to ulike grupper deltakere, for eksempel å avdekke om populasjonene gutter og jenter har forskjellig gjennomsnitt (Pallant, 2010). Kjikvadrattesten kan tallfeste sammenheng mellom krysstabeller ved hjelp av kjikvadratet (χ^2). Hensikten med denne testen er å finne ut om det er avvik mellom forventet fordeling og faktisk fordeling av antall respondenter. Nullhypotesen er korrekt hvis det er forholdsvis små avvik mellom forventet og faktisk fordeling i utvalget. Det vil si at det for eksempel ikke er forskjell på i hvor stor grad jenter og gutter liker kroppsøving. Den alternative hypotesen går ut på at det er forskjell mellom jenter og gutter (Johannesen mfl., 2010). I både t-test og kjikvadrattest forkastes nullhypotesen når vi mener at denne ikke er riktig, og at det er forskjell mellom jenter og gutter. For å kunne akseptere at det er forskjell mellom populasjoner må avviket være av en viss størrelse. Dette betyr akseptering av den alternative hypotesen, og jo større avviket er jo mindre er sannsynligheten for å forkaste en riktig nullhypotese (ibid). For å opprette et skille mellom hvilke utfall som vil lede til forkasting av nullhypotesen og hvilke som er akseptable må det etableres et signifikansnivå. I samfunnsforskning er det vanlig at dette ligger på 5 %, og jeg godtar dermed at det er en sannsynlighet på 5 % til å ta feil og forkaste nullhypotesen når den er korrekt. Signifikansnivået blir beskrevet med bokstaven p ¹⁵, som beskriver hvor stor sannsynlighet det er for at resultatene ikke er sikre nok til å bevise avvik (ibid.). I tillegg til signifikansnivået er kjikvadrattesten også

¹⁴ Median er den enheten som ligger i midten av en ordnet fordeling hvor halvparten av enhetene har høyere verdier og halvparten har lavere verdier (Johannesen mfl., 2010).

¹⁵ p står for engelsk probability value, som i denne sammenhengen på norsk betyr signifikanssannsynlighet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

avhengig av antall frihetsgrader¹⁶ for å finne den kritiske verdien som avgjør om vi kan forkaste eller beholde nullhypotesen. I denne studien vil jeg på grunn av et relativt lite utvalg, noe som kan påvirke signifikansmålet, benytte $p < 0,1$ (10 % - nivå), og i tillegg $p < 0,05$ (5 %) og $p < 0,01$ (1 %).

I denne studiens begrensede utvalg kan det bli vanskelig å påvise signifikante forskjeller, og det kan oppstå type II-feil ved at det finnes ulikheter mellom to variabler selv om jeg ikke kan påvise dette i undersøkelsen. Det vil si at jeg beholder nullhypotesen når den er gal. Type I-feil betyr da det motsatte, at man forkaster en nullhypotese som er riktig. Det vil alltid være mulig å gjøre type I-feil, men man kan justere signifikansnivået slik at det reduseres til 1 % i stedet for 5 eller 10 % . Selv om alle forholdregler tas kan man altså ikke utelukke at det tas feilslutninger, men ved å benytte seg av signifikansnivå og ta hensyn til sannsynlighetsgraden for feilslutninger vil validiteten i undersøkelsen sikres i større grad (Johannesen mfl., 2010).

3.4 Årsaksforklaringer

For å bekrefte at det finnes en sammenheng mellom to variabler må visse betingelser være oppfylt (Johannesen mfl., 2010: 307). Det må i første omgang kunne påvises at en hendelse er årsak til at en annen hendelse finner sted, og dette kan observeres gjennom å se om to fenomener opptrer sammen eller ikke. Det er også viktig å legge merke til i hvilken rekkefølge hendelsene opptrer, årsak må komme før, eller samtidig med effekt i tid. I forbindelse med denne undersøkelsen er det bare mulig å anta en slik rekkefølge siden den bare er gjennomført på et tidspunkt, og ikke kan sammenligne resultater fra før og etter en eventuell årsak har oppstått. Som et tredje punkt stilles det krav om å kontrollere for alle teoretiske variabler, og at sammenhengen mellom årsak og virkning ikke kan skyldes en tredje utenforstående variabel. Dette punktet er svært utfordrende innenfor samfunnsvitenskapelig forskning på grunn av at det finnes et utallig mulige variabler (ibid.). Det kan for eksempel være bakenforliggende forhold som oppvekst og økonomi som påvirker forholdet mellom hvor godt elevene liker faget og hvor gode karakterer de oppnår.

¹⁶ Det er antall verdier på variablene som avgjør frihetsgraden. Dette gjøres ved å gange antall verdier på begge variablene og trekke fra 1 (antall verdier første variabel -1) x (antall verdier andre variabel -1) (Johannesen mfl., 2010).

Hvis disse tre punktene oppfylles kan en si at årsakssammenhengen er robust. Et fjerde punkt som er med på å avgjøre om det finnes årsakssammenhenger, fører med seg å vise til teoretisk begrunnelse og erfaringer fra annen forskning som sier hvordan et fenomen påvirker et annet. Dette kalles å spesifisere en mekanisme (ibid.).

Det er som nevnt over utfordrende å identifisere at sammenhenger er kausale, og det er derfor svært viktig å trekke moderate slutninger og ikke påstå at en tolkning må være riktig fordi min tolkning er i samsvar med tendensen jeg har påvist. Fokuset i prosjektet må ligge på å besvare problemstillingene ved å forsøke å trekke moderate slutninger uten å komme med bastante konklusjoner (Johannesen mfl., 2010).

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet dreier seg om å måle hvor relevante data er i forhold til fenomenet vi ønsker å undersøke (Johannesen mfl., 2010; Hellevik, 1991). Med innholdsvaliditet er målet at utvalget av indikatorer gir en akseptabel dekning av en hypotetisk populasjon av indikatorer. I den forbindelse er det viktig i følge Hellevik (2006) at en operasjonell definisjon svarer til det teoretiske begrepet den er ment å skulle måle. Hvis det teoretiske begrepet består av flere aspekter og den operasjonelle definisjonen fanger disse aspektene vil dette gi høy innholdsvaliditet. I forbindelse med denne studien vil innholdsvaliditeten kunne vurderes som relativt høy i forhold til at en del av spørsmålene i spørreskjemaet er hentet fra andre undersøkelser og fått testet validitet gjennom disse. Som tidligere nevnt er det i denne undersøkelsen et bortfall på ca 35 %, noe som utgjør en trussel mot den statistiske validiteten som handler om å kunne generalisere fra utvalg til populasjon (Johannesen mfl., 2010). Ved å sammenligne resultatene med andre undersøkelser er det mulig å finne ut om resultatene er overførbare til andre studier og dermed har ytre validitet. Med utgangspunkt i et lite utvalg og dermed svekket representativitet ved en generalisering kan jeg bare antyde en slik overføringsverdi basert på at det finnes teoretiske begrunnelser og erfaringer fra annen forskning (kausaltet) og at en del av spørsmålene er testet i andre studier.

Spørsmålene i undersøkelsen er tilpasset eget bruk og problemstillingen, og de ble i tillegg testet på en gruppe elever i forkant av hovedundersøkelsen. Ord og setninger er formulert så enkelt som mulig og med uttrykk som er hentet fra blant annet kompetansemålene i kroppsøving. Dette for at elevene skal kunne kjenne igjen begreper i studien som skal være gjennomgått av læreren i faget. Det er viktig å finne en ”gylden middelvei” under utviklingen av undersøkelsen da for mye forenkling kan føre til at det blir større rom for elevenes egne tolkninger av spørsmål og påstander enn hva som var intensjonen (Ringdal, 2001).

Reliabilitet eller pålitelighet, avgjøres av hvor nøyaktig målingene og operasjonene i innsamlingsprosessen som førte til tallene i datamatriksen er blitt gjennomført (Johannesen mfl., 2010). Ved å være nøyaktig og kontrollerer alle data under registrering og søke etter feil som deretter rettes opp, vil dette kunne påvirke forekomsten av målefeil og øke reliabiliteten. Alle data i denne studien er lagt inn og analysert egenhendig og i den forbindelse er datamatriksen kontrollert nøye opp mot hvert enkelt spørreskjema. Eventuelle feil i forbindelse med registrering av data er rettet opp, men feil kan likevel ha oppstått. Med ønske å oppnå høy reliabilitet på undersøkelsen er dataene behandlet med nøyaktighet og omhu.

3.6 Ethiske betraktninger og forskerens rolle

I forbindelse med gjennomføring av spørreundersøkelsen ble det søkt om tillatelse til å behandle personopplysninger via Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og dette ble innvilget av personvernombudet. En endringsmelding ble senere sendt til NSD i forbindelse med at jeg gikk bort fra intervju som metode. Ved siden av å behandle personopplysninger med konfidensialitet finnes det også forskningsetiske retningslinjer som en som forsker må tenke gjennom og ta hensyn til ved igangsettelse av et prosjekt. I en spørreundersøkelse er det viktig å opplyse om at deltakelse er frivillig, og at respondenten når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten videre begrunnelse og uten noen form for konsekvenser (Johannesen mfl., 2010). Elevene i denne studien fikk muntlig informasjon før gjennomføring av undersøkelsen, og i tillegg inneholdt denne et følgeskriv som informerte dem om rettigheter og hensikt med undersøkelsen. Ved å returnere ferdigutfylt spørreskjema samtykket elevene til deltagelse.

Muntlig og skriftlig informasjon forsikret elevene om at informasjon som ble gitt ikke ville bli gjenkjent av andre og at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt (ibid.). Dette var viktig å påpeke for elevene i forhold til at den informasjonen de oppga skulle være så oppriktig og ærlig som mulig. Det ble i følgeskrivet også opplyst om at innsamlet datamateriale vil anonymiseres ved prosjektslutt ved at personopplysninger slettes eller omkodes. Det er også forskerens ansvar at de som deltar i undersøkelsen utsettes for minst mulig belastning (ibid.). Under informasjon som ble gitt muntlig og skriftlig før gjennomføringen ble det opplyst om at elevene når som helst kunne trekke seg fra å delta i undersøkelsen, og de fikk også beskjed om at det var mulig å unnlate å svare på spørsmål de fant ubehagelig eller for private.

Forskerens rolle er delvis beskrevet i avsnittet over, men i tillegg handler også om forhold mellom mennesker og hvordan forskning kan berøre mennesker direkte (Johannesen mfl., 2010). I dette prosjektet vil det være i forbindelse med datainnsamling hvor forsker har et ansvar for å behandle informantene, og informasjonen de avgir, med respekt. Det er også viktig at resultatene fremstilles riktig slik at informantene oppfatter sin deltagelse i studien som et riktig valg og et viktig bidrag til forskning. I forbindelse med dette prosjektet var målet å få frem en realistisk og objektiv fremstilling av elevenes meninger om kroppsøvfingsfaget, og ikke på noen måter å dømme om noen oppfatninger er mer eller mindre ”korrekt” (ibid.).

4.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen i den hensikt å kunne belyse de spørsmålene som ble stilt i problemstillingene. Studien ble gjort for å få et innblikk i norske elevenes oppfatning av læring i kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingsfaget generelt, og i sammenligning med Sverige og Danmark. Her fremstilles resultatene fra spørreundersøkelsen gjennomført av 229 elever på Vg3 studiespesialiserende, 110 gutter og 118 jenter (Frafall N = 1). Utvalget består av respondenter fra tre forskjellige videregående skoler på Østlandet.

4.1 ”Hva lærer vi i kroppsøving?”

Formålet med undersøkelsen var å se nærmere på hvordan elevene selv oppfattet faget kroppsøving, og hvordan deres oppfatning stemmer med intensjonen i Kunnskapsløftet 2006 slik jeg har beskrevet det i avsnittet om formål og egenart for faget. Alle elevene skal utfordres i kroppsøving både fysisk og mentalt på sitt nivå, de skal få mulighet til å oppleve mestring og utvikling slik at de får positive erfaringer med egen kropp i bevegelse og en innsikt i aktivitetenes egenverdi. Forhåpentligvis vil elevene gjennom dette også få økt motivasjon til jevnlig fysisk aktivitet resten av livet. For å finne ut av dette stilte jeg blant annet spørsmål om hvor godt elevene kjenner til kompetansemålene i faget og nesten halvparten av elevene svarer at de er helt ukjent med dem (tabell 3). En litt høyere andel gutter enn jenter er ukjent med kompetansemålene, men ved bruk av kjikvadrattest fant jeg ingen signifikant forskjell mellom gutter og jenter ($p > 0,05$, $p = 0,671$) og jeg beholder nullhypotesen.

Tabell 3: Kjønn/Har du kjennskap til kompetansemålene i kroppsøving (%)? Frafall N = 1

	Har du kjennskap til kompetansemålene i kroppsøving?				
	Ja, har lest dem på egenhånd	Nei, de er jeg ukjent med	Ja, læreren har gått gjennom de	Ja, jeg har lest dem, i tillegg har læreren gått gjennom dem	Totalt
Gutter (N)	12,7 (14)	46,4 (51)	29,1 (32)	11,8 (13)	100,0(110)
Totalt	6,1	22,4	14,0	5,7	48,2
Jenter (N)	18,6 (22)	44,1 (52)	27,1 (32)	10,2 (12)	100,0 (118)
Totalt	9,6	22,8	14,0	5,3	51,8
N	36	103	64	25	228
Total	15,8	45,2	28,1	11,0	100,0

I flere påstander som blir stilt gjennom hele studien kommer det frem at mellom 30-40 % kjenner lite til kompetansemål og måloppnåelse. De mener læreren i liten grad forklarer kompetansemålene for dem (36,8 %), og en av tre (28,1 %) hevder også at læreren ikke forklarer hvorfor de gjennomgår de ulike aktivitetene eller idrettene. Likevel er 52 % av elevene enig i at læreren forklarer hvordan de skal oppnå måloppnåelse, men dette viser at en stor gruppe er usikre eller uenige i påstanden. Dette til tross for at nesten fire av fem mener de blir testet ofte i fysiske ferdigheter – de vet tydeligvis ikke hvorfor de testes. Det kommer i tillegg frem av resultatene at nesten halvparten (41,9 %) av elevene også svarer negativt på om de ofte får tilbakemeldinger fra læreren.

