

**Christer Nannestad**

**Hva tenker lærere om formålet i faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet?**

En kvalitativ studie av åtte kroppsøvingslærere fra fire videregående skoler.

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2015



## Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er at det ikke eksisterer mye forskning rundt hva lærere tenker om formålet og hva de gjør for å nå formålet i kroppsøving. Målet for undersøkelsen var å belyse hva lærere tenker om formålet i faget kroppsøving, og hva de gjør for å oppnå formålet. For å kunne beskrive og forstå dette ble det hovedsakelig benyttet teori fra Arnold (1988) som omhandler tre dimensjoner; læring *i, gjennom og om* bevegelse. Bevegelsesglede og allmenndannelse, som er sentrale begreper fra formålet i kroppsøving, ble forankret i et teoretisk perspektiv, noe som skulle kunne gi et godt diskusjonsgrunnlag videre i oppgaven. For å belyse disse begrepene teoretisk ble blant annet Lyngstad (2010) og Annerstedt (2001), (2007) trukket inn.

For å se nærmere på dette benyttet jeg kvalitativ metode i form av delvis strukturerte intervjuer. I denne undersøkelsen er det intervjuer av åtte kroppsøvingslærere ved fire ulike videregående skoler. Intervjupersonene var lærere med ulik arbeidserfaring, ansiennitet og utdanning. I bearbeidingen av materialet ble det hovedsakelig benyttet tema analytisk tilnærming og noe personsentrert analytisk tilnærming for å skildre lærernes tanker rundt problemstillingen. I min forståelse og tolkning av dataene har jeg forsøkt å holde meg innenfor en fenomenologisk og hermeneutisk tilnæringsmåte.

Gjennom intervjuene og den påfølgende diskusjonen kommer det frem at lærere anser formålet i kroppsøvingfaget som et krevende formål å oppnå for alle elever, og da spesielt for de elevene som ikke er motiverte for faget. Lærerne er noe uenige i hvordan en skal oppnå formålet. Noen mener det er viktig å introdusere elevene for mange aktiviteter, mens andre mener det er viktig med kunnskapen elevene sitter igjen med i hver aktivitet. Det oppstår ulike meninger om hvorvidt faget burde ha vurdering med eller uten karakter. Videre kommer det frem ulike tanker om viktigheten av fysisk-motoriske ferdigheter, elevmedvirkning og de fem grunnleggende ferdighetene. I studien kommer det fram at intervjupersonene i liten grad vektlegger fysisk-motoriske ferdigheter og de fem grunnleggende ferdigheter. Elevmedvirkning ser lærerne på som viktig, men det kan se ut til at elevmedvirkningen er lite organisert og planlagt.

Nøkkelord: Kroppsøving, læreplan, formål, bevegelsesglede, allmenndannelse.

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Formål og problemstilling.....	9
1.2 Oppgavens struktur .....	9
<b>2. Teori</b> .....	<b>10</b>
2.1 Tidligere forskning .....	10
2.2 Læreplanteori.....	13
2.3 LK06 – Formålet med kroppsøving .....	14
2.4 Læring i, om og gjennom bevegelse.....	17
2.5 Bevegelsesglede.....	19
2.6 Kroppsøving – Et allmenndannende fag.....	20
2.7 Teoretisk grunnlag som kan påvirke oppnåelse av formålet .....	23
2.7.1 Lærer - elev - relasjon.....	23
2.7.2 Elevmedvirkning.....	24
2.7.3 Vurdering.....	25
2.8 Lærertyper med forskjellig grunnsyn til undervisningen.....	26
<b>3. Metode</b> .....	<b>29</b>
3.1 Valg av metode, fortolkning og forståelse.....	29
3.2 Kvalitativt intervju .....	30
3.3 Fordeler og ulemper ved kvalitativt intervju .....	31
3.4 Utvalg av intervjupersoner .....	32
3.5 Utvikling av intervjuguide og prøveintervju .....	33
3.6 Fremgangsmåte og gjennomføring.....	35
3.7 Analyse.....	37
3.8 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	39
3.8.1 Reliabilitet .....	39
3.8.2 Validitet .....	41

3.8.3	Overførbarhet.....	42
<b>3.9</b>	<b>Etiske betraktninger .....</b>	<b>43</b>
<b>4.</b>	<b>Resultater og diskusjon .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1</b>	<b>Hvordan tolker lærere LK06? .....</b>	<b>45</b>
<b>4.2</b>	<b>Bevegelsesglede – å så et lite frø.....</b>	<b>47</b>
4.2.1	Hva gjør lærere for å oppnå bevegelsesglede i timen? .....	51
4.2.2	Vurdering med karakter – I strid med deler av formålet?.....	58
4.2.3	Bevegelsesglede – oppsummering.....	61
<b>4.3</b>	<b>Allmenndannelse – du kommer ingen vei om du kun tenker på deg og ditt .....</b>	<b>62</b>
4.3.1	Hva gjør lærere for å legge til rette for allmenndannelse i undervisningen? .....	64
4.3.2	Vurdering med karakter – sier noe om elevens allmenndannelse?.....	69
4.3.3	Motorikk som allmenndannelse – en utfordrende rammefaktor.....	71
4.3.4	Grunnleggende ferdigheter – en del av allmenndannelsen? .....	73
4.3.5	Allmenndannelse – oppsummering .....	75
<b>4.4</b>	<b>Elevmedvirkning – en del av bevegelsesglede og allmenndannelse? .....</b>	<b>76</b>
<b>5.</b>	<b>Oppsummering og videre forskning .....</b>	<b>80</b>
<b>5.1</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>80</b>
<b>5.2</b>	<b>Min egen refleksjon og videre forskning på feltet.....</b>	<b>83</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>85</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>93</b>

## Forord

For å øke min faglige kompetanse i kroppsøving, valgte jeg å søke masterstudiet i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole. For at studiet skulle være relevant for min yrkesutøvelse valgte jeg å intervjuere lærere om formålet i kroppsøving ved videregående skoler. Det å ha en bred og god forståelse av hva formålet innebærer i et fag, anser jeg som viktig kunnskap og som et viktig element som kan gjøre det lettere å forstå sammenhengen mellom kompetansemålene og formålet.

Disse to årene som har gått til masterstudiet har vist seg meget nyttige og lærerike. Nå som jeg er ferdig og kan se tilbake, er jeg veldig glad for å ha gjennomført denne studien. Jeg føler at oppgaven har gitt meg samlede erfaringer fra lærere som er godt etablert i yrket sitt og har klare holdninger til kroppsøvingfaget. På den måten har denne tiden vært med på å styrke meg med faglig kompetanse som lærer. Den har og vært med på å styrke meg som person, der jeg måtte utfordre meg selv på å skrive mer akademisk, planlegge å gjennomføre.

For å kunne skrive denne oppgaven har det vært behov for deltakere som ønsket å stille opp. Jeg ønsker å rette en stor takk til de lærerne som tok seg tid til å dele sine tanker og erfaringer.

Videre ønsker jeg å takke min veileder Per Midthaugen; en person med godt humør og et smil på lur. Han har kommet med mange fine, konstruktive tanker og innspill som har gitt meg god inspirasjon og motivasjon til å arbeide med oppgaven.

Jeg vil også takke min familie som alltid har støttet meg hele veien og gjort livet lettere, der i blant mamma som har laget middag og pappa som har hjulpet med å bygge hus og garasje underveis i prosessen. Takk til alle som har lest korrektur og hjulpet til med den akademiske delen av oppgaven.

Til slutt ønsker jeg å rette en takk til min medstudent og kompis Espen, som har vært en god motivator, og bidratt med mange gode faglige diskusjoner.

Hjertelig takk alle sammen!

Oslo, mai 2015

Christer Nannestad

# 1. Innledning

I formålet med faget kroppsøving står det skrevet at faget er allmenndannende og skal gi inspirasjon til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Faget skal medvirke til at elevene opplever mestring, glede og inspirasjon til å delta i ulike aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2012a). På denne måten utgjør allmenndannelse og bevegelsesglede innenfor fysisk aktivitet hos barn og unge en viktig del av formålet i kroppsøving. Formålet uttrykker et politisk ståsted, og har ofte blitt referert til som et svært omfattende og ambisiøst mål, der det kreves mange timer av eleven for å kunne oppnå målet (Hansen, 2013).

I stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) blir det hevdet at læring tar tid, og at det er viktig at eleven får tid til å lære. Cochran-Smith & Zeichner (2005) tydeliggjør at læreren er en av de viktigste faktorene for elevens læring. Dette er muligens en påstand som kan virke bastant, men som understøttes av en rekke forskere (Halland, 2005), (St.meld. nr. 11(2008-2009), og (Hill et al., 2008). På bakgrunn av nettopp denne presiseringen av viktigheten av læreren, vil denne oppgaven følgelig inneholde lærere som informanter. Det vil være interessant å studere ulike lærertyper for å se om det er stor forskjell på hva lærere tenker om formålet i faget, og hva de gjør for å nå formålet. Annerstedt (1991) har gjennom sine studier, beskrevet og redegjort for ulike lærertyper innenfor kroppsøvingfaget. Disse ulike lærertypene vil bli trukket inn i diskusjonen omkring formålet i faget.

Min egen arbeidserfaring og studietid har vist at formålet ofte blir glemt under planlegging av økter. Videre blir formålet stående i skyggen av kompetansemålene, noe jeg har en tanke om at undervisningsøktene preges av. Denne situasjonen interesserer meg, og særlig har jeg blitt opptatt av hva lærere tenker om formålet og hva de faktisk gjør for å nå formålet i kroppsøving. Slik dagens formål i kroppsøvingfaget er utformet, mener jeg det er viktig at eleven opplever bevegelsesglede for at formålet i faget skal være mulig å realisere. Det er flere studier i dag som viser at elevmedvirkning, lærer - elev – relasjon og vurdering har stor betydning for elevens skoledag (Drugli, 2013), (Connell & Wellborn, 1991), (Perry 1998), (Dale og Wærness, 2006).