Resultatene fra min studie viser at en del av elevene er usikre, og at formidlingen av kompetansemål og vurderingskriterier mellom lærer og elev har vært for dårlig. I forbindelse med spørsmålene rundt kompetansemål og måloppnåelse er gruppen av elever som svarer *verken uenig eller enig* på cirka 20 %. Det kan være flere årsaker til dette, men en forklaring kan være diffuse og uklar kommunikasjon fra lærer. 40 % av elevene vet ikke på forhånd hva de skal gjøre i timene, og hvis en tolker det slik at gruppen som svarer *verken enig eller uenig* på om læreren har klare mål for hver time heller mot et negativt svar (de er sannsynligvis usikre siden de har valgt å krysse av i denne kategorien), gjelder dette også 40 % av elevene. Rundt 60 % av elevene liker kroppsøvingslæreren sin, og sju av ti mener han/hun er kunnskapsrik og engasjert i timene. Med utgangspunkt i dette stiller jeg spørsmålstegn ved hvorfor i overkant av 40 % av elevene finner timene lite varierte og cirka 35 % mener timene gir lite utfordring og er til dels kjedelige.

Kompetansemålene i kroppsøving består ikke bare av ferdighetsmål, men også kunnskapsmål. Elevene skal for eksempel forklare og drøfte hvordan fysisk aktivitet kan påvirke livsstilen positivt og negativt (LK06: 139). Elevenes respons på teoriundervisning i faget deler seg i to, og like stor andel (45 %) er enig som uenig i at teori er unødvendig i kroppsøving. Det er likevel over to tredjedeler som svarer at det ikke er mye teoriundervisning, og nesten en tredjedel mener faktisk det burde vært mer. Resultatene i min undersøkelse, i likhet med den nasjonale undersøkelsen i Sverige/NU-03 (Eriksson mfl., 2005), viser at det er friluftsliv, orientering og dans som kommer dårligst ut av aktiviteter og idretter i forhold til hva elevene har lært. Dette til tross for at kart og kompassbruk og ulike former for friluftsliv er konkrete kompetansemål som elevene skal få opplæring i allerede fra første skoleår (kompetansemål fra fjerde årsteg, LK06: 136). I tillegg har de også lite kunnskap om førstehjelp og enkel livredning. Nesten 50 % av elevene har en holdning hvor de sier at det er unødvendig å lære om friluftsliv og naturbruk i kroppsøving. Selv føler de at de har lært mest om hvordan opprettholde god helse (unngå belastningsskader og livsstilsykdommer), regler og ferdigheter i ulike idretter, og forbedre seg i ulike grunntreningsformer som styrke-, bevegelighets- og utholdenhetstrening.

Elevenes mening om hva de bør lære seg i kroppsøving stemmer til dels godt med emnene de føler at de faktisk lærer, men i tillegg legger elevene vekt på at de bør lære seg samarbeid og fair play. Som beskrevet over er det kompetansemål som med ulike tema rundt folkehelse (god helse, sunn livsstil, å forebygge skader og sykdommer), grunntrening, regler og ferdigheter i ulike idretter elevene føler de sitter igjen med mest kunnskap om.

Til tross for at elevene i følge resultatene fra undersøkelsen har tilegnet seg kunnskap i kroppsøving er det likevel nesten 50 % av dem som føler de ikke kjenner til kompetansemålene i faget. Like fullt svarer i overkant av 60 % av respondentene at de får bruk for det de har lært i kroppsøving senere i livet. Som vist av tabell 4 mener også nærmere seks av ti elever at de heller ikke har lært noe i kroppsøving, og det kommer frem at fordelingen mellom jenter og gutter er relativ lik. Ved bruk av t-test fant jeg at det var ingen signifikant forskjell mellom jenter og gutter ($p > 0,05$, $p = 590$).

Tabell 4: Kjønn/Jeg har ikke lært noe i kroppsøving (%). Frafall N = 4

	Helt enig	Veldig enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Veldig uenig	Helt uenig	Totalt
Gutter (N)	21.3 (23)	13.9 (15)	23.1 (25)	14.8 (16)	19.4 (21)	3.7 (4)	3.7 (4)	100 (108)
% totalt						1.8	1.8	48.0
Jenter (N)	13.7 (16)	22.2 (26)	23.1 (27)	27.4 (32)	8.5 (10)	3.4 (4)	1.7 (2)	100 (117)
% totalt					4.4	1.8	0.9	52.0
Til-sammen (N)	17.3 (39)	18,2 (41)	23.1 (52)	21.3 (48)	13.8 (31)	3.6 (8)	2.7 (6)	100 (225)
Totalt						3.6	2.7	100.0
	17.3	18.2	23.1	21.3	13.8			

4.2 Vurdering

Halvparten av elevene kjenner ikke til kompetansemålene de skal vurderes opp mot, og selv om 55 % svarer at de vet hva de vurderes i kommer det frem fra undersøkelsen at det er mye usikkerhet rundt vurderingskriteriene. Med Kunnskapsløftet ble det, som nevnt tidligere i oppgaven, innført nye retningslinjer for vurdering i kroppsøving: *I Kunnskapsløftet skal vurdering av elevens kompetanse i fag holdes atskilt fra vurdering av atferd, arbeidsvaner og arbeidsinnsats.* (skolenettet.no). Den kunnskap og de ferdigheter de må kunne for å nå kompetansemålene skal ligge til grunn for karakteren elevene oppnår.

Elevene har ikke full oversikt over hvordan de vurderes og mener at gode holdninger, å møte opp med utstyret i orden, fravær, for sent komming og å delta aktivt (innsats) påvirker karakteren i tillegg til kunnskap, ferdigheter, måloppnåelse og progresjon (tabell 5). Mellom 80-90 % av elevene mener at det å løpe langt på utholdenhetstest, og at de er fysisk sterke teller når de skal vurderes, mens tre av fem fremhever det å vinne konkurranser, og å vise seg frem i timene også er viktig. Nærmere 80 % mener at de testes ofte i fysiske ferdigheter. Om dette gjelder for eksempel teknikk i ballspill, utholdenhet eller muskelstyrke blir ikke spesifisert i studien, men disse egenskapene må trenes opp over tid og gir elever med idrettsbakgrunn fortrinn i faget. Konkurransen vil si at det utropes vinnere – og tapere, og noen elever kan føle et press, eller ubehag i forbindelse med slik aktivitet. Cirka 50 % av elevene som deltar i studien mener også at det å ha tilrettelagt opplegg på grunn av skade, eller sykdom kan påvirke karakteren negativt.

**Tabell 5: Hvilke av disse påstandene tror du er avgjørende for karakteren i kroppsøving (%)?
Frafall i parentes (N)**

	Helt enig	Veldig enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Veldig uenig	Helt uenig	Totalt
At jeg har utstyret i orden	13,5	14,8	25,3	15,3	10,9	6,6	12,7	99,1 (2)
Hvor god kunnskap jeg viser på teoriprøver	33,6	22,7	22,7	6,1	3,9	2,2	5,7	96,9 (7)
Hvor gode ferdigheter jeg har i de ulike idr./akt.	37,6	33,2	21,0	1,7	12,2	2,2	1,3	99,1 (2)
Måloppnåelse (komp.mål)	27,5	30,1	22,7	10,0	3,5	2,6	2,6	99,1 (2)
Hvor mye jeg deltar i akt./idr.	39,7	29,7	13,5	5,2	3,1	3,1	3,9	98,3 (4)
At jeg viser progresjon i ferdigheter og kunnskap i faget	34,5	26,6	21,0	6,6	5,7	1,7	3,1	99,1 (2)
Holdningen min til faget	34,9	25,3	20,5	6,6	3,1	2,2	6,1	98,7 (3)

Når elevene i et åpent spørsmål i undersøkelsen blir bedt om å nevne tre ting de føler påvirker karaktersetningen i faget svarte cirka en tredjedel ferdighet, innsats og holdning. Frafallet på dette spørsmålet var på 13,1 %, og kan muligens ses i sammenheng med at det kom mot slutten av undersøkelsen og elevene måtte formulere svaret selv. Av påstander elevene ble stilt i forhold til hva som ble lagt vekt på i vurderingen i kroppsøving skilte en påstand seg ut (tabell 6). Nesten 60 % mente at forholdet mellom lærer og elev var avgjørende og var derfor enige i at det var viktig å bli likt av læreren for å få en god karakter.

Tabell 6: Hvilke av disse påstandene tror du er avgjørende for karakteren i kroppsøving (%)?
Frafall i parentes (N)

	Helt enig	Veldig enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Veldig uenig	Helt uenig	Totalt
At læreren liker meg	22,7	17,0	17,5	17,0	8,7	3,1	12,2	98,3 (4)

Ved bruk av t-test for å sammenligne om jentene og guttene er enige, eller ikke, om at forholdet til læreren påvirker vurderingen fant jeg at en litt høyere andel jenter enn gutter mener at lærerne for det meste er rettferdige og ikke er enig i at ”trynefaktor”¹⁷ er avgjørende. Denne forskjellen er ikke signifikant ($p > 0,05$, $p = 214$), nullhypotesen forkastes dermed ikke. T-test ble også brukt for å undersøke om det fantes en signifikant forskjell mellom karakterene til gutter og jenter, og jeg kom frem til at signifikansverdien lå på $p = 0,01$. Rundt 70 % av elevene som fikk karakteren fem eller bedre var gutter, og 70 % av elevene som fikk karakteren tre var jenter. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at gutter kan ha bedre forutsetninger blant annet for å få gode karakterer, noe som vil bli diskutert i drøftingskapittelet. En av tre elever sa seg fornøyd med sin kroppsøvingskarakter, og i utvalget elever som besvarte undersøkelsen lå cirka 40 % av elevene på karakteren fire, 24 % av elevene fikk karakteren tre eller fem ved siste terminslutt.

¹⁷ Uttrykket trynefaktor ligger det at man i tillegg til, eller i stedet for den saklige vurderingen som skal gjøres, ser på hvorvidt vedkommende har et pent og tiltalende ansikt. Enkelte mener også at en persons oppførsel eller væremåte inngår i trynefaktoren, men her finnes det uenighet (wikipedia.org).

4.3 Fagets status

Både i den danske (2004) og svenske (NU-03) nasjonale undersøkelsen mener elevene at det å være i bevegelse, bli introdusert for nye idretter, å ha det gøy og få et avbrekk fra teoriundervisning er grunn til at de har kroppsøving. Når de norske elevene i denne undersøkelsen så blir stilt ovenfor spørsmålet om hvorfor kroppsøving er et fag på timeplanen (åpent spørsmål, tabell 7) er svarene i hovedsak todelt. 41 % mener at faget er viktig for variasjon, motvirke innaktivitet, og rekreasjon i hverdagen både i skole og på fritida. 35,4 % har en mer faglig begrunnelse hvor de hevder at å lære om helse og kroppen er viktige årsaker til at vi har kroppsøving. I likhet med andre åpne spørsmål i undersøkelsen var frafallet her større enn i de lukkede, 14,8 % av elevene unnlot å svare. Fordelingen mellom gutter og jenter viser ingen signifikant forskjell ved bruk av t-test ($p = 182$), men et litt større antall jenter (15,2 %) enn gutter (10,1 %), svarer at rekreasjon og variasjon fra andre fag er grunn til at kroppsøving står på timeplanen.

Tabell 7: Hvorfor har vi kroppsøving på timeplanen (%)?

Frafall i parentes (N)

	Aktivering – motvirke innaktivitet	Rekreasjon, variasjon fra andre fag	Helse/lære om kroppen	Utvikle varig interesse for aktivitet	Unødvendig fag	Annet	Totalt
Totalt	30,1	10,9	35,4	4,4	3,1	1,3	85,2 (34)

Frafall i parentes (N)

Videre viser resultatene at fire av fem er positivt innstilt til faget, men i overkant av en tredjedel av elevene mener faget er mindre viktig. Disse tallene kan tolkes i den retning at kroppsøvingfaget har lavere status enn andre fag i skolen hvor det for eksempel er mulig å komme opp til en avsluttende eksamen (tabell 7). Min studie viser her fellestrekk med resultatene fra NU-03 (Eriksson mfl., 2005: 77) hvor elevene var veldig interessert i faget, men at det ble plassert som nummer seks i en oversikt over hvilke fag de følte de hadde mest nytte av. Kroppsøving i Norge er et praktisk fag, men en del av kompetansemålene består også av teoretisk kunnskap. To av fem elever mener derimot at teori i kroppsøving er unødvendig, og et like stort antall er helt uenig i at det bør være mer teoriundervisning i faget.

Tabell 8: Kjønn/Hvor viktig mener du kroppsøvingfaget er i forhold til andre fag på skolen (fagets status (%))?
Frafall N = 1

	Viktigere enn andre fag	Like viktig som andre fag	Mindre viktig enn andre fag	Totalt
Gutter (N)	18,2 (20)	52,7 (58)	29,1 (32)	100 (110)
% av fagets status	80,0	48,3	38,6	48,2
Totalt	8,8	25,4	14,0	48,2
Jenter (N)	4,2 (5)	52,5 (62)	43,2 (51)	100 (118)
% av fagets status	20,0	51,7	61,4	51,8
Totalt	2,2	27,2	22,4	51,8
Totalt	11,0 (25)	52,6 (120)	36,4 (83)	100 (228)

Som tabellen over (tabell 8) viser uttrykker 43,2 % av jentene at kroppsøving er mindre viktig enn andre fag de har på skolen, hvilket utgjør nesten en fjerdedel av jentene. Jenter utgjør også i overkant av 60 % av alle som mente andre fag var viktigere enn kroppsøving. På samme måte er det flest gutter som svarer at faget er viktigere enn andre fag (80 %). Totalt blant jenter og gutter mener over en tredjedel at kroppsøvingfaget er mindre viktig enn andre fag. Ved å stille spørsmålet om hvor stor sannsynligheten er for at nullhypotesen er årsak til denne forskjellen mellom gutter og jenter har jeg tatt i bruk kjikvadrattesten og kommet frem til at $p < 0,05$, $p = 0,001$ (0,1 %). Dette betyr at skillet mellom gutter og jenter er så stor at det ikke kan forklares med tilfeldigheter, og derfor statistisk sikker, signifikant. Nullhypotesen forkastes, og selv med et lite utvalg kan en ut fra dette resultatet si med et lite forbehold at den alternative hypotesen er sannsynliggjort. Som en kan lese ut fra tallene i tabell 9 på neste side er det også forskjell mellom gutter og jenter når de skal gi tilbakemelding på om de synes kroppsøving er gøy.

4.4 Elevenes oppfatning av faget kroppsøving

Nesten halvparten (48,1 %) av guttene er helt enig i at kroppsøving er gøy, mens cirka 20 % av jentene sier det samme. Tendensen som viser forskjellig holdning til faget blant jenter og gutter er gjennomgående i flere påstander i denne undersøkelsen.

Tabell 9: Kjønn/Jeg synes kroppsøving er gøy (%)? **Frafall N = 4**

	Helt enig	Veldig enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Veldig uenig	Helt uenig	Totalt
Gutter	48,1	15,7	15,7	8,3	4,6	1,9	5,6	100
(N)	(52)	(17)	(17)	(9)	(5)	(2)	(6)	(108)
Totalt	23,1	7,6	7,6	4,0	2,2	0,9	2,7	48,0
Jenter	19,7	19,7	21,4	14,5	7,7	9,4	7,7	100
(N)	(23)	(23)	(25)	(17)	(9)	(11)	(9)	(117)
Totalt	10,2	10,2	11,1	7,6	4,0	4,9	4,0	52,0
Totalt	33,3	17,8	18,7	11,6	6,2	5,8	6,7	100
(N)	(75)	(40)	(42)	(26)	(14)	(13)	(15)	(225)

Som vist i tabellen over (tabell 9) er det 18,7 % av elevene som ikke synes kroppsøving er gøy. Kjikvadrattesten er brukt for å bekrefte eller avkrefte nullhypotesen om at det ikke er noen forskjell mellom jenter og gutter og hvor gøy de synes faget kroppsøving er. I dette tilfellet ble $p < 0,05$, $p = 0,001$ (0,1 %), dette tyder på at avviket mellom gutter og jenter ikke er tilfeldig men statistisk signifikant, og nullhypotesen avkreftes. Denne forskjellen bekreftes gjennom resultatene fra andre påstander i undersøkelsen (tabell 8) og har også fellestrekk med resultater fra andre studier i Norge (Berggraf Jacobsen mfl., 2002), og Sverige (Eriksson mfl., 2005; Larsson mfl., 2009).

Signifikant er også forskjellen mellom hvem som er medlem av idrettslag (tabell 10). Nesten dobbelt så mange gutter som jenter er medlemmer av idrettslag på det tidspunktet de deltar i undersøkelsen. Kjikvadrattesten viser en signifikant forskjell mellom jenter og gutter ($p < 0,05$, $p = 0,001$). Det er også en høyere andel jenter som har vært aktive i organisert idrett tidligere, men som nå har sluttet. Dette tyder på at min studie stemmer med forskning i Sverige (Sollerhed mfl., 2005) som hevder fysisk aktivitet på fritiden og stor fysisk kapasitet generelt påvirker holdningen til kroppsøvingfaget positivt.

Tabell 10: Kjønn/Medlem av idrettslag (%)**Frafall N = 1**

	Medlem av idrettslag			Totalt
	Ja, er medlem	Nei, har aldri vært medlem	Ja, har vært medlem tidligere	
Gutter (N)	45.5 (50)	8.2 (9)	46.4 (51)	100.0 (110)
Totalt	21.9	3.9	22.4	48.2
Jenter (N)	22.9 (27)	9.3 (11)	67.8 (80)	100.0 (118)
Totalt	11.8	4.8	35.1	51.8
Totalt	33.8 (77)	8.8 (20)	57.5 (131)	100.0 (228)

Andre resultater fra undersøkelsen viser at det også er guttene som er aktive flest ganger i løpet av en uke og de fleste jentene som er aktive på fritiden trener 2-3 ganger i uken. 71,6 % av jentene som er aktive svarer at de trener på treningssenter og av guttene gjelder dette 56,5 %. Disse resultatene peker i retning av at gutter generelt er mer aktive enn jenter på fritiden, i og med at blant annet Ommundsen (1995) mente at idretter i kroppsøvingstimene ofte består av de samme som den organiserte idretten ellers kan dette vise seg å telle til fordel for guttene.

Kroppsøvingslæreren har en viktig rolle i å inkludere alle elevene i undervisningen og i undersøkelsen synes 80 % av elevene at alle blir inkludert og at læreren er opptatt av dette. Fire av fem elever føler at alle blir inkludert i den praktiske delen av faget, men bare to av fem er enig i at alle elevene er i aktivitet. Opp mot halvparten av elevene mener de kan være med og påvirke innholdet i timen, like mange føler ofte mestring i faget og finner ikke at aktivitetene er for vanskelige. På den andre siden av skalaen svarer mellom 20-30 % av elevene at idrettene er vanskelige og de føler ikke mestring særlig ofte. Disse resultatene blir bekreftet av forskning gjennomført i Sverige (Eriksson mfl., 2002, 2005; Redelius, 2004; Sollerhed mfl., 2005) hvor en gruppe elever ikke finner seg til rette i kroppsøvingsfaget, og viser en sammenheng mellom elevenes motivasjon for faget og hvor fysisk aktive de er på fritiden. Gjennomgående i hele undersøkelsen har mellom 20-30 % av elevene negativ oppfatning av fagets innhold, hvor trygge de føler seg og følelsen av mestring. En av fem føler seg for eksempel urolige og stresset i kroppsøvingstimene og at aktivitetene i kroppsøving ofte er vanskelige. En like stor andel er uenig i påstanden om at de føler seg flinke i timene.

4.5 Oppsummering resultater

Med utgangspunkt i et lite utvalg respondenter som i denne studien er det viktig å påpeke at jeg ut i fra disse resultatene ikke kan generalisere og konkludere i forhold til populasjonen, det vil si videregående elever på studiespesialiserende linje år 3 i Norge. Det har vært viktig å få frem resultater som har betydning i forhold til min problemstilling om hva elevene lærer i kroppsøving, og om de sitter igjen med kunnskaper og ferdigheter i henhold til læreplanen (L97/LK06) etter nesten tretten års skolegang. Elevene synes å være usikre rundt kunnskapsobjektet i faget, et resultat en også finner i nasjonale undersøkelser i Sverige (Eriksson mfl., 2002; Eriksson mfl., 2005) og i Danmark (EVA, 2004a/b). Resultatene viser likevel at elevene er fornøyde med lærerens engasjement, planlegging og organisering av timen, men de er usikre på kompetansemål og hvordan de blir vurdert. Et flertall av elevene (55 %) mener de har kontroll på hva som vurderes i faget, noe som kan se ut til å stemme i liten grad da elevene blant annet fremhever innsats og holdning som vurderingsgrunnlag. De mener også at de bør ha et godt lærer – elev forhold for å få en god vurdering, og jeg mener dette tyder på at evalueringen oppfattes av elevene som forholdsvis subjektiv. Jeg finner at resultatene i nokså stor grad er sammenfallende med de skandinaviske undersøkelsene hvor gutter er mer fornøyd og verdsetter faget høyere enn jenter. Det kan ut fra min undersøkelse tyde på at kroppsøvfingsfaget er lagt bedre til rette for gutter enn jenter i likhet med resultater fra tidligere forskning i Skandinavia (Eriksson mfl., 2002, 2005; Larsson m.fl 2009; Redelius, 2004). I påstander gjeldende holdning til faget viser gjennomgående 20-30 % av elevene at de ikke trives med faget. Eksempler som er dratt frem i resultatkapitlet synliggjør en holdningsforskjell mellom gutter og jenter; det er likevel ikke gitt at det i alle tilfeller er slik. En summering av resultatene beskriver elevene som generelt positive til kroppsøvfingsfaget, men de viser stor usikkerhet rundt kunnskapsobjekt og evaluering.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil de mest sentrale funnene bli drøftet og bli knyttet opp mot teoridelen og tidligere forskning rundt emnet. Med utgangspunkt i et lite utvalg vil jeg bare kunne uttale meg om elevene i denne studien, og forsøke å vise likheter eller ulikheter med andre studier for å øke studiens validitet. Drøftingskapitlet vil bli delt inn i underkapitler, strukturert etter delproblemstillingene og resultatene fra undersøkelsen. Delproblemstilling nummer fire, *med utgangspunkt i undersøkelsen, hvilke likheter og forskjeller kan en antyde finnes i Norge sammenlignet med skandinaviske land som Sverige og Danmark?*, vil bli drøftet underveis i alle kapitlene. Til slutt, etter drøfting av delproblemstillingene vil jeg gi en kort oppsummering.

5.1 Hva er elevenes oppfatning av kompetansemål og vurdering i kroppsøving?

Kroppsøving i *Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006* skal i følge Stortingsmelding (St.meld. 30, 2003-2004) fremme elevenes helse og en aktiv livsstil, og blir i formål for faget beskrevet som et allmenndannende fag med mestringsglede gjennom idrett og ulike aktiviteter i fokus (LK06: 133). I følge Zoglowek (2006) handler dette om å bruke kroppen som et erfaringsverktøy for å utvikle hele mennesket, motorisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt. Arnold (1988) mener også at kroppsøvingsfaget danner et godt utgangspunkt for å jobbe med hele mennesket når det undervises *om, gjennom og i* bevegelse. Ved å legge til rette for at alle elever skal kunne bruke kroppen som erkjennelsesmedium og utvikle seg for å nå sitt individuelle kroppslige potensiale (Whitehead, 2005) skal de kunne nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Disse kompetansemålene danner fundamentet for undervisning, læring og vurdering i kroppsøving, og har et ferdighets- og kunnskapsfokus som er bredere enn selve idrettene og aktivitetene i faget. Kompetansemålene skal nås av alle og er generelle for hele landet, men skolene har mulighet til å ha lokale tolkninger og konkretiseringer av dem. Dette gir sannsynligvis variasjoner både i undervisningsmetoder og vurderingspraksis ved de ulike skolene.

Kompetansemålene skal være en veiledning til lærer og elever slik at de vet hva de jobber mot og vurderes i. Selv om kompetansemålene ligger tilgjengelig ute på Utdanningsdirektoratets (udir.no) sider er det ingen selvfølge at elevene har lest dem på

egenhånd. I denne studien kom det frem at cirka tre av fem elever ikke kjente til kompetansemålene, eller hadde lest dem på egenhånd. Dette kan i praksis bety at læreren ikke har gått gjennom hvilke mål de skal arbeide mot og vurderes fra, og når elevene ikke kjenner til kompetansemålene kan det også gjøre det blir vanskelig å gi en konkret beskrivelse av hva de faktisk har lært. Resultater fra en gjennomgang av kroppsøvfingsfaget i Norge (Berggraf Jacobsen mfl., 2002), Sverige (Eriksson mfl., 2002, 2005) og i Danmark (EVA, 2004a/b) viser, at det legges størst vekt på elevenes aktivitet i timene. Det kommer frem av den foreliggende studien at elevene har undervisning som omhandler andre kompetansemål enn kun ferdighetskrav, men ikke i hvor stor grad og hvordan ulike temaer blir formidlet til elevene. Nesten halvparten av elevene svarer at læreren snakker mye, noe som kan tyde på at kunnskap formidles ved forelesning, men dette blir kun en svak antagelse. I etterkant, og for senere forskning hadde det vært interessant å vite mer om hvordan selve formidlingen av kunnskapsobjektet i kroppsøving foregår.

Fra elevenes ståsted kan det ha vært vanskelig å komme på konkrete eksempler på læring underveis i deltakelsen på en spørreundersøkelse. Derfor fikk elevene også spørsmål om hvilke kompetansemål de hadde lært, og det peker seg nokså tydelig ut hvilke temaer som de har fått kunnskap om. Tre temaer ser ut til å ha hovedfokus i timene. Elevene føler i første rekke at de har gode ferdigheter i ulike idretter, i andre rekke mener de at de har forbedret sin kunnskap om grunntrening og som nummer tre nevner de at de har fått kunnskap om hvordan de skal fremme og opprettholde god helse. Kompetanseområdene elevene føler de har minst kunnskap og ferdigheter i er dans, friluftsliv, orientering og enkel livredning. Disse temaene ser ut til å nedprioriteres i forhold til andre kompetansemål som for eksempel helse og grunntrening. I motsetning til for eksempel helse som ikke kommer inn som hovedområde (aktivitet og livsstil) før etter 10. trinn, er dans, friluftsliv og orientering konkrete kompetansemål allerede etter 4. trinn (LK06: 136). Det kan bli interessant å følge med på om denne trenden forandrer seg når elever med Kunnskapsløftets læreplan gjennom tretten år avslutter videregående skole. Resultatene fra denne studien er ikke enestående resultater (Berggraf Jacobsen mfl., 2002; Eriksson mfl., 2005), og det er derfor viktig å stille spørsmål om hvorfor nettopp disse emnene faller utenfor i så mange tilfeller.

Kunnskapsløftet skulle føre til en kompetanseheving hos lærere (Berge, 2006), både i forhold til hvordan de skulle benytte seg av den nye læreplanen i undervisning, og i forhold til egenutvikling. Og som Stenhouse (1975) sier er det som regel en avstand mellom intensjonen med læreplanen og hvordan undervisning og læring faktisk foregår. Emner som dans, friluftsliv og orientering krever kan hende mer spesielle ferdigheter hos lærere enn andre idretter som for eksempel ulike lagspill. Dette kan føre til at lærerne i henhold til hva Ommundsen (1995) og også Stenhouse (1975) skriver, foretrekker å undervise innenfor sitt eget repertoar, og at valget da faller på ”tradisjonelle” aktiviteter og idretter som både elever og lærere kjenner igjen fra organisert idrett. Det kan i denne forbindelsen også være aktuelt å gjøre en evaluering av kompetansehevingen blant lærere. Om den har kommet i gang? Hvordan den foregår? Innenfor hvilke fag- og temaområder? I hvor stor grad kroppsøvingslærerne ønsker en kompetanseheving, og hvilke tilbud som finnes?

Ut fra respondentenes svar mener cirka 60 % av elevene på Vg3, studiespesialiserende at de ikke har lært noe i kroppsøving. Dette er tankevekkende i og med at de er i ferd med å avslutte sitt trettende skoleår med kroppsøving som fag på timeplanen, og fem år med Kunnskapsløftets (2006) kompetansemål. Den tidligere læreplanen (L97) hadde også mål innenfor de samme områdene som elevene skulle nå, om enn ikke beskrevet like konkret som i LK06. Likevel er dette resultater som vi for eksempel finner igjen i Eriksson mfl., i NU-03 (2005), hvor resultatene viser at en av tre elever mente de hadde lært seg alt, eller nesten alt de kunne i aktiviteter utenom skoletid. En tredel mente de hadde lært like mye i faget på skolen som i fritidsaktiviteter, og den siste gruppen (1/3) følte de hadde lært seg alt, eller det meste på skolen.

Forklaringen på resultatene som kommer frem i denne studien i likhet med tidligere forskning kan være at det i stor grad blir undervist i ”tradisjonelle” aktiviteter. Elever som er aktive i organisert idrett på fritiden vil da kunne ta med seg sin kunnskap inn i kroppsøvingsfaget og gi dem fordeler med tanke på utvikling av ferdigheter og måloppnåelse (Ommundsen, 1995). Et eksempel fra dagens samfunn kan være fotball, hvor barn i fire-fem års alder blir medlem av organiserte klubber, har treninger og spiller kamper. Det er ingen tvil om at disse barna og ungdommene, med forbehold at de er aktive innenfor idretten over lengre tid, vil ha fordeler i en ferdighetstest i fotball sammenlignet med de som har andre fritidsinteresser.