Interessen for temaet i denne oppgaven startet allerede da jeg var student ved faglærerutdanning i kroppsøving og idrett ved Høgskolen på Hedmark. De som underviste fortalte oss studenter om viktigheten av kompetansemålene, og hvordan vi som studenter skulle lære å lage økter ut i fra målene. Lærerne snakket derimot lite om formålet med faget kroppsøving, og diskusjoner om formålet ble i svært liten grad tatt opp. Da jeg begynte å jobbe som lærer var formålet noe som vekket min interesse og noe jeg hadde lite kunnskaper om fra tidligere. Linken mellom elev, kompetansemål og formål gjør at innholdet forandres, slik at jeg forsøker å nå formålet ved hjelp av kompetansemålet.

Säfvenbom, Haugen & Bulie (2012) gjorde en studie der det kom til syne at en av tre norske elever kunne tenke seg at faget var lagt opp på en annen måte. Dette var en studie som vekket interesse hos meg og det dukket opp en rekke spørsmål. Hva kan vi lærere gjøre for å nå ut til de som ikke er helt tilfredsstillt med dagens kroppsøving? Hvordan arbeider vi pedagogisk og didaktisk for å lykkes i dette arbeidet? Som pedagog er jeg interessert i at alle elever skal lykkes og trives med faget kroppsøving, og ønsker på den måten å legge opp til en undervisning som tilfredsstillter elevene på en best mulig måte.

En annen faktor som ligger til grunn for valgt tema er at jeg ser en klar nytteverdi i dette, Både for meg selv og forhåpentligvis andre lærere. Det å forske på hva andre kroppsøvingslærere reflekterer rundt formålet i kroppsøving, og hva vi lærere kan gjøre for å oppnå formålet i kroppsøving på en god måte anser jeg som nyttig. Jeg har ikke funnet mye forskning som omhandler akkurat hva kroppsøvingslærere mener om dagens formål i kroppsøving, men det kan være høyst interessant å få et innblikk i dette. Spord Borgen & Leirhaug (2012) og Quennerstedt (2006) etterspør kartlegging av innhold, arbeidsmåter og resultater i både grunnskolen og i videregående opplæring. For å få til dette hevder Spord Borgen at faget må løftes frem i samfunnsdebatten og at kroppsøvingsfaget hadde hatt godt av en nasjonal dugnad.

På bakgrunn av overstående har jeg blitt stadig mer opptatt av hvordan lærere arbeider for å realisere formålene med faget i kroppsøving? Vi kroppsøvingslærerne på min arbeidsplass har hatt samtaler der vi stiller spørsmål om hva vi kan gjøre for å nå



formålet. Kommer det av seg selv over tid om vi bare følger kompetansemålene? Eller er det noe vi behøver å tenke nøye gjennom?

## **1.1 Formål og problemstilling**

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hva lærere på videregående skoler reflekterer rundt formålet i faget kroppsøving. Som nevnt innledningsvis etterspør flere forskere om innhold, arbeidsmåter og resultater i kroppsøvingfaget (Spord Borgen & Leirhaug, 2012), (Quennerstedt, 2006). Til nå eksisterer det lite forskning om læreres refleksjoner omkring formålet og hva de gjør for å nå et slikt mål. Gjennom hele studien vil læreren stå i sentrum, og studien har følgende problemstilling:

Hva tenker lærere om formålet i kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet?

Jeg ønsker å belyse hvordan lærere tolker formålet med faget, og videre er det interessant å se på hva lærere gjør i undervisningen for å nå formålet. Er det noen sammenhenger på hvordan formålet blir formulert, og hvordan undervisningen blir lagt opp? Allmenndannelse og bevegelsesglede er to sentrale begreper i formålet, og blir derfor også to sentrale temaer i denne studien.

## **1.2 Oppgavens struktur**

Oppgaven innledes med formålet i kroppsøving og ulike faktorer som muligens spiller inn på elevens skoledag. Under teorikapittelet redegjør jeg for det teoretiske perspektivet oppgaven bygger på. Det presenteres også tidligere forskning innenfor samme felt. I metodekapittelet gir jeg en begrunnelse for metodevalg i studien. I denne oppgaven ble det foretrukket kvalitative intervjuer av lærere for å innhente data. Det blir også redegjort for de metodiske overveielser og de praktiske erfaringene jeg har dannet meg underveis i prosessen. Videre følger resultater og diskusjon, der jeg presenterer funnene og diskuterer dette opp mot problemstillingen i lys av de teoretiske perspektivene som er anvendt. I denne oppgaven er resultater og diskusjon slått sammen til et kapittel. Avslutningsvis blir funnene sammenfattet og mulige veier for videre forskning trekkes frem.

## 2. Teori

Det er viktig å få et godt innblikk i hva som finnes av litteratur og teori, slik at en får brakt inn den teorien som er relevant for sin oppgave. Med tanke på dette startet jeg tidlig med å skaffe en oversikt over aktuell litteratur. I teorikapittelet er det vektlagt teori som belyser problemstillingens relevans, samt teori som viser til mitt ståsted. Dalland (2012) hevder at teori bør benyttes som et redskap for å utvikle og angi hvilket perspektiv forskeren arbeider innenfor. Samtidig burde teorien danne en plattform som ligger til grunn for prosjektet. Teorien begrunner forskerens ståsted og utgangspunkt som problemstillingen fremmer.

Det er trukket inn relevant teori for å gi et innblikk i hva som eksisterer av tidligere forskning på dette feltet, samt for å belyse min problemstilling som da vil kunne gi et grunnlag for mitt overordnede ståsted. Det overordnede perspektivet vil jeg hevde at er en pedagogisk/didaktisk oppgave, der det er ønskelig å se på forholdene mellom formålet i kroppsøving og hva som gjøres i undervisningen for å nå formålet. Med dette vil jeg ha et teoretisk perspektiv som bidrar til å belyse formålet i kroppsøving. Jeg har valgt å benytte læreplanteori av Goodlad (1979) for å ha en overordnet struktur, før jeg kommer med en grundig redegjørelse av læreplanen i kroppsøving, der formålet i faget vil få mest oppmerksomhet. Videre i teorikapittelet vil formålet bli sett i lys av Arnold (1988). Avslutningsvis ønsker jeg å gjøre rede for to begreper; bevegelsesglede og allmenndanning. Disse begrepene er sentrale og blir benyttet hyppig i læreplanen under formålet i kroppsøving. Begrepene vil bli sett i lys av blant annet Lyngstad (2010), Arnold (1988), Annerstedt (2001), Ommundsen (2013), Ennis (2011) og Zoglowek (2006).

### 2.1 Tidligere forskning

Jeg vil presentere et utvalg av litteratur som tydeliggjør tidligere forskning, som har en sentral relevans for oppgaven og er knyttet direkte opp mot problemstillingen. Annen forskning som kan knyttes tett opp mot valgte teoretiske begreper blir redegjort for underveis i teorikapittelet.

Meckback (2004) utførte sin undersøkelse i Sverige og stiller spørsmål omkring hvilken kunnskap faget «idrott och hälsa» anses å bringe dagens skoleelever? «Idrott och hälsa» er et fag på lik linje med kroppsøvningsfaget i Norge. I resultatene kommer det frem at lærere ønsker å få med alle elevene inn i undervisningen, samt at elevene skal kjenne seg delaktige. Det kommer frem at lærere mener det er viktig at elevene får presentert ulike måter å trene på og tilegner seg kunnskap om viktigheten av å ha en sunn livsstil. Lærerne ønsker å tilrettelegge slik at elevene finner aktiviteter de liker og kan teste ut på fritiden. Det poengteres også hvor viktig det er at faget blir lagt opp på den måten at elevene fortsetter å røre på seg når de fullfører skolen. Det blir ikke sagt noe om hvorfor de tror elevene drar nytte av dette senere i livet. Som nevnt i innledningen presenterer Säfvenbom, Haugen & Bulie (2012) hevder å ha gjort funn der kommer frem i en kvantitativ studie at 12 % av elevene ikke liker kroppsøving, mens 32 % liker kroppsøving, men at faget kunne vært organisert annerledes. Artikkelen konkluderer med at kroppsøvningsfaget går i favør av de som allerede er involvert i barne- og ungdomsidrett.

Corbin (2002) gjorde sin forskning i USA og beskriver kroppsøving som et fag som skal føre til livslang bevegelsesglede. Corbin gjør rede for at det er krevende mål å nå som lærere, og drøfter viktigheten av å få med foreldre på laget. Lee (2004) hevder at kroppsøvningsfaget må skape et sosialt miljø der det er fokus på bevegelsesglede for å fremme et livslangt liv, bestående av fysisk aktivitet hos eleven. Det blir lagt vekt på at dette er vanskelig å få til ved hjelp av faget kroppsøving alene, og at det å oppfordre foresatte til å være aktive med barn og unge er viktig for å skape nettopp et slikt miljø. Lee konkluderer med at det er viktig å få til et miljø der eleven ønsker å delta. Det at eleven får tillit og entusiasme til deltagelse vil føre til at eleven føler mer glede over faget. Det kan være en god ide å justere aktivitetsnivået, og å la elevene reflektere over undervisningstimene, samt la de være medvirkende i hvordan undervisningen kan være bygget opp. Det kan bidra til å skape mer engasjement og lyst til å drive aktivitet.