Sollerheds mfl., (2005) studier viser også at elever som var i god fysisk form og var svært aktive på fritiden generelt hadde en mer positiv holdning til kroppsøvingfaget og fikk bedre karakterer.

Resultatene fra denne studien kan tyde på at en undervisningspraksis med vekt på ”tradisjonelle” aktiviteter og helsefokus, også foregår til en viss grad på skolene som har deltatt i undersøkelsen. Nesten halvparten av elevene kjenner ikke til hva de skal lære, men ved konfrontasjon med kompetansemålene kan de si noe om formålet med hva de har hatt undervisning i. Elevene beskriver det de har lært om hensikten med faget som å forebygge inaktivitet, fremme god helse og få rekreasjon fra andre fag. Dette er delvis i forhold til kompetansemålene (LK06), hvor elevene skal lære å ta vare på egen helse, noe som i følge elevene svar også er det tydeligste budskapet i faget. Helsebudskapet er muligens også avgjørende i forhold til at 60 % mener at det de lærer i kroppsøving faktisk er nyttig kunnskap å ta med seg videre i livet, og fyller dermed deler av formål for faget hvor målet er å utvikle helhetlig dannede elever med en aktiv og helsefremmende livsstil (LK06). Selv om helse ikke er et eget hovedområde i faget synes det klart at det er kompetansemål som omhandler dette temaet som får mest fokus og som elevene i hovedsak ser i sammenheng med kunnskapsobjektet i faget.

Oppmerksomhet rundt kropp og helse kommer ikke bare fra kroppsøvingundervisningen. Den enorme fokuseringen i media, og elevenes stadig økende tilgang til nye formidlingskanaler gjennom fjernsyn og internett kan også ha innvirket på elevenes svar i undersøkelsen. Stadig dukker fedme og synkende fysisk aktivitet blant unge opp som et ”verdensproblem” og regjeringen i Norge har blant annet tatt stilling til dette via stortingsmelding 30, Kultur for Læring (2003-2004) som utgangspunkt for utvikling av Kunnskapsløftet 2006 (regjeringen.no). Både lærere og elever kan la seg rive med i den enorme oppmerksomheten som blir gitt til kropp og helse i dag. Lærere som ønsket at et helseformål i kroppsøvingfaget skulle øke fagets status i likhet med økende interesse for helse og livsstil i samfunnet, og elever som blir påvirket til å forbinde all fysisk aktivitet med kropp og fysisk helse.

Det er viktig å poengtere at formål med faget kroppsøving skal være så mye mer enn helsefremmende (LK06). Som Arnold (1988) påpeker er det viktig at læring i kroppsøving øker elevenes interesse for å være i aktivitet for aktivitetens egen verdi, og

introduserer dem for et variert utvalg idretter og aktiviteter som gir alle elevene en opplevelse av mestring og utvikling. Ved å rette oppmerksomheten mot refleksjon og kritisk tenkning over hva som faktisk skjer i bevegelse (Arnold, 1988) vil elevenes innsikt i aktivitetens egenverdi sannsynligvis også øke. Dette kan videre bidra til at elevene får en bedre forståelse for sammenhengen mellom hva de lærer i kroppsøving og den livsstilen de fører (Krogh Christensen, 2007). Samtidig vil det gi elevene måloppnåelse i kompetansemål hvor elevene skal forklare, vurdere og drøfte (Berge, 2006; LK06). Videre er det i formål for faget kroppsøving (LK06) beskrevet at faget skal bidra til å fremme aktivitet i et livslangt perspektiv, og alle elever må derfor få mulighet til å oppleve positive erfaringer og individuell utvikling mot *kroppslig dannelse* (Whitehead, 2006). Mennesket skal få positive erfaringer ved å sanse, oppleve og erfare gjennom kroppen for å kunne bygge opp eget selvbilde, identitet og praktiske ferdigheter i et variert aktivitetstilbud. For å fange et bredere antall elever kan det være nødvendig å fjerne noe av fokuset på prestasjoner i aktivitetene, siden dette hindrer elever med svakere ferdigheter (Redelius, 2004; Sollerhed mfl., 2005) å nå kroppslig dannelse (Whitehead, 2005). Undervisningen må vinkle oppmerksomheten i retning av hensikten med aktiviteten og bevegelsen, i tillegg til aktiviteten i seg selv, slik at det i større grad tilrettelegges for et kunnskapsfokus. Elevene vil da kunne møte undervisningen med et mer homogent utgangspunkt, og evaluering av elevene vil få et bredere grunnlag. I tillegg vil dette kunne føre til at også de ferdighetsmessig og fysiske sterke elevene bli utfordret mentalt i timene, og på den måten vil forutsigbarheten ved at å være aktiv og god i idrett automatisk gir en god kroppsøvingsskarakter bli mindre. Tinning (2002) mener en slik utveksling av erfaringer mellom elever gir dem et innblikk i at hvert individ har ulik forståelse på grunn av det sosiale- og samfunnsmessige miljøet de kommer fra. Dette kan påvirke elevenes evner til å bearbeide begreper og gi dem ny kunnskap (Annerstedt, 2007; Ennis, 2004).

Så lenge lærerne legger opp til at elevenes aktivitet i timene er det viktigste vil målbare ferdigheter danne elevenes evalueringsgrunnlag og dette vil være med på underbygge kroppsøvingsfagets stilling som et aktivitetsfag og nytteverdien vil bli lite synlig for elevene. Gjennom samarbeid og drøfting kan ulike synsvinkler gjøre det enklere for ferdighetssvake elever å se verdien av trening og aktivitet, og dermed øke motivasjon for deltagelse og utvikling.

Med Kunnskapsløftet (2006) har poenget vært å oppnå en mer kunnskapsrettet og kompetansebasert undervisning (Berge, 2006; Dale, 2009), og Chen og Ennis (2004) mener det er dette som skal til, i tillegg til et mestrings- og oppgaveorientert klima for å få elevene mer engasjert i undervisningen.

I tillegg til nye kompetansemål ble også vurderingskriteriene forandret under innføringen av LK 06 for å fremme elevenes kunnskap og ferdigheter. Dette er vel og bra, men har trolig liten hensikt hvis elevene, i likhet med nesten halvparten av utvalget i denne studien, ikke kjenner til kompetansemålene, eller vet hvordan vurderingen foregår. På samme måte som resultatene fra NU-03 (Eriksson mfl., 2005), Redelius (2004) og Sollerhed m.fl (2005) mener elevene også i min studie at det er en fordel å være i god fysisk form og være aktive i idrett på fritiden for å oppnå gode karakterer i kroppsøving. De mener de fysiske ferdighetskravene blir lagt mest vekt på i vurderingen, og at det derfor er viktig å for eksempel kunne løpe langt på utholdenhetstester. Lærerne kan rettferdiggjøre en slik praksis i forhold til vurderingskriteriene hvor det er elevenes kompetanse og ferdigheter som faktisk skal måles, men deler av måloppnåelsen i en slik ferdighetstest bør kanskje være at elevene selv forstår hvorfor de testes? Gjennomgår de ulike tester kun for at læreren skal kunne sette en karakter? Eller som et verktøy de kan bruke i analyse av egen trening? L97 hadde som nevnt både innsats i timene og holdning til faget som en del av vurderingsarbeidet, men dette er det gått bort fra i Kunnskapsløftet (2006).

Det kommer frem av resultatene at mange elever ikke er klar over hva de vurderes opp mot, og de tror at holdning og innsats i faget fremdeles påvirker karakteren. Når nesten 60 % i tillegg mener det er viktig å bli likt av læreren er det tydelig at det er en del usikkerhet rundt evalueringen i kroppsøving, og ikke minst i forhold til lærernes vurderingspraksis som i henhold til dette resultatet fortsatt fungerer etter retningslinjer for L97 (skolenettet.no). For noen lærere kan nye retningslinjer være kjærkomne og gi tolkningsmuligheter dithen at testing og prøver er det som skal til for å måle måloppnåelse og sette karakter. Over to-tredeler av elevene føler de ofte blir testet i fysiske ferdigheter. Igjen hadde det vært spennende å få vite hvordan resultatene fra disse testene blir brukt? En overdreven vekt på ferdighetsmål i timene vil kunne føre til et mer prestasjonsorientert klima i stedet for mestring og utvikling (Chen & Ennis, 2004). I første omgang mener jeg at en slik vurderingspraksis er fordelaktig for de som

er aktive, eller har vært aktive tidligere og dermed har gode fysiske bevegelseserfaringer utenom kroppsøvingfaget (Ommundsen, 1995). Det kreves god kompetanse og innsikt i faget hos læreren slik at disse ferdighetsmålene brukes som evalueringsverktøy hvor elevene kan diskutere og evaluere resultatene sine for å bidra til økt motivasjon og læring. Redelius (2004) og Sollerhed mfl., (200) mener også at det videre har en sammenheng med positive opplevelser med fysisk aktivitet og hvor aktive elevene er på fritiden for hvor gode karakterer de får i faget. I tillegg til ferdighetsmålene inneholder også kompetansemålene kunnskapsmål hvor elevene skal drøfte og reflektere over temaer i faget (Ennis, 2007; Krogh Christensen, 2007). Det er etter min mening viktig med tanke på de ferdighetssvake elevene å legge opp undervisningen slik at de kan utveksle erfaringer med andre og oppleve at læring i kroppsøving ikke bare handler om å løpe langt på utholdenhetstester.

Som Kirk og Macdonald (1998) sier så blir elevene påvirket av den kulturen og samfunnet de kommer fra, og alle er av ulike årsaker ikke vant til å bruke fritiden sin på organisert aktivitet. Elever med andre eller svakere forutsetninger for å kunne løpe langt eller hoppe høyt skal likevel vurderes ut fra sitt ståsted, og ha mulighet til å oppnå like gode karakterer som andre elever (skolenettet.no). Ut fra elevenes oppfatning av vurdering i faget mener altså halvparten at disse vurderingskriteriene ikke fungerer i virkeligheten. I stedet for å oppmuntre til perfekte prestasjoner i forhold til kompetansemålene vil de ulike elevgruppene ha utbytte av hverandre hvis undervisningen legges opp til drøfting og utforsking for å nå et felles mål.

5.1.1 Oppsummering

Det virker som om elevene er usikre på hva de skal lære i faget, men at helse er et vesentlig vektlagt tema, noe som delvis stemmer overens med formål for faget slik det er beskrevet i Kunnskapsløftet. Temaet helse er imidlertid ikke et hovedområde innenfor faget, men det er mulig at noen likhetstegn blir satt mellom helse og *aktivitet/trening og livsstil* som er hovedområder fra 8. kl. til Vg3. Elevene som deltok i denne studien oppfattet helse som det hovedsakelige kunnskapsobjektet i kroppsøving, og at hensikten med faget er å forebygge innaktivitet. Dette gir et inntrykk av en relativ smal og tradisjonsbasert undervisningspraksis med elevaktivitet og ikke læring i fokus. Samtidig synes det å være uklart for elevene hva de vurderes i og hvordan dette foregår.

Dette kan ha en sammenheng med, slik som denne studien viser, at mange ikke kjenner til kompetansemålene og derfor ikke vet hvilke mål de jobber mot og evalueres i forhold til. Det er vanskelig å trekke en konklusjon siden det alltid er viktig å se en sak fra flere sider. Likevel viser resultatene fra min studie at lærerne bør bli flinkere til å tydeliggjøre hvilke mål elevene skal jobbe mot i faget, og hvordan de vurderes i forhold til måloppnåelsen.

5.2 Elevenes oppfatning av kroppsøvningsfagets status i forhold til andre fag

Uklarheter i forbindelse med læring og kompetansemål kan være en årsak til at elevene oppfatter kroppsøving som et fag med mindre utdanningsverdi (EVA, 2004b). Elevene i denne undersøkelsen er i ferd med å avslutte videregående skole, og skal begynne på selvvalgte studier på høyere nivå i løpet av få år. Å ha et fag på timeplanen som de ikke ser hensikten med i forhold til læring og fremtidige behov vil sannsynligvis gi noen av elevene utfordringer i henhold til motivasjon i gjennomføringen av kroppsøvningsfaget. Dette gjelder særlig hvis de av ulike årsaker også faller innenfor gruppene som trives dårligere på skolen, er lite aktive på fritiden og har lavere fysiske ferdigheter (Redelius, 2004; Sollerhed mfl., 2005).

Som nevnt i tidligere forskning blir kroppsøvningsfaget oppfattet på en noe annen måte i Danmark og Sverige enn i Norge, men det er fremdeles mange likhetstrekk. Elevene på gymnasiet i undersøkelsen fra Danmark svarer at de er klar over at så lenge de har valgt videre utdanning må de også akseptere faget *idræt* (EVA, 2004b). Likevel er det tydelig at elevene nedprioriterer idrætsfaget i Danmark i forhold til andre fag spesielt i forhold til for eksempel innlevering i andre fag og å møte opp i *idræt*. I følge *Idræt i folkeskolen* (ibid.) blir dette enda synligere når idrætsfaget legges først eller sist på timeplanen fordi faget da mister sin funksjon som variasjon i skolehverdagen, eller hvis elevene må forflytte seg til andre områder for å gjennomføre undervisningen (ibid.). Fire av fem elever som deltok i min studie var alltid aktive deltakere i kroppsøving, eller nesten alltid. Om tallet er like høyt i virkeligheten kan antagelig diskuteres. Siden spørsmålet har en etisk side, hvor det å ikke delta med eller uten gyldig grunn kan oppfattes av eleven selv, og i tillegg av lærer og medelever som galt, kan dette ha påvirket noen elever til å svare at de deltar mer enn de gjør.

Resultatene fra denne undersøkelsen gir et svært positivt inntrykk av elevenes oppmøte og deltakelse i timene, og påstandens validitet blir anerkjent i denne studien ved at andelen (20 %) som ikke deltar like ofte også er like stor i andre påstander hvor elevene viser en negativ holdning til faget. En annen grunn til at mange deltar aktivt i kroppsøvingstimene er muligens på grunn av at studien er gjennomført kun i studiespesialiserende klasser hvor alle karakterer teller like mye for å komme inn på videre studier. Hvis undersøkelsen hadde vært gjennomført ved skoler hvor det var for eksempel yrkesfag, ville kanskje resultatene sett annerledes ut siden det kun kreves bestått i alle fag for å kunne få en eventuell lærlingekontrakt. Det er derfor ikke mulig å si, uansett utvalg eller sammenligning med andre studier som viser samme resultat, at dette resultatet representerer alle Vg3 elever i Norge.

Lærer og elever i Danmark ser ut til å se idrætsfaget på lik linje med andre fag når det kommer til at det er et obligatorisk fag, men siden fagets karakter kun teller halvparten i forhold til de akademiske fagene og så lenge *idræt* ikke er et eksamensfag vil det ikke oppnå samme status som andre mer teoretiske fag. I Sverige verdsetter både elever og lærere faget *idrott och hälsa* høyt, selv om denne holdningen synker noe etter hvert som elevene blir eldre (Eriksson mfl., 2005). Sammenlignet med andre fag er *idrott och hälsa* også i Sverige mindre verdt når det kommer til vurdering av elevene. Karakteren i faget regnes kun med i vitnemålet når det overstiger middelskarakteren¹⁸. Dette skulle tilsi at kroppsøvingfaget i Norge stiller på lik linje med andre fag i forhold til at karakteren teller like mye på vitnemålet. Likevel, kroppsøving er i utgangspunktet ikke et eksamensfag og mangler blant annet en ytre motivasjonsfaktor andre fag har for at elevene skal ønske å jobbe aktivt med faget gjennom skoleåret. Det er også mulig for elever som ikke tidligere har blitt vurdert i kroppsøving (Vg1) å ta en teoretisk eksamen, og dermed slippe å ha kroppsøving som fag på videregående (udir.no). De signalene som blir sendt ved at karakteren ikke teller like mye som andre fag, at kroppsøving ikke er et eksamensfag og at du faktisk kan gjennomføre en teoretisk eksamen for å slippe et praktisk fag fremstår for meg som en relativt tydelig rangering av kroppsøvingfaget.

¹⁸ Karakterersetting på gymnasienivå i Sverige: MVG – Mycket väl godkänt, VG – Väl godkänt, G – Godkänt og IG – Icke godkänt (samordnaopptak.no).

Selv om faget i Norge og Sverige ikke har like lav status som i Danmark (Annerstedt, 2008) er også mange av elevene av den oppfatning at kroppsøving ikke er like viktig som andre fag. Administrasjon og organisering av kroppsøvingsfaget som beskrevet over, bidrar sannsynligvis med sitt til at elevene har en slik holdning til faget i både Sverige, Danmark og Norge. En annen mulig årsak er at mange av elevene ikke har noe kjent forhold til hva de faktisk skal lære i faget. I denne studien er det en av tre elever som finner kroppsøvingsfaget mindre viktig enn andre fag, og godt over halvparten som mener dette er jenter ($p = 0,001$). Undersøkelsen representerer kun et lite utvalg, noe som gjør at det er vanskelig å hevde at det legges til rette for gutter i større grad enn jenter som en generell tendens, men det er igjen mulig å se likheter med nasjonale undersøkelser foretatt i andre land som for eksempel Sverige (Eriksson mfl., 2005; Redelius, 2004; Larsson mfl., 2009). I NU-03 (Eriksson mfl., 2005) var også jentenes interesse og innsats signifikant mindre enn guttenes. Larsson m.fl (2009) mener at undervisningen i kroppsøving blir preget av en maskulin dominans i timene, noe lærerne selv er klar over, men ser på som vanlig. Dowling (2006) og Flintoff og Scraton (2005) mener lærerutdanningene domineres av forelesninger om forskning og sportslige prestasjoner, mens refleksjon rundt pedagogiske problemstillinger som for eksempel kjønn ofte blir oversett eller nedprioritert. Dermed reproduseres tradisjonelle mønstre. Guttenes ferdigheter blir høyere verdsatt og lærerne unngår å utfordre kjønnsstereotyper i den hensikt å fremme fysisk aktivitet. På denne måten vil jentene i utgangspunktet aldri kunne nå helt opp så lenge de blir målt i forhold til ”maskuline” egenskaper som å løfte tungt og løpe fort.

Som vi så av resultatene ser det ut til at idretter som orientering og dans nedprioriteres i forhold til andre temaer. Disse idrettene krever en høy andel andre ferdigheter enn fysisk styrke, det vil si at jenter og gutter vil kunne gjennomføre undervisning på relativt like premisser og dermed utfordre de vanlige kjønnsrollene (Flintoff & Scraton, 2005). Orientering kan jeg forstå krever mer tidsressurs og en er avhengig av løpebart skogsterreng i umiddelbar nærhet. Kompetansemålene legger opp til at elevene skal mestre kart og kompassbruk etter Vg3 og det kan derfor være for tidkrevende og vanskelig å nå målene ved for eksempel å arrangere en orienteringsdag for skoler som må frakte elever til skogen. Alle skolene i undersøkelsen har skog om ikke i umiddelbar nærhet, så innenfor rekkevidde for å gjennomføre undervisningsopplegg.

Kompetansemålene i dans derimot krever ingen andre ressurser enn hva de fleste skoler har tilgjengelig, gymsal, musikk og musikkanlegg. Det er heller ikke behov for ekstrem bevegelighet som ville gitt jenter fordeler i forhold til guttene med tanke på kompetansemålene. Det er derfor mulig at lærerne er årsaken til at disse idrettene/aktivitetene faller ut oftere enn andre fordi de føler at de ikke har tilstrekkelige ferdigheter, eller rett og slett på grunn av at de selv mangler interesse for å gjennomføre kursene. Som Ommundsen (1995) nevner kan det også ha en sammenheng med ”gammel vane.” Skolen og lærerne følger ikke med på utviklingen som skjer eller i samfunnet, hvor for eksempel dans blant annet takket være utallige talentshowvarianter, ikke nødvendigvis forbindes med trikot og strutteskjørt lenger. Det er mulig at hele faget har behov for et ansiktsløft, men i følge Larsson mfl., (2009) er lærerne klar over at de forskjellsbehandler gutter og jenter, og fortsetter med det fordi det er mest praktisk slik og fordi elevene selv heller ikke stiller seg kritiske til undervisningsmetodene som blir benyttet. Formål i faget, og flere av kompetansemålene i dans, spiller på elevenes kreative evner og læreren bør da være i stand til å tilrettelegge for dette. Kan hende et større fokus på underprioriterte kompetansemål som orientering og dans vil øke elevenes motivasjon og evne til å forstå hvilken overføringsverdi faget kan ha til andre områder enn skolen (Kirk og Macdonald,1998).

For å øke elevenes motivasjon og forståelse for faget må det fra planleggingsstadiet legges til rette slik at elevene har en klar oppfatning av kunnskapsobjektet i faget og hvordan de skal nå måloppnåelse (Chen & Ennis, 2004). Det er skolene og kroppsøvingslærerne som er ansvarlige for at denne jobben blir gjort, og som vi kan lese ut fra evalueringen av L97 nedprioriteres teori i forhold til aktivitet i timene (Berggraf Jacobsen mfl., 2002). Det er vanskelig å si ut fra dette hva elevene oppfatter som teori, men sannsynligvis tenker de klasseromsundervisning – noe som åpner for at andre undervisningsmetoder som for eksempel oppdagelse og refleksjon, ikke oppfattes som ”ordentlig” læring (Chen og Ennis, 2004; Krogh Christensen, 2007). I andre fag ligger eksamen i enden av enten skoleåret eller utdanningen, og all undervisning bygges opp mot dette klimakset. Kroppsøvingsfaget på sin side avsluttes med en samlekarakter som skal summere måloppnåelse i forhold til kompetansemålene, som halvparten av elevene ikke kjenner til. Det er i denne forbindelse kanskje på sin plass som Ommundsen (1995) sier, at lærere tar selvkritikk i forhold til det undervisningsansvaret de har i faget. Ved å presisere kompetansemålene og hvordan elevene blir vurdert opp

mot dem vil elevenes forståelse for fagets formål og kunnskapsobjekt sannsynligvis øke. Tydelige mål med faget vil gi dem en mulighet til å se en overføringsverdi mellom kroppsøving og det livet de har utenfor skolen på samme måte som de gjør med andre fag som norsk og matematikk.

5.2.1 Oppsummering

Kroppsøvingsfagets status har vært diskutert i mange år og temaet er fortsatt like aktuelt (Annerstedt, 2007; Arnold, 1995; Ekberg, 2009; Eriksson mfl., 2002, 2004; EVA, 2004a/b; Ommundsen, 2005) og grunnen til dette er at faget i samfunnet og i utdanningssammenheng ofte blir veid og funnet for lett i forhold til andre skolefag. Manglende avsluttende eksamen i Norge og karakterer som har mindre verdi enn andre antas å bidra til at elevene også ser ut til å ha plukket opp denne holdningen. Det kan være flere grunner til dette, og holdninger i skolesystemet må ta sin del av skylden. I denne studien viser resultatene at en av tre elever mener faget er mindre viktig enn andre skolefag, og jentene i større grad enn guttene. Forsterking av maskuline ferdigheter og at kroppsøvingstimen oppfattes nærmest som et oppholdssted for rekreasjon og aktivitet uten læringsmål, kan i første omgang påvirke elevenes oppfatning om at kroppsøving er mindre viktig enn andre fag. En slik undervisningspraksis vil også sende signaler til andre lærere og bygge opp under negative oppfatninger rundt fagets kunnskapsverdi generelt ved skolene. Et enkelt grep skolene selv kan ta og som viste seg og være mangelfullt i følge denne studien er konkretisering av kompetansemål. Dette er den enkelte skoles ansvar og har stort forbedringspotensial.

5.3 Har fysisk aktivitet på fritiden og elevenes oppfatning av kroppsøvingsfaget noen sammenfallende trekk?

I foreliggende studie viser det seg at mellom 20-30 % av elevene har en negativ innstilling til kroppsøvingsfaget. Det kommer ikke frem av resultatene om det er de samme elevene gjennom hele undersøkelsen, men denne prosenten opprettholdes i alle holdningsspørsmål. Ommundsen (1995) mente at kroppsøvingundervisningen på nittitallet førte til en favorisering av de motorisk sterke og fysisk erfarne elevene. På bakgrunn av Haugs (2003) evaluering av reform 97 kan det være rimelig å anta at dette fortsatt gjelder. Han konkludert med at det hadde vært lite utvikling i kroppsøvingsfaget

siden innføringen av L97, men at forskerne da så *positive tegn til endring* (Haug, 2003: 33). Resultatene har flere fellestrekk med studier foretatt i for eksempel Sverige (Redelius, 2004; Sollerhed mfl., 2005). Elever som er mindre aktive på fritiden opplever mindre mestring og inspirasjon og føler seg mer utilpass i forhold til elever som er mer aktive på fritiden (Eriksson mfl., 2005). Fra min studien kommer det også frem at gutter generelt er mer positivt innstilt til faget, og at de også til en viss grad er aktive flere ganger i uken enn jentene. Disse resultatene er ikke signifikante og det er mulig at et større utvalg ville avslørt et mer representativt resultat. Som jeg har diskutert tidligere i drøftingen hevdes det at kroppsøvningsfaget legges til rette for gutter, i større grad enn jenter (Larsson mfl., 2009). Chen og Ennis (2004) mener at jenter gjerne kan oppnå like høy situasjonsbestemt motivasjon i kroppsøving som gutter, men at det i siste omgang kommer an på egenskaper og ferdigheter. Larsson (2007) mener også at det er idrettens og bevegelsenes symbolikk som er viktig, ikke kjønnsrollene. Det vil derfor være naturlig å ikke ha like gode ferdigheter i alle elementer av faget. Kroppsøving skal i stedet sikte seg inn mot at alle elevene på et tidspunkt skal kunne finne sin bevegelsesform å identifisere seg med.

Hvis aktiviteten i timene ofte representerer mye av det samme som den organiserte idretten kan det ses i sammenheng med at nesten dobbelt så mange gutter som jenter er medlem i idrettslag på den tiden undersøkelsen ble foretatt. Dette gir guttene et fortrinn og resultatene fra denne studien viser at 70 % av de som får bedre enn karakteren fire i kroppsøving er gutter. Et slikt resultat gir i forbindelse med denne undersøkelsen ikke nok informasjon til å kunne trekke en konklusjon, men det ville være interessant å se nærmere på om det er mulig å finne liknende resultater blant et større utvalg elever. På bakgrunn av disse spørsmålene er det vanskelig å unngå å stille spørsmål om gutter generelt er bedre i kroppsøving? Eller om lærere vurderer jenter og gutter etter ulike kriterier i faget? Som nevnt tidligere er lærerne klar over denne forskjellen, men velger å forholde seg passive til det så lenge elevene er i aktivitet (Larsson mfl., 2009). Haug (2002) påpekte at kvinnelige lærere i større grad enn mannlige prioriterte aktiviteter som dans, og de er i følge Dowling (2006) også mer villig til å utfordre tradisjonelle kjønnsroller i undervisningen enn mannlige lærere. I denne studien er to av tre kroppsøvingslærere menn, og selv om fordelingen av kvinnelige og mannlige lærere fra denne undersøkelsen ikke kan representere forhold ellers i landet, er min oppfatning at det generelt er en høyere andel menn enn kvinner som underviser i kroppsøving.

Det finnes selvfølgelig flere årsaker enn kjønn til at elever ikke interesserer seg, eller har en negativ holdning i forhold til kroppsøving. Tinning (2002) forklarer blant annet at kulturen og miljøet hvor elevene kommer fra vil ha betydning for elevenes holdning til fysisk aktivitet generelt. I følge Sollerhed mfl. (2005) er det sammenheng mellom hvor aktive ungdom er på fritiden, hvor mye de spiller dataspill og ser på fjernsyn, hvor gode fysiske ferdigheter de har og hvilken karakter de får i kroppsøving. Elever som har gode fysiske forutsetninger og er i høy aktivitet på fritiden, får generelt bedre karakterer enn elever som bruker mer tid på stillesittende aktiviteter. Det vil si at de har mulighet til å forbedre og utvikle seg innenfor ulike idretter både på og utenfor skolen. Elever som ikke er interessert, eller av andre årsaker (for eksempel økonomi, skader eller sykdom), ikke har samme forutsetninger kan føle seg ferdighetsmessig underlegne i kroppsøving. Det er viktig i denne sammenhengen å nevne at også gutter kan ha negative holdninger og føle seg underlegne i kroppsøving, selv om jeg i denne studien har lagt vekt på resultater som viser ulikheter mellom kjønn. Det kan i de tilfellene hvor gutter føler at ferdighetene ikke strekker til forsterke den negative holdningen til faget, siden mange oppfatter kroppsøving som et fag hvor guttene skal være best (Brattenborg & Engebretsen, 2001).