O'Reilly, Tompkins & Gallant (2001) gjorde en studie i Canada der de intervjuet syv kroppsøvningslærere om hvordan begrepet *fun* blir anvendt i kroppsøving. Det viste seg i resultatene at lærerne ønsker at elevene skal oppleve glede og å ha det moro i kroppsøving. Når målet i kroppsøving er å få elevene til å drive med fysisk aktivitet resten av sitt liv, er det først og fremst viktig å få elevene til å like kroppsøving for å

bygge opp et fundament hos den enkelte elev (O'Reilly, Tompkins & Gallant, 2001). På den andre siden gjorde Carroll & Loumidis (2001) forskning med elever der de fant interessante resultater. De foretok en kvantitativ studie der de studerte forskjellen mellom elever med høy og lav bevegelsesglede. Det viste seg at det ikke var forskjell mellom de elevene som hadde høy og lav bevegelsesglede i forhold til elever som driver fysisk aktivitet på fritiden. Resultatene viste at elever med høy bevegelsesglede i kroppsøving har en høyere intensitet i selve kroppsøvingstimen enn de med lav bevegelsesglede. Videre ble det lagt til grunn at en slik forklaring kan skyldes at elevene ser på kroppsøving og aktivitet på fritiden som to forskjellige arenaer (Carroll & Loumidis, 2001).

Wiken (2011) konkluderer med at elever har lite kunnskap om formålet med faget kroppsøving. Et lite fåtall av elevene som hadde en formening om formålet, mente at helse og læren om hvordan aktivitet påvirker kroppen er formålet. Det viser seg at elevene har mye fokus på de fysiske ferdighetene og lite kunnskap om faget. Wiken hevder at lærere bør legge opp undervisningen på en måte som gjør at elevene ser sammenhengen mellom aktivitet, kultur og det samfunnet en lever i. Hvis eleven selv oppdager formålet med faget, vil det være lettere å sette i gang en læringsprosess, samt å fremme en indre motivasjon hos eleven.

Helsedirektoratet (2015) har opprettet et prosjekt der de ønsker å fremme fysisk aktivitet. Dette tiltaket har fått navnet «Nasjonalt råd for fysisk aktivitet» og er oppnevnt for perioden 2015-2017. I LK06 er det nevnt i formålet for kroppsøving at det er ønskelig å fremme bevegelsesglede for å oppnå en aktiv livsstil hos mennesket. Læreplanen må også gi elevene kunnskap, holdninger og atferdsmessige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Kunnskapsdepartementet (2009) la frem at fysisk aktivitet er viktig i skolen, og i den forbindelse ble det trukket frem anbefalinger i forhold til hvordan fysisk aktivitet kan økes i den norske skolen.

I forbindelse med at formålet i kroppsøving skal føre til livslang bevegelsesglede, viser Chen & Ennis (2004) til forskning der kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving har en tjent effekt på å ha et mestrings- og oppgaveorientert klima i undervisningen, i stedet for et prestasjonsorientert klima. De hevder at glede og utforsking skaper interesse hos eleven, som igjen øker lyst til å lære. De har derimot liten tro på at

fysiske utfordringer bidrar til interesse hos elevene. Chen & Ennis (2004) understreker at de elevene som ønsker fysiske utfordringer allerede er svært glade i å bevege seg, mens de som ikke har den samme bevegelseslysten trekker seg tilbake hvis de blir utfordret på bakgrunn av at de er redde for å mislykkes. Videre i studien kommer det frem at uavhengig av hva innholdet er i undervisningen, vil det være tjent med mål som inneholder krav til konsentrasjon og kunnskap. Disse typer mål førte til en økt effekt i forhold til elevenes innsats i timen, samt deres kompetanse og ferdigheter. Forsøket ble sammenliknet med en intervensjonsgruppe (Chen & Ennis, 2004). Videre presiserer Chen & Ennis (2004) at det er viktig å gå nøye gjennom formålet og kompetansemålene for eleven, slik at dette kan føre til en større interesse for og en høyere innsats i kroppsøvfingsfaget.

Det er nå presentert tidligere forskning som ligger nær min problemstilling og forskningsområde. I gjennomgangen av tidligere forskning kan en se at det har vært lite forskning rundt kroppsøvfingsfagets formål i LK06, og lærerens tanker og arbeid rundt formålet. Som nevnt tidligere påpeker Spord Borgen & Leirhaug (2012) at kroppsøvfingsfaget må løftes frem i samfunnsdebatten.

## **2.2 Læreplanteori**

Goodlad (1979) har skissert fem ulike nivåer som gjør rede for hvordan læreplaner kan forstås. De fem nivåene beskriver gangen fra selve læreplanidéene og frem til den praktiske opplevelsen i klasserommet.

1. *Den ideologiske læreplanen* tar for seg ideer som blir fremmet på grunnlag av pedagogiske og samfunnsnyttige væremåter. Det kan være de grunnleggende perspektivene og hva en ønsker å oppnå gjennom læreplanen.
2. *Den formelle læreplan* er den gjeldende læreplanen. Den er nedskrevet, alle har mulighet til å lese den, og i dette tilfellet vil det være dagens læreplan, LK06.
3. *Den oppfattede læreplan* er slik vi mennesker tolker læreplanen. Lærere tolker og oppfatter den forskjellig, noe som kan føre til ulikt innhold i timene.

4. *Den gjennomførte læreplan* er hvordan læreplanen blir gjennomført i praksis. Det kan være stor forskjell på det som er utformet og det som er forstått. Det vil si at undervisningen kan utarte seg til å bli noe helt annet enn slik det var planlagt.

5. *Den erfarte læreplan* omhandler hvordan elevene opplever hva som skjer i undervisningen. Dette kan bli påvirket av ulike forutsetninger hos eleven.

Punkt 2 - 4 er sentrale begreper for denne masteroppgaven. Den formelle læreplanen må lærere vite om, slik at de har noe håndfast å forholde seg til. Den gjeldende læreplanen for lærere, LK06, er presentert som den formelle læreplanen i neste underkapittel i teoridelen. Videre er det viktig at læreren selv tolker det som står skrevet i læreplanen. Deretter må læreplanen gjennomføres i praksis. Den oppfattede og gjennomførte læreplan blir presentert i kapittelet «Resultater og diskusjon».

Den formelle læreplanen som eksisterer i dag er LK06. For å gi et godt innblikk i oppbygningen av læreplanen i kroppsøving, ønsker jeg å trekke frem det sentrale. Dette anser jeg som relevant til masteroppgaven med hensyn til problemstillingene som omhandler lærerens syn på formålet av kroppsøving.

### **2.3 LK06 – Formålet med kroppsøving**

Læreplan i kroppsøving er beskrevet i læreplanverket for Kunnskapsløftet. I følge Brattenborg & Engebretsen (2007) er LK06 den første læreplanen som forsøker å danne en rød tråd gjennom hele grunnskolen og den videregående skole. I stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) får LK06 kritikk som tilsier at det er nødvendig å tette hull og uklarheter. Noen av uklarhetene, som påpekes av lærere, omhandlet et utydelig formål og at enkelte kompetansemål kunne vært bedre tilpasset i forhold til formålet i faget. Denne kritikken er noe som bidrar til en endring i læreplanen for kroppsøving.

LK06 fikk en revidert læreplan for kroppsøving i 2012. Det ble gjort små endringer av formålet med faget, og kompetansemålene ble endret i stor grad. Formålet ble endret slik at det skulle bli mer tydelig, og rekkefølgen i formålet ble noe forandret. Endringene medførte at kroppsøvfingsfaget nå skulle gi eleven en større grad forståelse av hva som kreves for å nå egne mål. (Utdanningsdirektoratet, 2012b). En annen viktig endring som ble foretatt, var at innsatsen hos elevene skulle telle som et

vurderingsgrunnlag. Videre i endringene av formålet er det tatt hensyn til ulike kulturelle og samfunnsskapte bevegelsesidealer. Det blir også påpekt at faget skal underbygge forståelse av trening, helse og sosiale aspekter ved fysisk aktivitet, som gjør at eleven styrker sitt selvbylde, identitet og flerkulturell forståelse. Begrepet fair play blir gjort rede for i den forstand at det skal bidra til samhandling og respekt ovenfor hverandre i ulike aktiviteter. Elevene skal gjøre hverandre gode (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

LK06 blir innledningsvis presentert i en generell del der overordnede mål og verdigrunnlag blir beskrevet. Videre følger det en læringsplakat med prinsipper for opplæringen før læreplaner for det enkelte fag blir presentert. Læreplaner for fag innledes med fagets formål, og etterfølges av en beskrivelse av hovedområdene og timeantall fordelt på de ulike trinnene. De grunnleggende ferdighetene omtales i forhold til faget, før kompetansemålene presenteres. Avslutningsvis blir det redegjort for hvordan sluttvurdering av elevenes måloppnåelse i forhold til kompetansemålene skal utføres (Wiken, 2011).

I LK06 er læreplanen til kroppsøving bygget opp på følgende måte: Deler av formålet fremhever at kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Faget skal bidra til at menneskets sanser og opplevelser lærer gjennom kroppen. Elevene skal forstå hva egeninnsats har å si for måloppnåelse og hvilke faktorer som påvirker motivasjonen for aktivitet og trening. Sentralt i faget står bevegelseslek, allsidig idrett, fair play, dans og friluftsliv. Eleven skal tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse, samt bli motivert til aktivitet og trening. Eleven skal også utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek- og aktivitetsformer, eleven skal utvikle allsidighet og lære å praktisere og å sette pris på opphold i naturen. Faget skal by på fysiske utfordringer, og skal gi mulighet til å tøye elevens grenser i både spontan og organisert aktivitet. Avslutningsvis oppsummeres formålet med at faget skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut i fra egne forutsetninger. Det blir presisert at i mange av kompetansemålene er det relevant å ta hensyn til elevens forutsetninger i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Kroppsøving på videregående skole får tildelt 56 timer i hvert skoletrinn.