Flere elever i denne studien føler seg utrygge, stresset og at de sjelden opplever mestring i faget. En undervisningspraksis som bygger på den organiserte idretten vil bidra til å opprettholde ulikheter i forhold til helse og livsstil ved at det er de som i utgangspunktet får lite oppfølging og har få muligheter til å være i fysisk aktivitet, også kommer til kort i kroppsøving (Ommundsen, 1995). I følge formål for faget skal alle elever oppleve mestring og mestringsglede ut fra egne forutsetninger (LK06) og positive opplevelser (mestring) i kroppsøving vil igjen kunne påvirke elevenes holdninger til fysisk aktivitet (Redelius, 2004).

5.3.1 Oppsummering

Elever som er aktive på fritiden og i god fysisk form har høyere sannsynlighet for å trives med kroppsøving og få bedre karakterer i faget. Det kan synes som om mange elever kan ha stort utbytte av å være med på organisert idrett på fritiden da lærere ofte benytter seg av idretter innenfor eget interesse- og erfaringsområde som utgangspunkt

for undervisning. Flere gutter enn jenter er medlemmer av idrettslag, og selv om flere jenter har vært medlem av idrettslag tidligere, vil dette kunne være av betydning i henhold til ferdighetsutvikling og vurdering i faget. Dette blir til en ond sirkel hvor elever som føler de har lavere ferdigheter også oftere har en mer negativ holdning til kroppsøving, og får dårligere karakterer. Dårlige karakterer og lite mestringsfølelse fører med seg manglende motivasjon og dermed mindre innsats for å forbedre egne ferdigheter. At lærerne følger en slik undervisningstradisjon bidrar til at en gruppe elever føler seg fremmedgjort i faget og til at kroppsøvingfaget blir stående på stedet hvil uten å utvikle seg i takt med resten av samfunnet.

6.0 Avsluttende kommentarer

Faget kroppsøving blir satt pris på av mange elever, selv om det ut fra et forholdsvis lite utvalg som dette kan tyde på at det er en noe ensidig fokus på helse som kunnskapsobjekt og formål med faget. Elevene fremhever helse gjennom å forebygge inaktivitet og å lære om hvordan aktivitet påvirker kroppen som hovedformål i kroppsøving. I tillegg til helse nevner elevene at de har fått bedre kunnskap og ferdigheter i ulike idretter, men resultatene fra denne undersøkelsen peker også i retning at flere hovedområder og kompetansemål kommer i skyggen av helse og utvalgte idretter. For at skolene skal kunne dokumentere at læring har foregått må de kunne gjøre greie for at kompetansemål er nådd. Det er mulig ved å følge veiledning for vurdering (skolenettet.no) og foreta ferdighetstester som beskriver ulike nivåer av måloppnåelse. Slike tester kan være nyttige både for lærer og elever hvis formålet med testene kommer tydelig frem, og elevene kan overføre verdien av tester til frivillig fysisk aktivitet. Men halvparten av elevene kjenner ikke til kompetansemålene, så hvordan skal de forstå hvorfor de testes i fysiske ferdigheter? Kompetansemålene beskriver konkret hva elevene skal kunne mestre, forklare, drøfte og vurdere – men elevene selv vet altså ikke hvilke mål de jobber mot og heller ikke hvordan de evalueres. I følge veiledningen for vurdering skal elevene også vurderes i forhold til oppnådd kompetanse og ved et forsterket fokus på ferdigheter og fysiske tester vil kompetansemål som nås gjennom å forklare, drøfte og vurdere få mindre plass i undervisningen slik mange av elevene i min studie oppfatter vurderingspraksisen. Det er en mulighet for at flere mål i faget faktisk blir nådd, men halvparten av elevene mener de ikke kjenner til kompetansemålene. Hvordan kan skolene og samfunnet da kreve at elevene skal stå ansvarlig for sine

handlinger, hvis beslutninger og bestemmelser som elevene foretar ikke kan baseres på kritisk tenkning og saksinnsikt fordi de mangler kompetanse? Og ikke på grunn av manglende interesse for fagene (Dale, 2009)?

Elevene som deltok i denne undersøkelsen var hovedsakelig positive til kroppsøvningsfaget, men hadde liten innsikt i selve formålet og kompetansemålene i faget. I tillegg var det en gruppe elever som pekte seg ut med negative oppfatninger, noe som kan tolkes dithen at de absolutt ikke har fått forståelse for hva fagets formål består i. Den instrumentelle verdien i faget får elevene gjennom helse og ferdighetsfokus og i følge Arnold (1988) bør læreren legge undervisningen til rette slik at elevene ser sammenheng mellom idrett og aktiviteter og til kulturen og samfunnet de lever i. Når elevene selv ser verdien av aktiviteten i seg selv i stedet for ytre motivasjonsfaktorer vil kroppsøvningsfaget sette i gang flere læringsprosesser og heve sin utdanningsverdi. Til syvende og sist er det læreren som står som ansvarlig og kvalitetssikrer undervisningen, og resultatene fra denne studien antyder at lærerne fortsatt har en vei å gå etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006).

Det ser ut til at kroppsøvningsfaget er et fag som ikke bare bygger på lange tradisjoner, men som også tviholder på dem. Den innarbeidede vurderingspraksisen fra L97 gjelder fremdeles i følge elevene i min studie, og det er kanskje også grunnen til at mange ikke er fornøyd med karakteren sin. Elevene mener selv at innsats og holdning er del av vurderingsgrunnlaget, og mange vil da få seg en overraskelse når karakteren kun blir satt med utgangspunkt i kunnskap og ferdighet. Elevens oppfatning av hvordan evalueringen foregår er oppsiktsvekkende med tanke på at de går siste året på videregående skole, og denne oppfatningen må ha utspring et sted. Om det er elevene som er sløve eller lærerne som må ta selvkritikk for ikke å ha vært tydelige nok er vanskelig å si, men det min egen del trekker jeg konklusjonen om at manglende innsikt i kompetansemål og vurderingskriterier kan henge sammen.

Kroppsøvningsundervisningen ble i utgangspunktet rettet mot gutter og unge menn med militære og gymnastiske øvelser som kunne forberede elevene på å eventuelt måtte forsvare landet sitt (Augestad, 2003). Selv om det er gått bort fra de militære øvelsene kan denne studien antyde at kroppsøvingstradisjonen hvor guttene er i sentrum både for aktivitet og undervisningsmetoder er i behold. Disse funnene blir bekreftet av tidligere

forskning fra Norge (Berggraf Jacobsen mfl., 2002) og Sverige (Eriksson mfl., 2002, 2005). I foreliggende studie er guttene mer positive til kroppsøvningsfaget, de får bedre karakterer og faget har høyere status hos dem enn blant jentene. Mange faktorer har en rolle i å påvirke kroppsøvningsfagets status, og i likhet med Ommundsen (1995) er også resultatene fra min undersøkelse av en slik karakter at undervisningspraksisen ser ut til å mangle bredde og variasjon, hvorav guttene stikker av med seieren fordi de roper høyest for å få det som de vil (Berggraf Jacobsen mfl., 2002).

Det var med LK06 et ønske om å innføre et økt kunnskapsfokus men elevene ser ikke ut til å ha oppfattet dette, og så lenge faget ikke er et eksamensfag i likhet med andre fag kan det for mange elever bli oppfattet som et useriøst aktivitetsfag hvor elevene deltar og vurderes på ulike premisser. En holdning som etter min mening kan føres langt bakover i skolesystemet hvor regler om at en skriftlig teoretisk eksamen er nok til fullføre det praktiske faget kroppsøving i den videregående skolen. I likhet med tidligere forskning (Sollerhed mfl., 2005) viser resultatene fra denne undersøkelsen også at guttene er mer fysisk aktive enn jentene noe som kan gi dem fordeler i et fag som har en tendens til å inneholde kjente og kjære aktiviteter fra organisert idrett. Ved sette dette på spissen og å legge sammen fotball på fritid og fotball i kroppsøvningsundervisning får jeg derfor at gutters oppfatning av faget er mer positiv fordi de liker å spille fotball og stiller til timen med gode fysiske forutsetninger. Det er vanskelig å si ut fra denne studien om det har noen sammenheng med fysisk aktivitet på fritiden, men ved å se på og sammenligne med andre studier kan det antas at høy fysisk aktivitet på fritiden kan påvirke elevens oppfatning av kroppsøvningsfaget positivt. Også her viser resultatene at flere gutter er fysisk aktive på fritiden og selv i en liten undersøkelse som dette tyder disse tallene på at kroppsøving er et fag på guttenes premisser.

Resultatene fra denne studien har forholdsvis mange fellestrekk med resultater fra studier som *NU-03* (Eriksson mfl., 2005) i Sverige og *Idræt i folkeskolen* (EVA, 2004a/b) i Danmark, og øker sannsynligheten for at disse tallene også ville vært gjeldende ved et større utvalg. Elevenes oppfatning av hensikten med faget i de tre landene er likeartet og de legger vekt på helse, rekreasjon, variasjon fra andre fag og å bli introdusert for/lære nye idretter. Kroppsøvningsfaget ser også ut til å være et aktivitetsfag og mangle kunnskapsfokus noe som påvirker elevenes holdning til faget sammenlignet med andre fag (Eriksson mfl., 2005; EVA, 2004b). De største likhetene

finnes i sammenligning med NU-03 (Eriksson mfl., 2005) og andre svenske studier (Larsson m.fl., 2009; Redelius, 2004; og Sollerhed mfl., 2005). I henhold til min studie viser mange elevene at kroppsøvningsfaget har lavere status enn andre fag. Dette gjelder også i Sverige, men de ligger i følge Annerstedt (2008) fremdeles foran Norge. Danskene på sin side er i enda større grad enn norske lærere opptatt av å aktivisere elevene (ibid.) og karakteren påvirker videre utdanning i mindre grad noe som kan påvirke den lave statusen idrætsfaget har i Danmark.

6.1 Tanker om prosessen og videre forskning

I forhold til arbeidet jeg har lagt ned i dette prosjektet har det vært spennende, men utfordrende. Utgangspunktet for oppgaven var en tekstanalyse av formål for kroppsøvningsfaget i Kunnskapsløftet 2006, og intervju med lærere i forhold til om bruken av den nye læreplanen ble brukt etter hensikten i følge formål for faget (LK06). Etter samtale med veileder ble det gjort forandring i valg av innfallsvinkel og metoder. Dette medførte blant annet bruk av kvantitativ metode og statistikk i prosjektet, som jeg på forhånd hadde svært lite kunnskap om. I etterkant ser jeg at jeg burde meldt meg opp til nytt metodekurs for å få en innføring, men av ulike årsaker var dette vanskelig å få til. Som en av flere konsekvenser brukte jeg lengre tid på innsamling av data enn planlagt, og utvalget ble lite i forhold til å kunne komme med representative resultater. Disse forutsetningene kan ha påvirket resultatene og fremstilling av resultater i den form av at de kunne blitt presentert tydeligere i prosjektet. Det har vært et mål å legge frem resultatene så enkelt som mulig for å ivareta reliabilitet og validitet, men dette kan ha ført til at jeg har gått glipp av andre måter å fremstille resultatene på.

Dette har vært en utrolig lærerik prosess og gitt meg et innblikk i tidligere forskning og forskningsmetoder som jeg ikke ville være foruten. I tillegg har det underveis gitt meg inspirasjon til å tenke på videre utvikling av meg selv som lærer og hva jeg kan gjøre for å videreutvikle kroppsøvningsfaget. Ut fra mine resultater mener jeg å kunne si at elevenes oppfatning av kunnskapsobjektet i faget er forholdsvis diffuse. For å kunne bekrefte eller avkrefte om dette er en generell tendens i kroppsøvningsfaget på landsbasis ville det være interessant å med utgangspunkt i denne studien gjøre en landsomfattende undersøkelse, og følge opp med intervjuer av et utvalg elever i etterkant. I henhold til mine erfaringer ville jeg i en slik undersøkelse valgt Vg2 elever, da det på grunn av stort

arbeidspress i forhold til avsluttende eksamener gir Vg3 klassene mindre tid til å delta på slike undersøkelser. Videre viser mine resultater et klart skille mellom jenters og gutters oppfatning av kroppsøvingfaget, og kanskje får kjønnene også forskjellig behandling av lærerne? Det ville derfor være naturlig om denne problemstillingen ble et av fokusområdene i en slik studie. Til slutt har jeg også tanker om hvordan resultatene ville sett ut om studien inkluderte yrkesrettede videregående skoler. Med en slik synsvinkel ville det være hensiktsmessig både å sammenligne på tvers av studieretninger og å rette oppmerksomhet mot hvordan kroppsøvingfaget fungerer for elever som har valgt denne utdanningsveien.

Referanser:

- Alheit, P. & Dausien, B. (1999). *Biographicity as a basic resource of lifelong learning*, i Alheit, P., Beck, J., Kammler, E., Taylor, R., & Salling Olesen, H. (Red.). *Lifelong learning inside and outside schools*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Amade-Escot, C. & O'Sullivan, M. (2007). Research on content in physical education: theoretical perspectives and current debates. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12 (3), 185-203.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in scandinavia with focus on Sweden – a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318)
- Arnold, P. J. (1988). *Eucation, movement and the curriculum*. Lewes, East Sussex: Falmer Press.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Befring, E. (1992). *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berge, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2001, 2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. 1. og 2. Utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Chen, A. & Ennis, C.D. (2004). Goals, interests and learning in physical education. *Journal of Educational Research*, 97 (6), 329-338.
- Christensen, M. K. (2007). Biographical learning as health promotion in physical education. A Danish case study. *European Physical Education Review*, 3, 5-24.
- Dale, E. L. (red.) (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher education's professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (3), 247-263.
- Dysthe, O. (red.) (2001) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Ekberg, J-E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolor 9*. Malmö: Malmö Högskola. Holmbergs.

- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ennis, C. D. (2007). 2006 C.H. McCloy Research Lecture: Defining learning as a conceptual change in physical education and physical activity settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 78 (3), 138-150.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2004a) Idræt i folkeskolen. Et fag med bevægelse. København
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2004b). *Evaluering av idræt i folkeskolen: En perspektiverende, kvalitativ undersøgelse blandt elever og idrætslærere i gymnasiet*. København.
- Evensen, I. (2008). *Kroppsoving i skolen og den erfarte læreplan. En kvalitativ studie av åtte tidligere elevers opplevelser, erfaringer og læringsutbytte i kroppsovingsfaget i grunnskolen*(masterprosjekt). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Erikson, M.G. (2010). *Riktig kildebruk. Kunsten å referere og sitere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksson, C., Gustavsson, K., Johansson, T., Mustell, J., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Sundberg, M. & Svensson, L. (2003). *Skolämnet idrott och hälsa i Sveriges skolor – en utvärdering av läget hösten 2002*- Örebro universitetet
- Eriksson, C., Gustafsson, K., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Öhman, M. & Öijen, L. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Idrott och hälsa*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Flintoff, A. & Scraton, S. (2005). Gender and physical education. I Green, K. & Hardman, K. (red.) (2005). *Physical Education. Essential Issues* (s. 161-179). London: SAGE Publications.
- Goksøyr, M. (red.). (2009.) *Kildegransking, dokument- og billedanalyse*. Artikkelsamling studieår 2009-2010. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McCraw – Hill Book Company.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellevik, O. (2006). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 7.utg, 3. Opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Jones, R. & Cheetham, R. (2001). Physical education in the national curriculum: Its purpose and meaning for final year secondary school students. *European Journal of Physical Education*, 2 (6), 81-100.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvningsfaget i Norge fra januar 1978-Desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Kirk, D. & Macdonald, D. (1998) Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- Kirke og Undervisningsdepartementet. *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Revidert og midlertidig utgave 1985. Oslo: Aschehoug & Co.
- Kjeldstadli, K. (2000). *Kildegransking, dokument- og billedanalyse*. I Goksøyr, M. (red.). (2009). Artikkelsamling studieår 2009-2010. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Lake, J. (2001) Young People's conceptions of sport, physical education, and exercise: implications for physical education and the promotion of health-related exercise. *European physical Education Review*, 7, 80-91.
- Larsson, H. & Redelius, K. (red.) (2004). *Mellan nytta og nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrettshögskolan.
- Larsson, H. (2007). Lika för alla – om lika-behandling i idrott och hälsa. I Larsson, H. & Meckback, J. (red.) (2007), *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB.
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (1), 1-17.
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott. Idrottlärostudenters möte med utbildningen. 3 Studies in Education in Arts and Professions I*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.). (2010). *Lärande i skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Bokförlaget Natur og Kultur.
- Lundvall, S., Meckbach, J. & Jakobsson, B. T. (2002). *Skoleprosjektet 2001: Lärarnes syn på ämnet idrott och hälsa*. Svensk Idrottsforskning Nr. 3, 17-20.
- Marsden, E. (2007). Locating quality physical education in early years pedagogy. *Sport, Education and Society*. Nr. 4, 383-398.
- Nordvoll, T. (1995). *Kroppsøving i ungdomsskolen: slik et utvalg elever opplevde den* (Hovedfagsoppgave). Levanger: Høgskolen i Nord – Trøndelag.

- Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving og læringsutbytte. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 107-114.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: Aktivitet eller læring. Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*. Nr. 6, 8-12.
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual*. 4. utgave. Berkshire, England: Open University Press, McGraw-Hill House.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, A., & Parr, M. (2007). Young people's views on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37-58.
- Sollerhed, A-C., Ejlertsson, G., & Apitzsch, E. (2005). Predictors of strong sense of coherence and positive attitudes to physical education in adolescents. *Scandinavian Journal of Public Health*. Nr. 33, 334-342
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Säljö, R. (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og den videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. Midlertidig trykt utgave – september 2005. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Synnestvedt, K. E. (1994). *Skolefaget kroppsøving. Fagets bakgrunn og utvikling*. Hovedoppgave i pedagogikk hovedfag. Universitetet i Oslo: Det samfunnsvitenskapelige fakultet, pedagogiske forskningsinstitutt.
- Tinning, R. (2002). Towards a "Modest Pedagogy": reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, 54 (3), 224-240
- Wallhead, T & O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12 (3), 225-243.
- Wallian, N. & Chang, C-W. (2007). Language, thinking and action: towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12 (3), 289-311.
- Wenstøp, F. (2000). *Statistikk og dataanalyse*. 5. Utgave, 2.opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Wright, J. (Red.). (2004) *Critical Inquiry and Problem-Solving in Physical Education*.
London: Routledge.

Zoglowek, H. (2006). Kroppsøving = kroppsdannelse, hva ellers?
Kroppsøving. Nr. 4, 12-16.

Aarø, L. E. (2005). *En innføring i survey-metoden*. Universitetet i Bergen: Hemil-
senteret.

Internettreferanser

Berggraf Jacobsen, E., Moser, T., By, I.Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T., & Stokke, R.
(2002) *L97 og Kroppsøvingsfaget – Fra blå praktbok til grå hverdag? Elevenes
og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Rapport
5/2002. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.

<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-05/rapport5-2002.pdf>

(05.06.2011)

Noregs Forskningsråd (2003). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Utdannings- og
Forskningsdepartementet. Volda: Haug, P.

[http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=ap-
plication%2Fpdf&blobheadername1=Content-](http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-)

[Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename=Ref97sluttrap-
port.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274459557277&ssi](http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-)

[bi](http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-) (19.04.2011)

Ny i Norge. Praktiske opplysninger fra offentlige etater.

<http://www.nyinorge.no/no/Ny-i-Norge/Barn-og->

[skole/Skolesystemet/Videregaende-skole/](http://www.nyinorge.no/no/Ny-i-Norge/Barn-og-) (13.06.2011)

PISA-Programme for international student assessment.

<http://www.pisa.no/index.html> (15.06.2011)

Samordnaopptak.no

<http://www.samordnaopptak.no/info/utenlandsk->

[utdanning/europa/sverige/omregning/](http://www.samordnaopptak.no/info/utenlandsk-) (15.06.2011)

skolenettet.no

<http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Area2Dim.aspx?i>

[d=59379&epslanguage=NO](http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Area2Dim.aspx?i) (08.04.2011, 28.04.2011)

skoleverket.se

<http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/amnesplan/id/IDH/titleId/Idrot+t+och+h%E4lsa> (27.05.2011)

Store norske leksikon (snl.no) http://snl.no/Per_Henrik_Ling (31.08.2011)

Store norske leksikon (snl.no) http://www.snl.no/Sverige/skole_og_utdanning
(27.05.2011)

Store norske leksikon (snl.no) <http://snl.no/femininitet> (27.06.2011)

Stortingsmelding 39 (2001-2002). *Oppvekst- og levekår for barn og unge i Norge.*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2001-2002/stmeld-nr-39-2001-2002-/7/3/2.html?id=471009> (28.04.2011)

Undervisningsministeriet (uvm.dk)

<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Overblik%20over%20det%20danske%20uddannelsessystem/Det%20ordinaere%20uddannelsessystem.aspx> (27.05.2011)

Utdanningsdirektoratet (udir.no)

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=998762&visning=2>
(29.04.2011)

http://sok.udir.no/Sider/results.aspx?k=privatisteksamen_kroppsøving
(26.06.2011)

Whitehead, M. (2005). <http://www.physical-literacy.org.uk/durham2005.php>
(06.03.2011)

Whitehead, M. (2007)

<http://www.physical-literacy.org.uk/conceptualmapping2006.php>
(06.03.2011)

Wikipedia.org: <http://no.wikipedia.org/wiki/Trynefaktor> (06.05.2011)

Wikipedia.org: <http://no.wikipedia.org/wiki/Maskulinitet> (27.06.2011)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 95 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Claes Annerstedt
Seksjon for kroppssøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 26.01.2011 Vår ref: 25887 / 3 / TNS Deres dato: Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.01.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 24.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25887	<i>Hva lærer vi i kroppssøving? Hvordan forholder elevenes oppfattelse av kunnskapsobjektet i kroppssøving seg til intensjonen med kunnskapsleifet?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Claes Annerstedt</i>
Student	<i>Anne Reidun Wiken</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Anne Reidun Wiken, Borghild Ruds vei 19 A, 2320 FURNES

Andelingskontorer / Distrikt Offiser:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07, lgne.zarna@ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36, nsdmas@svf.uib.no

Forespørsel til rektor ved xxxx videregående skole om deltakelse i spørreundersøkelsen:

HVA LÆRER VI I KROPPSØVING?

En spørreundersøkelse om kunnskapsobjektet i kroppsøving.

Som masterstudent i kroppsøving ved Norges Idrettshøgskole har jeg valgt en problemstilling der jeg ønsker å se nærmere på kunnskapsobjektet i kroppsøving, og da med spesielt fokus på elevenes egen oppfatning av faget.

Undersøkelsens mål og bakgrunn:

Prosjektets problemstillinger er; *"1. Hva er kunnskapsobjektet i kroppsøving? 2. Hva oppfatter elevene at de lærer i faget kroppsøving? 3. Hvordan forholder elevenes oppfattelse av læring seg til intensjonen med Kunnskapsløftet?"* Bakgrunnen for dette prosjektet og spørreundersøkelsen er blant annet Yngvar Ommundsens artikkel; *Kroppsøving og læringsutbytte(1995)*, hvor han stiller spørsmål om lærernes bevissthet når det gjelder undervisning i kroppsøving, og påstår at mye av innholdet i faget baserer på lærernes egen erfaringer og interesser, i tillegg til påvirkningen fra tradisjon, sedvane og sosial påvirkning.

Målet for undersøkelsen er å se om intensjonen med Kunnskapsløftet blir formidlet til, og oppfattet av elevene, eller om kroppsøvingundervisningen styres som Ommundsen hevder; av tradisjoner og lærernes fritidsinteresser.

Praktisk informasjon:

Jeg ønsker å innhente opplysninger ved å gjennomføre en spørreundersøkelse blant elever på studiespesialiserende linje, 3. studieår. Ansvarlig for prosjektet vil selv være til stede for gjennomføring av undersøkelse.

Vedlagte spørreskjema inneholder følgende temaområder:

- bakgrunnsinformasjon(alder, kjønn, interesser)
- Elevens oppfatning av faget kroppsøving generelt
- Elevens oppfatning av kunnskapsobjektet(læring) i kroppsøving
- Elevens oppfatning av innholdet(praktisk/teoretisk) i kroppsøving
- Elevens oppfatning av læreren i kroppsøving
- Elevens selvoppfatning og deltakelse i kroppsøving

Undersøkelsen er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) og alle opplysninger vil bli behandlet etter lovbestemte regler. Resultatene blir presentert i anonymisert form i masteroppgaven og det vil ikke være mulig å identifisere elevene i resultatene av undersøkelsen når disse publiseres.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, elevene kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke sitt samtykke til å delta i undersøkelsen. Dette kan gjøres ved at elevene leverer inn en blank spørreundersøkelse.

Veileder for masterprosjektet er Claes Annerstedt, professor ved Norges Idrettshøgskole.

For å oppklare eventuelle uklarheter vil jeg ta kontakt med skolens rektor etter at dette brevet er mottatt.

Vennlig hilsen

Anne Reidun Wiken
Masterstudent, Norges Idrettshøgskole.

**HVA LÆRER VI I
KROPPSØVING?
EN SPØRREUNDERSØKELSE OM
KUNNSKAPSOBJEKTET I KROPPSØVING**

Anne Reidun Wiken

2010-2011

HVA LÆRER VI I KROPPSØVING?

Hensikten med denne undersøkelsen er at jeg med utgangspunkt i Kunnskapsløftet, læreplanen i kroppsøving, ønsker å se på et utvalg kompetansemål for å ta stilling til hva elevene skal lære i faget. Jeg vil se nærmere på hva elevene selv oppfatter at de lærer i faget, og om elevenes oppfatning stemmer overens med intensjonen i Kunnskapsløftet.

Denne undersøkelsen er basert på frivillig deltakelse, og du kan når som helst trekke deg fra å delta, eller la være å svare på spørsmål du ikke føler deg komfortabel med. Du skal ikke oppgi navnet ditt, og skolens navn vil heller ikke bli nevnt i prosjektet. Ved prosjektslutt juni 2011, vil undersøkelsen bli makulert. Resultatene fra undersøkelsen vil bli publisert i min masteroppgave, og inntil da vil det kun være veileder for prosjektet; Claes Annerstedt og prosjektansvarlig, som vil ha tilgang til opplysningene som blir gitt i undersøkelsen.

For at resultatet av denne undersøkelsen skal bli så riktig som mulig ber jeg deg om å svare ærlig og oppriktig på alle spørsmålene.

Jeg håper med dette at du vil ta deg tid til å svare på denne spørreundersøkelsen og takker på forhånd for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Anne Reidun Wiken
Masterstudent ved Norges
Idrettshøgskole

Claes Annerstedt
Veileder for prosjektet
Professor ved Norges
Idrettshøgskole

**1. Hvordan stemmer disse påstandene med din oppfatning av kroppsøving i skolen?
(Kryss av for hvor godt påstanden stemmer på en skala fra 1-7, hvor 1 er helt enig og 7 er helt uenig. Sett bare ett kryss på hver rad)**

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
1. Jeg lærer meg hvordan kroppen fungerer							
2. Jeg lærer meg regler og ferdigheter i ulike idretter							
3. Jeg lærer meg å samarbeide med andre							
4. Jeg får avkobling fra det vanlige skolearbeidet							
5. Jeg blir flinkere i idrett							
6. Jeg liker ikke å dusje og skifte på skolen							
7. Jeg blir sterkere og får bedre kondisjon							
8. Jeg føler ofte at jeg ikke har gode nok ferdigheter i faget							
9. Jeg synes kroppsøving er gøy							
10. Jeg kan vise andre at jeg er flink i idrett							
11. Jeg ønsker å slippe å delta i kroppsøving							
12. Jeg lærer om ting jeg kan ha nytte av senere							
13. Jeg liker ikke når vi deler inn lag i lagspill							
14. Jeg mener at kroppsøving i skolen burde være frivillig							
15. Det er viktig å vinne, prestere bedre, enn andre elever							
16. Jeg føler meg trygg i timene							
17. Jeg lærer ikke noe nytt i kroppsøving							

2. Hvordan stemmer disse påstandene om hva du mener du bør lære i kroppsøving?
(Kryss av for hvor godt påstanden stemmer på en skala fra 1-7, hvor 1 er helt enig og 7 er helt uenig. Sett bare ett kryss på hver rad.)

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
1. Å forbedre mine fysiske ferdigheter i ulike idretter og aktiviteter							
2. Hvordan spise og trene riktig							
3. Hvordan ta vare på kroppen for å opprettholde god helse (unngå livstilssykdommer og belastningsskader)							
4. Kroppsøving bør være et rekreasjonsfag, hvor en ikke stilles krav eller får vurdering							
5. Kroppens anatomi og fysiologi (oppbygging og funksjon)							
6. Samarbeid							
7. Hvordan forbedre prestasjonen i egen idrett							
8. Å forbedre mine fysiske ferdigheter i et variert utvalg idretter og aktiviteter							
9. Regler og ferdigheter i ulike idretter							
10. Lagarbeid og fair play							
11. Friluftsliv og naturbruk							
12. Hvordan bruke kroppen riktig i arbeid og på fritida.							
13. Ernæring, sammenhengen mellom kosthold og helse							
14. Ingenting, i kroppsøving bør elevene få velge selv hva de vil gjøre							
15. Å bli trygg på min egen kropp							
16. Å bli glad i å være i aktivitet							

3. Annet du mener en bør lære i kroppsøving:

4. Har du kjennskap til kompetansemålene i kroppsøving?

- ja, jeg har lest dem på egenhånd. nei, de er jeg ukjent med.
- ja, læreren har gått gjennom dem. ja, jeg har lest dem, i tillegg har læreren gått i gjennom dem.