Hovedområdene i faget er delt inn i fire hovedområder; aktivitet i ulike rørslemiljø (kun 1.-4. trinn), idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil. Hovedområdet omfatter også grunnleggende kunnskap om kroppen og personlig hygiene. Hovedområdet idrettsaktivitet omfatter et bredt utvalg av idretter, dans og alternative bevegelsesaktiviteter. Aktivitetene vil variere ut i fra lokale forhold og interesse hos elevene. Det blir tydeliggjort at deltakelse i dans og fremføring av dans er en del av dette hovedområdet. Fair play er også en viktig del av faget. I forbindelse med fair play er det viktig at eleven viser god holdning og respekterer hverandre i faget. Friluftsliv er neste hovedområde. Her skal elevene tilegne seg kunnskaper som trengs for å ferdes og å verdsette opphold i naturen. Siste hovedområde er trening og livsstil. Elevene skal få kunnskap om hvordan ulike aktiviteter påvirker individets helse. Det skal legges vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon for å utføre forskjellige aktivitetsformer gjennom egentrening. Det blir presisert at hovedområdene skal utfylle hverandre og må sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Videre i læreplanen står de fem grunnleggende ferdigheter beskrevet; muntlige ferdigheter, å kunne lese, skrive og regne og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene ble spesielt fremhevet og vektlagt for at de skal kunne gjelde i alle fag, og for at hver enkelt lærer i de ulike fagene skal kunne hjelpe elevene ved å utvikle disse ferdighetene ved hjelp av fagets kombinasjon. Grunnleggende ferdigheter i kroppsøving er integrert i kompetansemålene, der de medvirker til å utvikle fagkompetansen. Etter beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene blir kompetansemålene presentert under hvert sitt årstrinn og hovedområder, før retningslinjene for sluttvurdering redegjøres for (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

I videregående skole skal alle elever som ikke har vedtak om fritak ha en standpunktkarakter i kroppsøvingsfaget. Om eleven går yrkesfagrettet utdanningsprogram skal eleven ha standpunktkarakter etter 2. år på videregående. Elever som går studiespesialiserende og påbygningsfag skal ha standpunktkarakter etter 3. år på videregående. Der faget går over flere år, skal eleven kun ha standpunktkarakter på det øverste nivået. Elever som går på ungdomsskolen, skal ha en standpunktkarakter i 10. klasse. Kroppsøvingsfaget er ikke et eksamensfag, men elevene har rett på en



terminkarakter hvert semester som viser hvilket nivå eleven er på i det gitte tidsrommet (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

For at lærere skal kunne benytte læreplanen hensiktsmessig må en tolke og forstå hva som er nedskrevet i LK06. Det er valgt læreplanteori fra Goodlad som viser at en kan forstå læreplanen på ulike nivåer. I forhold til den formelle læreplanen kan teori fra Arnold (1988) bidra til å vise ulike dimensjoner ved faget, og å gjøre rede for hvordan den oppfattede læreplan kan fremstilles. Læring *i, om* og *gjennom* bevegelse er begreper som trekkes inn i denne sammenheng for å vise hvordan formålet i kroppsøving kan fremstilles.

## **2.4 Læring *i, om* og *gjennom* bevegelse**

Arnold (1988) benyttet en modell som han legitimerer kroppsøvingfaget ut i fra; the Three Dimensional Model of the Curriculum (den tredimensjonale modell av læreplanen). Arnold (1988) hevder at eneste måten å styrke aktivitet og bevegelse sin plass i samfunnet, er gjennom utvikling av kunnskap og ferdigheter. Jeg vil nedenfor gjøre rede for den tredimensjonale modellen som består av læring *i, om* og *gjennom* bevegelse. Ved hjelp av denne modellen har jeg forsøkt å vise til eksempler fra formålet i kroppsøving for hvordan disse tre begrepene kan gi et mer helhetlig bilde av hvordan formålet i faget er bygd opp.

Med læring *i* bevegelse menes at med læring i praktiske aktiviteter vil en kunne lære ferdigheter som skolen og elever omgir seg med. Det vil si at det er en utvikling av praktisk kunnskap gjennom deltakelse i fysiske aktiviteter. Læring *i* bevegelse vil føre til en egenverdi der bevegelseskvaliteten kommer til uttrykk i selve aktiviteten (Arnold, 1988). I LK06 er et av formålene ved kroppsøvingfaget at det skal gi elevene fysiske utfordringer og muligheter for at elevene kan tøyne sine egne grenser i både spontan og organisert aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Zoglowek (2006) beskriver læring *i* bevegelse som kroppsøvingfagets viktigste prioritet, i og med at elevene må mestre ferdigheter på ulike nivåer før de kan vurdere å reflektere over bevegelsene. Når elevene først har kommet opp til et slikt nivå, kan de lære *om* og *gjennom* bevegelse.

Læring *om* bevegelse er en dimensjon som gir grunnlag for forståelse av hvor viktig det er å bevege seg. Dette er en faktor der Arnold (1988) fremhever viktigheten av å lære

om bevegelse og de teoretiske aspektene i kroppsøvningsfaget. Dimensjonen innbefatter kunnskaper om for eksempel hva aktiviteter går ut på, regler i spillet og hva som faktisk skjer med kroppen under fysisk aktivitet (Arnold, 1988). Utdanningsdirektoratet (2012a) uttrykker i formålet at det er viktig at elevene tilegner seg kunnskap om trening, livsstil og helse, og blir motivert til aktivitet og trening. Wiken (2011) hevder at de fem grunnleggende ferdighetene; å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å bruke digitale verktøy, kommer inn under læring *om* bevegelse. Wiken bruker et eksempel som illustrerer dette: Elevene kan bruke digitale verktøy for å finne frem til ulike tekster som omhandler trening, livsstil og helse. Ved å lese og forstå teksten, kan eleven stille og svare på spørsmål. Annerstedt (2007) tydeliggjør at læring *om* bevegelse handler om at elevene forstår hva idretten går ut på. For å kunne praktisere idretten er det viktig at elevene kjenner til regler og sentrale begreper.

Læring *gjennom* bevegelse blir sett på som læring der eleven lærer noe mer enn bare fagets hovedmål, men allikevel svært nyttig læring. Det vil være en instrumentell bruk av kroppen for å kunne fremme læring av andre former for mål gjennom bevegelse, sosial utvikling, danning, bevegelsesglede og forbedre helsen eller nyttig bruk av fritiden (Arnold, 1988). I formålet i kroppsøvningsfaget er det presisert at faget skal være allmenndannende og bidra til aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Bevegelse er en del av mennesket og er en viktig del av det å fremme god helse (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det vil si at i læring *gjennom* bevegelse kan det skje et stort spekter av læring. Dette er noe som også Wrights (2004) påpeker; at kroppsøvningsfaget burde utvides gjennom større tverrfaglig samarbeid. Wrights viser da til læreplanene i Storbritannia og Australia. Arnold (1988) hevder for øvrig at bevegelsesglede kan være en verdi i seg selv og at kroppslig bevegelse har en spesiell opplevelseskvalitet. Likevel hevder han at glede ikke kan være en hensikt for faget, da glede ikke kan være av verdi i en utdanningskontekst. Glede kan derimot være til hjelp for å fremme læring. Årsaken til dette er at skolen først og fremst skal være opptatt av å utvikle kunnskaper og ferdigheter, og glede kan være med på å motivere elevene til å fremme kunnskaper og ferdigheter.

Som en oppsummering av LK06 sett i lys av læring *i*, *om* og *gjennom* bevegelse, er det tydelig at kroppsøving har en viktig rolle for å fremme aktivitet for aktivitetens egenverdi, men at det også har en nytteverdi. Arnold (1988) beskriver *i* og *om*

dimensjonene som en egenverdi, og læring *gjennom* bevegelse som en nytteverdi. Arnold (1988) presiserer videre at det er viktig å se kroppsøvfingsfaget i sammenheng med de omgivelsene elevene befinner seg i. Mange idretter og aktiviteter har lange tradisjoner og kulturarver, som er viktig å ivareta. Disse tradisjonene vil i seg selv gi praktisk kunnskap og forståelse. Et eksempel på slike tradisjoner er at kroppsøvfingsfaget ivaretar friluftsliv, som har lange tradisjoner i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det er også viktig at undervisningen foregår med gode læringsmetoder som motiverer elevene, slik at de selv ønsker å delta og ikke deltar på grunn av ytre fordeler. På denne måten vil kroppsøving ha en utdanningsverdi og kunne være en igangsetter for læringsprosesser hos elevene.

Som tidligere nevnt, hevder Arnold (1988) at bevegelsesglede ikke kan være en hensikt med faget. Jeg vil derfor trekke inn teori som kan illustrere et annet syn enn dette. LK06 bruker begrepet bevegelsesglede som en viktig del av formålet. Andre forskere viser også til at bevegelsesglede burde ha en sentral plass i kroppsøvfingsfaget.

## **2.5 Bevegelsesglede**

I Lyngstads artikkel «*Bevegelsesgleden i kroppsøving*» (2010) benyttes en teori som omhandler forståelse av bevegelsesglede, anvendt i studier av blant andre Herskind (2006), Arnold (1988), Annerstedt (2001), Loland (2006) og Meier (1995). Det blir lagt til grunn at bevegelsesglede hos elevene oppstår på forskjellige måter og i ulike situasjoner. Dette har ofte en sammenheng med tidligere erfaringer og hva elever opplever i kroppsøvingstimene. Elevene vil oppleve sanselig utforskning av kroppslig bevegelse som gir muligheter til å danne ny innsikt om seg selv. Å være aktiv i den fysiske aktiviteten, gjør elevene bevisste på sine kroppslige muligheter og begrensninger. Elevene vil fysisk mestre noe, beherske noe og vil tenke at de kan noe, og i tillegg vil de få respons på at de faktisk mestrer av for eksempel lærere. På denne måten vil det både skapes bevegelsesglede og kunne påvirke en identitetsdanning hos eleven. Lyngstad (2010) hevder videre at kroppsøving er et fag der det er viktig at eleven nettopp opplever bevegelsesglede fordi målet i faget er å gi inspirasjon til å være fysisk aktiv. Dette er det også andre forskere som hevder (Ommundsen, 2005), (Elna & Sando, 2013).

Ennis (2011) hevder at kroppsøvingslærere som tar for seg hele elevens register, og ikke bare har en undervisning preget av lite eller ingen variasjon innenfor kroppsøvingsfaget, vil kunne skape et mer positivt engasjement hos eleven. Lærere som skaper glede hos eleven gjennom ferdigheter, kunnskaper og erfaring i kroppsøving, vil kunne gi eleven en god opplevelse av å bevege seg, noe som bidrar til å øke sjansen for å fremme sunn og aktiv livsstil. Hvis elever opplever glede med faget, kan det gi positive holdninger til aktiviteten elever bedriver, noe som igjen kan føre til bevegelseslyst på fritiden (Subramanian & Silverman, 2002).

Pringle (2012) forsøker gjennom sin studie, å vise at kroppsøvingslærere ser verdien av bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget, men at få lærere mener at det er det viktigste å fremme i faget. Pringle (2012) hevder at kroppsøving vanligvis er knyttet til spill, sport og jakten på glede, men at det offisielle målet har vært marginalt rettet mot glede. Det å ha et overordnet mål som er rettet mot bevegelsesglede, skjer tilsynelatende svært sjeldent innenfor kroppsøvingsfaget. Pringle (2012) ser på dette som overraskende, da kroppsøvingslærere selv sier at bevegelsesglede er en viktig verdi for å lykkes i kroppsøving. Oppfordringer om å ta bevegelsesglede på alvor er ikke nytt. Kretchmar (1994), som et eksempel, viser til at lek og bevegelse må oppleves positivt, og at som lærer er det viktig å ha innsikt i hvordan elevene forstår seg på aktiviteten i kroppsøving, slik at undervisningen kan legges best mulig til rette.

Formålet med faget tilsier at kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Hvis elevene ikke opplever bevegelsesglede i faget, kan det være vanskelig og nå et allmenndannende mål som tilsier at elevene skal oppleve livslang bevegelsesglede. Jeg velger å trekke inn dannelsesbegrepet for å belyse min problemstilling, og for å gi en bredere forståelse av hvordan faget kroppsøving er bygget opp.

## **2.6 Kroppsøving – Et allmenndannende fag**

I følge Utdanningsdirektoratet (2011) er allmenndannelse en del av den generelle læreplan som skal gi en helhetlig utvikling hos eleven og felleskap mellom mennesker. En god allmenndanning vil si å ha kunnskap om mennesket, samfunn og natur. Det er og viktig å ha kunnskap om å møte livet på en god måte sosialt, praktisk og personlig. Til slutt er det viktig å ha kunnskaper om hvordan mennesket skal oppføre seg for å leve

et rikt og spennende liv sammen i et samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2011). I henhold til dette, bringer jeg inn teori som belyser dette mot kroppsøvingfaget.

Annerstedt (2007) hevder at hvis et fag som kroppsøving skal sees i lys med begrepet dannelse, er det viktig å stille spørsmål angående fagets formål. En må kunne se den menneskelige kroppen som noe mer enn bare et treningsobjekt. Annerstedt (2001) benytter Arnolds begreper læring *i*, *om* og *gjennom* bevegelse til å definere danningsbegrepet i forhold til kroppsøvingfagets formål. Disse tre begrepene hevder Annerstedt (2007) kan være tre forskjellige undervisningsmetoder for å nå det målet læreren har for timen. På den måten er det flere måter å danne elevene, og det er viktig at læreren er bevisst på dette området. Ulempen med for mange metoder og et utydelig formål er at mye står og faller på den pedagogiske dømmekraften hos hver enkelt lærer. Dette kan føre til store forskjeller, ulik håndtering, og dermed kan danningen bli et svevende begrep som ingen får fatt på (Annerstedt, 2007). Han presiserer at skolen skal *gjennom* bevegelse fremme positiv selvforståelse, personutvikling og identitetsfølelse, samt medvirke til at barn og unge kan ta hånd om eget liv, også gjennom fysisk aktivitet. Slik sett vil danning være en del av kroppsøving siden fysisk aktivitet angår livet til eleven, og dermed være universelle verdier. I følge Annerstedt (2001) er det viktig at bevegelse bidrar til hvordan eleven forstår seg selv og danningen av egen identitet. Pedersen & Steinsholt (2010) gjør rede for at kroppsøvingfaget er et allmenndannende fag og på den måten skal faget bidra til en helhetlig dannelse hos individet. Det vil da angå elevens universelle verdier og en vil se på aktivitet som en bevegelsesglede som fører til for eksempel velvære og det gode liv hos individet (Lyngstad, 2010). Det er viktig at skolen stimulerer elevens personlige utvikling og sosialisering slik at skolen er med på å styrke elevens identitet (Utdanningsdirektoratet, 2012d). Annerstedt (2007) påpeker at et fag som kroppsøving ikke kan ha som mål å forbedre folkehelsen. Faget kan derimot gi kunnskaper til eleven slik at det er mulig for eleven å reflektere over sin livsstil og levevaner.

Zoglowek (2006) hevder at kunnskapens struktur er grunnleggende, og at dannelse er den samlede forståelse av allmenndannelse og fag. I kroppsøving er det vektlagt at elevene skal bruke kroppen, og på den måten vil dette være dannelsesperspektivet. Når elevene bruker og utvikler kroppen, vil dette være en individuell erfaring.

Kroppsøvingfagets dannelsesperspektiver deler Zoglowek (2006) inn i fire deler;

*Idretts – eller prestasjonsorienterte bevegelser, lekorienterte bevegelser, uttrykks- eller performance bevegelser og helse- eller velværeorienterte bevegelser.* Strukturen til hovedområdene i faget inneholder det elementære i kroppsøving. Hvordan en kommer frem til å formidle kunnskapen til elevene, er opp til hver enkelt skole og lærer gjennom de ulike kompetansemålene. På denne måten vil det kunne åpne opp mulighetene til fordypning der individet kan fatte interesse som gir dannelsesmuligheter (Zoglowek, 2006).

For å forstå danning har Zoglowek (2006) et holistisk syn på mennesket, altså at kroppen og mennesket danner en helhet. Når en ser på individet som en helhet kan kroppen oppfattes som et erfart subjekt. Det vil si at kroppen er reflekterende og en levde kroppslig erfaring (Engelsrud, 2006). Kroppen er ikke et redskap eller noe som kan trenes. Mennesket utvikler og oppnår danning gjennom å oppleve, erfare og bearbeide. Videre stiller han et kritisk spørsmål om hvorfor å kunne bruke kroppen sin ikke er en del av de grunnleggende ferdighetene i kroppsøving (Zoglowek, 2006).

Ommundsen (2013) tar for seg kroppsøvingfaget og betydningen fysisk-motorisk ferdighetslæring kan ha for elevens personutvikling, allmenndanning og varige bevegelseslyst. Ommundsen (2013) hevder at kroppsøvingslærere burde ha mer fokus på fysisk-motoriske ferdigheter, fordi dette trolig bidrar til allmenndanning og læring i skolen. For å styrke bevegelseskompetansen hos eleven burde det gis ytterligere støtte til fysisk-motoriske ferdigheter, noe som igjen henger sammen med økt fysisk aktivitet hos eleven, samt bedre fysisk og mental helse. Dette vil igjen kunne speile seg i kognitive funksjoner og prestasjoner i andre fag på skolen, og på denne måten vil faget kunne bidra til en nytteverdi hos eleven. På bakgrunn av dette etterspør Ommundsen flere læringsmål som omhandler fysisk-motoriske ferdigheter. Han hevder også at økte fysisk-motoriske ferdigheter gir en inngangsbillett til å bli del av en bevegelseskultur på fritiden. Moen (2011) hevder å finne bekymringsfulle funn, som viser at lærerstudenter i kroppsøving blir skolert til å undervise i tradisjonelle idretter og teknikker, og at det er få arbeidsmåter som fremmer kroppslig bevissthet. Ommundsen (2013) argumenterer for en mer tydelig legitimering i kroppsøvingfaget og at utøvelsen i faget er mer rettet mot et allmenndannende læringsfag. Ommundsen (2013) tar også for seg egenverdi som en viktig del av de fysisk-motoriske ferdighetene. Han refererer til Klafki (2001) som påpeker at danning gjennom fysisk-motoriske ferdigheter vil ha en egenverdi på den

måten at det angår den allmenne dannelsen av individet. Kroppslig dannelse gir en kroppslig bevissthet og selvrefleksjon som har en egenverdi i elevens allmenndanning (Ommundsen, 2013). Ennis (2011) hevder at det er viktig å øke den motoriske kompetansen gjennom kroppsøving. Faget skal også være med på å utvikle positive og livslange holdninger til fysisk aktivitet. Elever som har positive opplevelser og erfaringer med faget søker i større grad etter et mer aktivt liv, enn de som har dårlige opplevelser med kroppsøving (Ennis, 2011).