5. Hvordan stemmer disse påstandene med din oppfatning av hva du har lært/lærer i kroppsøving? (Kryss av for hvor godt påstanden stemmer på en skala fra 1-7, hvor 1 er helt enig og 7 er helt uenig. Sett bare ett kryss på hver rad)

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
1. Jeg forbedrer mine ferdigheter i ulike idretter							
2. Jeg vet hvordan jeg skal trene for å komme i bedre fysisk form.							
3. Jeg blir introdusert for nye idretter							
4. Jeg har lært riktig løfte og bære teknikk							
5. Jeg har lært førstehjelp og enkel livredning							
6. Jeg kan planlegge og gjennomføre egentrening							
7. Jeg kan bruke kart og kompass							
8. Jeg mener at en bør slippe å delta ved skader							
9. Jeg lærer om hvordan jeg skal ta vare på kroppen min							
10. Jeg vet hva god helse er							
11. At jeg er i god fysisk form							
12. Jeg har ikke lært noe i kroppsøving							

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
13. Jeg får bruk for det jeg har lært i kroppsøving senere i livet							
14. Jeg mener det er for lite variasjon av idretter, lærer ikke noe jeg ikke kan fra før							

6. Hvor ofte deltar du (aktivt) i kroppsøvingstimene?

Jeg deltar aldri. Grunn til at jeg aldri deltar:

Jeg deltar sjelden. Grunn til at jeg sjelden deltar:

Jeg deltar av og til. Grunn til at av og til ikke deltar:

Jeg deltar som regel. Jeg deltar alltid eller nesten alltid.

7. Hvor mye beveger du deg i kroppsøvingstimene?

Jeg beveger meg nokså lite Jeg beveger meg ganske mye

Jeg beveger meg mye, og blir svett og andpusten nesten hver gang

8. Hvordan stemmer disse påstandene med din selvoppfatning?

(Kryss av for hvor godt påstanden stemmer på en skala fra 1-7, hvor 1 er helt enig og 7 er helt uenig. Sett bare ett kryss på hver rad.)

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
1. Jeg er mye sliten og lite opplagt							
2. Jeg liker meg godt på skolen							
3. Jeg har gode venner i klassen							
4. Jeg er ikke fornøyd med kroppen min							
5. Jeg liker kroppsøving							
6. Jeg er fornøyd med mine prestasjoner i kroppsøving							
7. Jeg føler meg utrygg i kroppsøving							
8. Jeg opplever ofte mestring i kroppsøving							
9. Jeg har det ofte gøy i kroppsøving							
10. Jeg synes kroppsøving er kjedelig							
11. Jeg liker ikke å skifte og dusje før og etter kroppsøving							
12. Kroppsøvingslæreren gir meg ofte tilbakemeldinger							
13. Kroppsøvingslæreren bruker navnet mitt når han/hun snakker til meg							
14. Jeg er generelt skolelei							
15. Jeg liker ikke kroppsøving							
16. Jeg liker kroppsøvingslæreren							
17. Jeg er flink i kroppsøving							
18. Jeg er i fysisk dårlig form, og blir fort sliten							
19. Jeg har ikke så mange venner på skolen							
20. Kroppsøving er det dårligste faget mitt							

9. Hvilket kjønn er kroppsvingslæreren din?

- kvinne mann Har flere lærere, begge kjønn.

10. Vet du om kroppsvingslæreren din er aktiv i idrett på fritida? (utøver og/eller trener)

- ja, er aktiv nei, er ikke aktiv han/hun har vært aktiv tidligere
- vet ikke

Hvis ja, hvilken

idrett: _____

11. Hvordan stemmer disse påstandene med din oppfatning av læreren i kroppsving? (Kryss av for hvor godt påstanden stemmer på en skala fra 1-7, hvor 1 er helt enig og 7 er helt uenig. Sett bare ett kryss på hver rad)

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
1. Han/hun forskjellsbehandler elevene							
2. Han/hun deltar selv i idrettene/aktivitetene							
3. Han/hun er flink til å veilede underveis i timene							
4. Han/hun er faglærerutdannet i kroppsving							
5. Han/hun liker å vise hvem som bestemmer i timen							
6. Han/hun lar ofte elevene få bestemme i timene							
7. Han/hun virker lite engasjert i timene							
8. Han/hun forklarer kompetansemålene i kroppsving							
9. Han/hun har konkrete mål som vi jobber mot i timene							
10. Han/hun virker ikke forberedt til timen							
11. Han/hun inkluderer alle i den praktiske delen av faget							
12. Han/hun er flink til å lære bort							
13. Han/hun er opptatt av at alle er i aktivitet							

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
14. Han/hun gir ofte tilbakemeldinger til elevene							
15. Han/hun forklarer ikke hvorfor vi gjennomgår de ulike aktivitetene							
16. Han/hun snakker mye i timene							
17. Han/hun er flink til å motivere elevene							
18. Han/hun har en favorittaktivitet (idrett/sport) som brukes oftere enn andre aktiviteter							
19. Jeg liker kroppsøvlingslæreren							
20. Han/hun er kunnskapsrik							
21. Elevene er med på å bestemme hvilke idretter/aktiviteter som gjennomgås							
22. Han/hun er engasjert							
23. Han/hun er rettferdig							
24. Han/hun forklarer hvordan elevene skal oppnå måloppnåelse i faget							

12. Hvordan stemmer disse påstandene med din oppfatning av innholdet i kroppsøvingstimene? (Kryss av for hvor godt påstanden stemmer på en skala fra 1-7, hvor 1 er helt enig og 7 er helt uenig. Sett bare ett kryss på hver rad)

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
1. Det er mye teoriundervisning							
2. Det er ofte konkurranser (stafetter, lagspill)							
3. Det testes ofte i fysiske ferdigheter							
4. Vi har teoretiske prøver hver termin							
5. Elevene jobber mye sammen i grupper							
6. Elevene trener på å utvikle ferdigheter i ulike idretter							
7. Jeg vet ikke hva vi skal gjøre i timene på forhånd							
8. Det er flere lekaktiviteter enn konkurranseaktiviteter							
9. Jeg kan påvirke innholdet i timene							

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
10. Innholdet i timene er lite utfordrende(kjedelig)							
11. Jeg vet hva jeg blir vurdert (evaluert) i, i timene							
12. Innholdet i timene er variert							
13. Individuelle idretter er godt representert i timene							
14. Vi har lagspill hver kroppsøvingstime							
15. Vi følger utdelte periodeplaner							
16. Timene er godt organisert							
17. Jeg vet på forhånd hva som skal skje i timene							
18. Elevene får lede timer selv							
19. Kroppsøvingstimene er lite varierte							
20. Teori i kroppsøving er unødvendig							
21. Jeg mener det burde vært mer teoriundervisning							
22. Jeg vil ha mer kroppsøvingundervisning i skolen							
23. Alle elevene er i aktivitet							
24. Jeg vet hva som er målet med hver time							
25. Jeg blir aldri sliten i timene							
26. Jeg føler ofte mestring							
27. Vi har elevstyrte kroppsøvingstimer hver termin							
28. Vi har aldri lekser i kroppsøving							
29. Jeg oppnår framgang i de ulike idrettene/aktivitetene							
30. Det tar lang tid før timen begynner							
31. Aktivitetene er ofte vanskelige							
32. Timene bør inneholde mer konkurranse							
33. Jeg blir som regel varm og svett							
34. Vi blir ofte testet i de ulike idrettene/aktivitetene							
35. Jeg vil ha mindre kroppsøving i skolen							

13. Hvordan føler du deg når du har kroppsøving på skolen? (Kryss av for hvor godt påstanden stemmer på en skala fra 1-7, hvor 1 er helt enig og 7 er helt uenig. Sett bare ett kryss på hver rad)

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
1. Urolig							
2. Glad							
3. Fysisk sliten							
4. Stresset							
5. Redd							
6. Utenfor							
7. Trygg							
8. Flink							
9. Dårlig							
10. Kjeder meg							
11. Usynlig							

14. Gi en kort begrunnelse for hvorfor du mener vi har kroppsøving på timeplanen.

15. I hvor stor grad føler du at du mestrer disse påstandene fra kompetansemålene i kroppsøving på Vg1 og Vg2? (Kryss av for hvor godt påstanden stemmer på en skala fra 1-7, hvor 1 er helt enig og 7 er helt uenig. Sett bare ett kryss på hver rad)

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
1. Jeg kan legge til rette for, og gjennomføre, en positiv friluftsliv-opplevelse							
2. Jeg kan sette opp et strukturert egentreningsprogram i grunntrening (styrke, utholdenhet og/eller bevegelsestrening)							
3. Jeg vet ikke hvorfor det er viktig med oppvarming før en aktivitet							
4. Jeg kan forklare og bruke gode arbeidsstillinger når jeg studerer, eller jobber.							
5. Jeg vet hvor jeg kan finne meg mat med naturen som matkilde							
6. Jeg vet ikke hvordan jeg skal tilbrede mat med naturen som matkilde							
7. Jeg har ikke forbedret mine ferdigheter i en individuell idrett							
8. Jeg har forbedret mine ferdigheter i et lagspill							
9. Jeg kan lage og gjennomføre en egenprodusert dans							
10. Jeg kan forklare hvordan en skal føre en sunn livsstil med tanke på å unngå livsstilssykdommer og belastningsskader							
11. Jeg vet hvordan jeg kan unngå idrettsskader							
12. Jeg vet ikke hvordan idrettsskader bør behandles							
13. Jeg vet hvordan jeg kan trene for å løpe raskere							
14. Jeg vet hvordan jeg kan trene for å forbedre teknikk							
15. Jeg vet hva god helse er							
16. Jeg vet ikke hvordan jeg kan trene for å forbedre spenst							
17. Jeg vet hvordan jeg skal forebygge belastningsskader i idrett							
18. Jeg kan danse noen enkle danser							

16. Hvilke karakter fikk du i kroppsøving i forrige termin? (hel karakter)

1 2 3 4 5 6

17. Er du fornøyd med din karakter?

Ja nei

**18. Hvilke av disse påstandene tror du er avgjørende for karakteren i kroppsøving?
(Kryss av for hvor godt påstanden stemmer på en skala fra 1-7, hvor 1 er helt enig og 7 er helt uenig. Sett bare ett kryss på hver rad)**

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
1. Hvor gode ferdigheter jeg har i de ulike idrettene/aktivitetene							
2. At jeg har utstyret i orden (klær og sko)							
3. Hvor god kunnskap jeg viser på teoriprøver							
4. Holdningen min til faget (positiv/negativ)							
5. Hvor mye jeg deltar i aktivitetene/idrettene							
6. Gode prestasjoner i idrett/aktivitet på fritiden							
7. Måloppnåelse (kompetansemål)							
8. For sent komming og/eller glemt treningstøy							
9. At jeg viser meg fram, og vinner konkurranser i kroppsøvingstimene							
10. Fravær (ikke tilstede)							
11. Hvor fysisk sterk jeg er							
12. Hvor god kondisjon jeg har							
13. At læreren liker meg							
14. At jeg er skadet, eller av andre helsemessige årsaker ikke kan delta på ordinært vis							
15. Innsats i timene							
16. Om jeg kan løpe langt på utholdenhetstest							

PÅSTAND	1 (helt enig)	2 (veldig enig)	3 (nokså enig)	4 (verken eller)	5 (nokså uenig)	6 (Veldig uenig)	7 (helt uenig)
17. At jeg er aktiv i idrett på fritiden							
18. At jeg kan praktisere regler og fair play i idrettene/aktivitetene							
19. At læreren oppfatter meg som positiv i timene							
20. At jeg viser progresjon i ferdigheter og kunnskap i faget							
21. At jeg kommer tidsnok til timen							
22. At jeg må ha tilrettelagt opplegg i timene							
23. At jeg er godt likt av de andre i klassen							
24. Om jeg når de kompetansemålene læreren har satt for idretten/aktiviteten							

19. Skriv tre ting som du mener har betydning for karakteren i kroppsøving (ikke nødvendigvis fra påstandene over, kom gjerne med egne).

1. _____

2. _____

3. _____

20. Hvor viktig mener du kroppøvningsfaget er i forhold til de andre fagene på skolen?

- Viktigere enn andre fag på skolen Like viktig som de andre fagene på skolen
- Mindre viktig enn de andre fagene på skolen

BAKGRUNNSOPPLYSNINGER

21. Kjønn: jente gutt

22. Hvor gammel er du? _____

23. Oppvekst

- Jeg er født og oppvokst i Norge Jeg er adoptert, oppvokst i Norge
- Jeg har innvandringsbakgrunn (ikke født i Norge) Jeg har innvandringsbakgrunn (født i Norge, mine foreldre/besteforeldre/foresatte innvandret)

24. Mine foreldres utdanningsbakgrunn

	mor	far
Høyskole/universitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videregående	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ungdomsskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barneskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Er du, eller har du vært, medlem av idrettslag?

- ja, er medlem i dag. nei, har aldri vært medlem.
- ja, har vært medlem tidligere.

Hvis ja, hvilken idrett:

26. Er du, eller har du vært aktiv innenfor idrett/sport utenfor idrettslag?

- ja, trener på treningssenter ja, er aktiv innenfor uorganisert idrett/sport
(for eksempel skating).
- nei, er ikke aktiv i idrett eller sport.

Hvis ja, hvilken
idrett/sport? _____

27. Hvor fysisk aktiv er du på fritiden? (sett bare ett kryss)

- Er ikke fysisk aktiv på fritiden Er i fysisk aktivitet/trener 1
gang pr uke
- Er fysisk aktiv/trener 2-3 ganger pr uke Er fysisk aktiv 4-5 ganger pr uke
- Er fysisk aktiv/trener 6-7 ganger pr uke Er fysisk aktiv/trener mer enn 7
ganger pr uke

28. Hvor mange av dine venner er i fysisk aktivitet/trener på fritiden?

- Ingen Noen få Halvparten De fleste Alle

TAKK FOR DIN DELTAKELSE