Det er ingen tvil om at kroppsøving har et stort og omfattende formål. Til nå er det sett på hvordan LK06 i kroppsøving er bygd opp, hvordan dimensjonene læring *i, om og gjennom* bevegelse kan være med på å forstå LK06 og begreper som bevegelsesglede og allmenndannelse, som kan betegnes som nøkkelbegreper i formålet. Videre i dette kapitlet vil jeg trekke frem noen faktorer som kan være med på å påvirke i hvor stor grad en oppnår formålet i kroppsøving.

## **2.7 Teoretisk grunnlag som kan påvirke oppnåelse av formålet**

Hattie (2012) hevder at viktige faktorer som påvirker læring, er lærer – elev relasjon, kommunikasjon og elevmedvirkning. Det er flere studier som viser at lærer - elev relasjon er en viktig faktor som påvirker elevens motivasjon, læring og trivsel (Rorda et al. 2011), (Hughes, 2012). Utdanningsdirektoratet (2012d) påpeker at elevmedvirkning skal være en del av elevens læring og i tillegg vil dette være med på å styrke relasjonen mellom lærer - elev. En annen viktig faktor jeg ønsker å trekke inn, som kan påvirke formålets oppnåelse, er vurdering i form av karakterer. Forskning viser at vurdering har en stor betydning for elevens læringsutbytte (Black & William, 1998), (Engh, Dobson & Høihilder, 2007).

### **2.7.1 Lærer - elev - relasjon**

Forskning viser at god relasjon mellom lærer og elev er viktig for at elevene skal trives, yte god innsats og ha en god atferd på skolen. Drugli (2013) hevder at elever som liker læreren, trives bedre i skolen og lærer mer. Trivsel fremmer glede, positive følelser, positiv atferd og gjør elevene mer samarbeidsorienterte. For å få til en god relasjon mellom lærer og elev er det viktig med en positiv kommunikasjon. Det å være flink til å gi positive tilbakemeldinger og å være konkret og tydelig, vil kunne føre til en sterkere

relasjon og glede hos eleven. Samtidig vil bruk av humor kunne være en bra metode for å skape en god og avslappet atmosfære som igjen danner en god ramme for god kommunikasjon og positive relasjoner (Drugli, 2013). Bergkastet, Dahl & Hansen (2010) hevder at det er lettere for elever å knytte seg til en lærer som har gode relasjoner til elevene i klassen. I alle fag er det elever som i større eller mindre grad interesserer seg for faget. I tillegg til å ha en god relasjon til elevene er det viktig å motivere dem indre hos elevene. Ved hjelp av indre motivasjon kan eleven oppleve glede i faget, og der til øke innsatsen. Bergkastet, Dahl & Hansen (2010) legger vekt på at det er viktig som lærer å være positiv, og å gi positiv oppmerksomhet til elevene for å lykkes i dette arbeidet.

Skaalvik & Skaalvik (2014) hevder det er to aspekter som styrer de sosiale relasjonene mellom elev og lærer og at disse aspektene har en viktig betydning for læringsmiljøet. *Det kognitive aspektet* handler om dialogen omkring læringsprosessen, der læreren og elevene lærer seg å snakke samme språk, som gjør det lettere å kunne kommunisere og bearbeide stoffet. *Det emosjonelle aspektet* er den relasjonen som knytter elevenes trygghet, trivsel og følelser til miljøet. Dette har en stor betydning på elevens motivasjon og evne til konsentrasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Som nevnt er lærer - elev - relasjonen viktig for å fremme både læring og trivsel. Hvordan en skal styrke denne relasjonen kan gjøres på mange forskjellige måter. For eksempel kan det å trekke elevene inn i medvirkningen av hvordan undervisningen skal foregå, være en mulighet.

### **2.7.2 Elevmedvirkning**

En rekke studier påpeker viktigheten av elevmedvirkning. Der det foreligger læringsmiljøer med vekt på valgmuligheter, fremmes motivasjon, innsats og prestasjoner hos elevene (Connell & Wellborn, 1991), (Perry 1998). Skaalvik & Skaalvik (2014) hevder at aktiviteter som gjennomføres av egen vilje, kan føre til en indre motivasjon hos elevene. Når elevene er indre motiverte utføres aktiviteten gjennom glede og lyst. Dette vil være hensiktsmessig ettersom blant annet formålet i faget skal bidra til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Selv om elevmedvirkning legger til rette for indre motivasjon hos eleven, er det ikke sikkert at eleven nødvendigvis har en indre motivasjon for faget. Årsaken til dette kan for



eksempel være at de har manglende eller ingen interesse for faget. Ut i fra dette kan læreren forsøke å fremme en autonom ytre motivasjon slik at eleven forplikter seg til oppgaven. Autonom ytre motivasjon utføres på samme måte som indre motivasjon, der eleven gjør aktiviteten frivillig. Forskjellen er at innenfor den autonome ytre motivasjonen ser ikke elevene gleden i aktiviteten, men heller viktigheten med gode verdier. Felles for indre motivasjon og autonom ytre motivasjon er at elevene føler at elevmedvirkning er tilstede, og er lite avhengig av belønning for å opprettholde aktiviteten (Gagne & Deci, 2005).

Mortimore et al. (1988) viser gjennom sin studie at eldre elever (videregående skole) hadde et utbytte av mer elevmedvirkning i form av at oppgavene og aktivitetene var friere og bød på utfordringer. Likevel er det viktig å ikke skyve ansvaret for læring over til eleven. Elevmedvirkning bør være gjennomtenkt for at den i størst mulig grad skal være vellykket. Læreren må derfor sette av nok tid til hjelp og støtte (Rønning, 2003). Det må være gitte rammer eleven kan utfolde seg innenfor, og det må være klare retningslinjer i forhold til hva som forventes av eleven. Læreren må legge til rette for at eleven blir i stand til å ta mer ansvar i selve undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Bjørgen (1991) hevder at læring er en aktiv prosess, et arbeid, og at dette må utøves av den som skal lære. Manger et al. (2010) påpeker at det kan være utfordrende å balansere mellom lærerens kontroll og elevens kontroll i undervisningen. For lærere kan det være vanskelig å slippe ansvaret over til eleven. Læreren føler muligens at han / hun mister kontrollen og er usikker på hvor mye læring det foregår i tiden eleven får bruke til egen disposisjon (Illeris, 1974). Det kan være vanskelig for lærere å legge bort gamle praksisvaner eller at den nye praksisen føles utrygg (Rønning, 2003). Dale & Wærness (2006) trekker frem elevmedvirkning som en positiv faktor i vurderingsarbeidet. Gregory et al. (2002) nevner at hvis elevene får være med å legge kriteriene for læringsmålene ut i fra kompetansemålene, vil mest sannsynlig eleven få en høyere forståelse av hva som forventes. På den måten vil elevene få et eierskap til det de skal lære. Jakobsen (2012) påpeker at vurdering kan ha innvirkning på elevens motivasjon.

### **2.7.3 Vurdering**

Utdanningsdirektoratet (2012b) skriver at vurdering skal gjøres ut i fra kompetansemålene. Likevel er det viktig å ha et klart bilde av formålet, som legger

premisser for hvordan en skal jobbe med kompetansemålene. De fem grunnleggende ferdighetene skal være integrert i kompetansemålene, noe som gjør at også disse er viktige å ha god kjennskap til (Utdanningsdirektoratet, 2012b). By (2014) påpeker at det er viktig å være klar over at kompetansemålene ikke må sees uavhengig av formålet med faget. I tråd med dette må en se på hvilke betingelser formålet stiller for å oppnå kompetansemålene. Jeg ønsker å legge frem noen eksempler som By (2014) har presentert tidligere, for å illustrere hva formålet innebærer og hvordan kompetansemålet kan forstås ut i fra formålet, slik at det kan foreligge en rett vurdering.

By (2014) påpeker at i et allmenndannende perspektiv er kroppsøving en sosial arena der eleven kan styrke sitt selvbilde. Det er på den måten viktig å legge opp undervisning som gir elevene mulighet til å samarbeide og hjelpe hverandre. Det skal også gis kunnskap om hvordan kroppen fungerer i fysisk aktivitet og om hvordan kroppen utvikler seg. På bakgrunn av dette er det viktig at elevene får god tid til hver aktivitet, slik at de kan merke en progresjon. Av den grunn kan det være hensiktsmessig å kutte ned på antall aktiviteter. Elevene skal og få fysiske utfordringer, som gjør at de kan tøyne egne grenser og kan oppnå mestringsfølelse. I forhold til begrepet bevegelsesglede, påpekes det at vurdering med karakterer kan føre til at elevene ser på faget med mindre glede. Videre hevdes det at det er viktig at læreren er tydelig og åpen i vurderingsarbeidet med karakterer for å minske denne faktoren (By, 2014).

Det er nå blitt presentert tre ulike faktorer som kan være med på å påvirke formålet oppnåelse i faget; lærer – elev relasjon, elevmedvirkning og vurdering. I tillegg til disse faktorene kan også læreren være en viktig faktor. Hattie (2012) har gjort en metaanalyse som analyserer enkeltfaktorers effekt på læring. I Hatties analyse kommer det frem at en av de faktorene som påvirker læring mest, er nettopp læreren. Det er flere som viser til at læreren er en viktig faktor for læring (Øzerk, 2011), (St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

## **2.8 Lærertyper med forskjellig grunnsyn til undervisningen**

Det viser seg at det eksisterer ulike lærertyper som følgelig tolker læreplanen ulikt, og har ulike metoder for å oppnå målene i læreplanen (Annerstedt, 1991). Alle mennesker er forskjellige, og det samme gjelder lærere. I den forbindelse er det ønskelig med en lærerutdanning som tar hensyn til at lærerstudenter er forskjellige, og at en kan få mulighet til utvikle sine styrker på en god måte (St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

Annerstedt (1991) har redegjort for seks ulike lærertyper som representeres i alle undervisningsfag i skolen, også i kroppsøvningsfaget. Disse forskjellige typene har ulike grunnsyn på kroppsøvningsfaget, og kan derfor ha ulike måter å arbeide på for å nå formålet. Det er viktig å påpeke at disse ulike grunnsynene kan henge nøye sammen, og at en lærer kan ha flere av disse grunnsynene.

1. *Att det tillgodoser behov för stunden:* På denne måten betraktes faget som et rekreasjonsfag. Læreren betraktes som en underholder, der han / hun skal legge til rette slik at elevene opplever bevegelsesglede, kan kople av og ha det moro. Det er ingen spesiell fokus på at elevene skal lære.

2. *Dess förhållande till andra ämnen:* I dette grunnsynet legges det til grunn at faget ikke er viktig i seg selv, men viktig for å ivareta mål i andre fag. Et eksempel på dette kan være at fysisk – motoriske ferdigheter kan bidra til kognitiv utvikling hos elevene (Ommundsen, 2013).

3. *Att det tillgodoser övergripande mål:* Denne kategorien er også av en nytteverdi i faget. I denne sammenheng er allmenndannelse og det sosiale aspektet viktige funksjoner. Læreren blir sett på som en oppdrager innenfor denne kategorien.

4. *Att det utvecklar vissa fysiska egenskaper:* Her blir kroppsøvningsfaget sett på som et idrettsfag. Læreren er som en trener der idrettslige ferdigheter er viktig. Armour & Jones (1998) beskriver at noen kroppsøvningslærere ser liten forskjell på kroppsøving og idrett på fritiden. Videre hevdes det at kroppsøvningslærere henter impulser fra idretten og anvender det i kroppsøvingen.

5. *Dess karaktär av orienteringsämnet:* I denne sammenhengen er faget et orienteringsfag, der det er viktig å gi elevene et bredt utvalg av aktiviteter i timene. Læreren vil her være en informasjonskilde til forskjellige fysiske aktiviteter.

6. *Att man lär sig kunskaper och färdigheter som är specifika för ämnet:* Dette læringsynet tar for seg læreren som tilrettelegger for kunnskaper og ferdigheter som er spesielle for kroppsøvningsfaget. Her er læring av motorikk, fysiske ferdigheter og kunnskaper viktig (Annerstedt, 1991).

Det er nå beskrevet ulike faktorer som lærer - elev - relasjon, elevmedvirkning, vurdering og ulike lærertyper som kan være med på å påvirke undervisningen, samt hvordan formålet i kroppsøvingsfaget gjennomføres. Tidligere i teorikapittelet har læreplanen i kroppsøving i LK06 blitt presentert, i tillegg til læreplanteori fra Goodlad (1979). For å vise ulike dimensjoner ved kroppsøvingsfaget ble dimensjonene læring *i, om* og *gjennom* bevegelse trukket inn (Arnold, 1988). For å belyse de sentrale begrepene i formålet til kroppsøvingsfaget; bevegelsesglede og allmenndannelse, ble Lyngstad (2010) og Annerstedt (2001) benyttet som teoretisk støtte.

### **3. Metode**

I dette kapittelet vil det bli gitt en redegjørelse for metodevalg og hvordan undersøkelsen har blitt gjennomført. Kapittelet er bygd opp slik at det innledningsvis blir gitt en begrunnelse for valg av metode. Videre presiseres fordeler og ulemper ved denne metoden, før utvalget av intervjupersoner, samt prosessen for utvikling av intervjuguiden presenteres. Deretter beskrives fremgangsmåte og gjennomføring, før analysen presenteres i sin helhet. Til slutt blir det redegjort for oppgavens reliabilitet, validitet, overførbarhet, og etiske betraktninger relatert til oppgaven.

#### **3.1 Valg av metode, fortolkning og forståelse**

Metode er et gresk ord som opprinnelig betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009). Når en skal velge metode vil det være avhengig av hva som er målet for prosjektet, og hvilken vei en velger for å nå dette målet. I min forskningsoppgave var det ønskelig å utvikle et materiale basert på kroppsøvingslæreres refleksjoner rundt hva som er den viktigste læringen og formålet med kroppsøving, og hva de gjør for å realisere disse målene. I henhold til dette ønsket jeg å forske på oppgavens problemstilling ved å benytte kvalitativ metode. Kvalitative metoder deles opp i flere delmetoder; blant annet observasjon, intervju og analyse (Thagaard, 2013). I denne forskningsoppgaven er det benyttet kvalitative intervjuer som metode.

Føllesdal & Walløe (2002) beskriver at i samfunnsvitenskapen blir det ofte brukt kvalitative metoder, der formålet for prosjektene er å forstå mennesker eller kulturer (Thagaard, 2013). Utgangspunktet i kvalitative metoder stammer fra fenomenologien, og gjennom å være subjektiv, forsøker forskeren å tolke en dypere mening og forståelse av enkeltpersoners erfaringer. En slik type retning åpner for forskning der erfaringer og dagligspråket står i sentrum (Thagaard, 2013).

Fortolkede teoretiske retninger er et viktig grunnlag for kvalitative metoder. På den ene siden kan fortolkning av den kvalitative teksten knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt. På den andre siden gir tendenser i dataene et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva en søker informasjon om, og danner altså utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2013).

På bakgrunn av dette som er beskrevet, har jeg i min oppgave, valgt et fenomenologisk og hermeneutisk utgangspunkt. En fenomenologisk tilnærming ønsker å beskrive hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, mens den hermeneutiske tilnærming er opptatt av fortolkning av en mening (Kvale & Brinkmann, 2009). Med grunnlag i læreres egne perspektiver, tanker og meninger rundt mine gitte problemstillinger, har jeg forsøkt å forstå hva deres erfaringer sier om formålet i faget kroppsøving, og hva som blir gjort for å nå formålet. Tanken har vært å tolke meninger og synspunkter ut i fra intervjupersonenes verden.

I følge Thagaard (2013) fremhever hermeneutikken at det ikke er en sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike og flere nivåer. Når forskeren benytter hermeneutisk tilnærming kan en ta i bruk den *hermeneutiske sirkel* for å forstå prosessen ytterligere. En starter med en ide / tanke og arbeider med den prosessen, samler inn data, og fortolker dataene opp mot sin ide / tanke. Korrigering kan også oppstå underveis i en slik problemstilling. Det vil si at en kan endre på problemstillingen underveis i forskningen (Krogh, 2003).

Når en går inn i en kvalitativ retning vil det være et *tilnæringsperspektiv* som oppstår. Med dette menes at forskeren får en tilnærming til intervjupersonen. Som forsker er det sannsynlig å få en nær tilknytning til intervjupersonene, men viktig at en holder en profesjonell distanse. Resultatene bygger ofte på et lite antall individer og et stort antall variabler (Olsson & Sørensen, 2003). For at jeg som forsker skal klare å ha en profesjonell distanse, vil jeg ha et nøytralt syn, og vil etterstrebe å legge til side alle mine tanker som kan påvirke resultatet både når jeg samler inn data og når jeg forsøker å analysere dataene. Likevel er det viktig å poengtere at denne studien omhandler mitt fagfelt og arbeidssituasjon, og at forforståelse av dataene vil ligge til grunn (Hjardemaal, 2011). Det er viktig å tolke og oppfatte ulike typer informasjon fra intervjupersonene, samt at dataene blir tolket på en troverdig måte (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.2 Kvalitativt intervju**

Formålet med et kvalitativt intervju er å gi forskeren kjennskap til synspunkter og perspektiver om temaene som intervjuet inneholder. Samtidig skal det gi informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Kvalitativt intervju egner seg godt til å få innsikt i intervjupersonens tanker, erfaringer og følelser (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) beskriver forholdet mellom intervjuer og intervjuperson. Det er viktig at forskere som skal benytte intervjuer skaper en god relasjon til intervjupersonene. I fellesskap vil en utvikle kunnskap og forståelse. For å få til dette er det viktig at forskeren setter seg inn i intervjupersonens situasjon før en foretar intervjuet (Thagaard, 2013). Jeg har nå arbeidet i fire år som lærer, noe som gir et godt innblikk i LK06 og lærerens verden. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at det er viktig for forskeren å ha god kunnskap om de temaene intervjuet omhandler, slik at det er mulig å stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg har lenge vært bestemt på hva masteroppgaven skal handle om, noe som har gitt en lang periode med teoriarbeid. På denne måten vil det være sannsynlig at jeg trolig sitter med nok kunnskap til å utføre gode intervjuer.

I denne oppgaven er det benyttet delvis strukturerte intervjuer. Med dette menes det at temaene forskeren skal spørre om er utformet på forhånd i en delvis strukturert intervjuguide. Ut i fra hvordan intervjupersonen velger å svare under intervjuet kan intervjueren tilpasse spørsmålene og temaene underveis, slik at det blir en «flytende» fortelling. Et slikt intervju vil bli sett på mer som en samtale mellom to personer (Thagaard, 2013). Intervjuguiden vil bære preg av en struktur der spørsmålene er åpne, slik at intervjupersonen får mulighet til å fortelle rundt spørsmålene. Det er viktig at åpne spørsmål blir fulgt opp med nye spørsmål om konkrete hendelser. En slik kombinasjon av åpne og konkrete spørsmål gir forskeren muligheter til å forstå intervjupersonens meninger og vurderinger i lys av personens erfaringer (Thagaard, 2013).

Som forsker kan en benytte diktafon eller notere intervjuet. Hvis en benytter diktafon kan det også noteres underveis. Det er viktig å passe på at det er hentet inn tillatelse av intervjuperson hvis en skal benytte lydopptak (Thagaard, 2013). I denne oppgaven er det benyttet diktafon under intervjuene. På den måten kunne jeg konsentrere meg om intervjupersonene, stille oppfølgingsspørsmål, skape flyt i intervjuet, samtidig som jeg fikk all informasjon på et lydopptak. Dette gjorde det lettere å transkribere i ettertid, samtidig som faren for å miste viktig informasjon ble redusert.

### **3.3 Fordeler og ulemper ved kvalitativt intervju**

En klar fordel ved kvalitativt intervju er at det gir en stor fleksibilitet ved at forskeren møter intervjupersonen ansikt til ansikt. Dette gir en mulighet for at forskeren kan gå i

dybden når det er nødvendig, og det kan gi en større helhetsforståelse av det en forsker på. Er noe uklart for forskeren, kan en stille oppfølgingsspørsmål som gir svar på misforståelser, eller gir en bredere forklaring. Kvalitative intervjuer gir også et lavere frafall enn for eksempel spørreundersøkelse. Her møter forskeren intervjupersonene personlig og gir en mer direkte kontakt enn det vil oppleves å få tilsendte spørreskjemaer (Larsen, 2007).

På den andre siden finnes det ulemper ved kvalitativt intervju. I intervjuer vil det være en enveisdialog som gir utspørring i bare en retning. Dette kan fremstilles som et maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Dette er en ulempe som kan utjevnes med å være bevisst over rollen en har som intervjuer. En annen ulempe er at det kan være mer krevende og tidkrevende å behandle dataene enn ved kvantitative data. Kvalitativ forskning gir heller ikke samme rom for generalisering på samme måte som kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Når forsker og intervjuperson sitter i intervjusituasjonen kan det være vanskeligere for intervjupersonen å være ærlig, enn for eksempel ved spørreundersøkelser der en er anonym. Det kan oppstå en intervju effekt, som går ut på at intervjupersonen svarer det en tror forskeren vil høre. Slik informasjon og data vil ikke ha noen verdi (Larsen, 2007).

### **3.4 Utvalg av intervjupersoner**

Da det ble foretatt valg av informanter var det viktig for meg at utvalget hadde god kunnskap om det oppgaven omhandler. Det var ønskelig å finne et utvalg informanter som kunne gi meg så utfyllende svar som mulig i forhold til problemstillingene. For å få til dette ønsket jeg et bredt spekter i utvalget som kunne gi ulik data og bredere innblikk i det som skal belyses. Denne type utvalg omtaler Thagaard (2013) for strategiske utvalg. Det ble gjort et strategisk utvalg i håp om å få et variert datamateriale. Ønsket var å finne intervjupersoner som ville gi uttrykk for meninger, oppfatninger og erfaringer rundt oppgavens valgte problemstilling. Utvalget ble vurdert underveis i studien i forhold til et metningspunkt. Dette er et begrep som benyttes for å gi en indikator på at utvalget er stort nok til å gi svar på det en ønsker å belyse (Thagaard, 2013). På bakgrunn av dette kan utvalget variere ut i fra datamaterialet en får fra intervjupersonene.



Alle avdelingsledere ved de aktuelle skolene ble kontaktet på telefon først. De skolene som viste interesse fikk tilsendt et informasjonsskriv via e-post. Dette skrivet inneholdt nyttig informasjon som var nødvendig for skolene å vite før intervjuet (se vedlegg 1). Da jeg mottok bekreftelse fra de respektive skolene om at de ønsket å delta og hvilke lærere de stilte til disposisjon, avtalte vi tid for når intervjuene skulle gjennomføres. I tillegg ble det sendt ut informasjonsskriv til intervjupersonene (se vedlegg 2). Det samme informasjonsskrivet ble tatt med til intervjuet, i tilfelle intervjupersonene ikke hadde mottatt eller lest skrivet.

Jeg endte opp med å intervju åtte kroppsøvingslærere på ulike videregående skoler. Fire kvinner og fire menn fra fire ulike videregående skoler. Det var ønskelig at lærere som deltok hadde ulik alder, kjønn, utdanningsgrad og arbeidsår i skolen. Lærerne som ble intervjuet hadde ulik ansiennitet. Noen hadde jobbet i over 20 år som lærer, mens den yngste læreren hadde jobbet kun ett år og var nyutdannet. Noen av lærerne var utdannet som lektorer i kroppsøving og idrettsfag, mens andre var faglærere i kroppsøving og idrettsfag. Noen hadde tatt tilleggs fag og underviste i andre fag ved siden av å være kroppsøvingslærer. Noe alle hadde til felles var at alle hadde grunnutdanning som faglærere i kroppsøving og idrettsfag. To av intervjupersonene var tidligere bekjente gjennom egen utdanning. Jeg kjente ingen av dem så godt at det ville være uprofesjonelt å ta dem med i prosjektet, og på den måten ble det vurdert at det ikke ville påvirke dataene som ble samlet inn.

Intervjuene ble gjennomført på lærernes egne skoler, da det ble vurdert som mest hensiktsmessig. Det vil da være minst forstyrrende for intervjupersonene. Det viser seg også at personer som blir intervjuet kan gi forskjellige oppfatninger på ulike steder (Grimen & Ingstad, 2013). Jeg ønsket å stille faglige spørsmål som omhandlet undervisning og overordnede mål for hva elever skal lære i kroppsøving. På den måten var det naturlig å foreta intervjuene på arbeidsplassen ettersom det handler om selve arbeidet læreren gjør.

### **3.5 Utvikling av intervjuguide og prøveintervju**

For meg var det viktig med prøveintervju, da jeg ikke hadde særlig erfaring med kvalitative intervjuer. Jeg så for meg at dette kunne gi en indikator på intervjuets struktur og hvordan spørsmålene var i forhold til problemstillingen. På forhånd

bestemte jeg meg for å gjøre prøveintervjuene så realistisk som mulig, slik at konteksten skulle bli så lik som mulig de ordinære intervjuene. Samtidig var det ønskelig med en person jeg kjente fra før, slik at personen kunne hjelpe meg i refleksjonene etter intervjuet. Dalland (2012) nevner at prøveintervjuer er en fin måte å reflektere over om spørsmålene virkelig fanger opp det en ønsker å undersøke. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at intervjuerens sosiale kompetanse er viktig for å lykkes i et kvalitativt intervju. I tillegg er det viktig å ha erfaring og trening fra intervjusituasjoner.

Prøveintervjuene bestod av to kroppsøvingslærere fra videregående skole som jeg kjente fra tidligere. Jeg fikk tidlig erfare at god planlegging og forberedelser av intervjuguide var viktig. I følge Kvale & Brinkmann (2009) burde utviklingen av intervjuguiden baseres på problemstilling, teori, prøveintervjuer og arbeidserfaring innenfor yrket. Under prøveintervjuet svarte intervjupersonen automatisk på to spørsmål som stod i intervjuguiden gjennom et annet spørsmål. For å skape mest mulig flyt, og for at intervjupersonen skulle slippe å gjenta seg selv, strøk jeg disse spørsmålene fra intervjuet. Andre erfaringer som ble gjort, var at jeg måtte konsentrere meg godt når intervjupersonen talte slik at jeg kunne stille aktuelle oppfølgingsspørsmål der dette var nødvendig. Det ble og notert at det kan være lurt med en kort pause på cirka fem minutter halvveis i intervjuet. Det ble også gjort opp en mening på hvor lenge intervjuene ville vare, ca 50-70 min. Da intervjuet var ferdig var intervjupersonene til god hjelp gjennom en refleksjonssamtale. Intervjupersonene ga meg forslag til nye spørsmål, og jeg fikk noe feedback på hvordan de opplevde at intervjuet gikk. Dette var kanskje den viktigste erfaringen av prøveintervjuet. En av intervjupersonene la merke til at han svarte på det samme flere ganger, og opplevde, at det ble noe urytmisk. Etter endringene i intervjuguiden ble det foretatt et nytt prøveintervju. Når vi reflekterte over intervjuet ble det nevnt at flyten og strukturen var god, noe jeg var særdeles enig i. Intervjupersonen syntes det var interessante temaer, men påpekte at danning var et underlig begrep å få tak på. Under prøveintervjuene ble det ikke benyttet diktafon, men ved en senere anledning ble diktafonen testet under et halvt intervju.

Fra det første prøveintervjuet til det andre skjedde det store endringer. Det ble oppdaget at for mange spørsmål ble for like, og noen av spørsmålene ble fjernet. Jeg fant spørsmål som muligens var for detaljerte. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at det kan være en fordel at spørsmålene ikke er for detaljerte. Ved åpne spørsmål kan

intervjupersonen selv velge dimensjonene av spørsmålet. På bakgrunn av dette ble de detaljerte spørsmålene endret i den nye intervjuguiden. Selv om spørsmålene var mer åpne, kom intervjupersonen inn på noen av de samme begrepene som jeg reflekterte over selv. Dette viste seg å være en god avgjørelse. Jeg anså det som en fordel at intervjupersonen selv fant frem til begreper han / hun reflekterte over, enn at jeg bestemte alle begrepene. I det siste prøveintervjuet var det kun ett spørsmål som måtte omformuleres i intervjuguiden (se vedlegg 4).

### **3.6 Fremgangsmåte og gjennomføring**

Som nevnt tidligere benyttet jeg intervjuer bestående av delvis strukturert tilnærming. Det vil si at temaene forskeren ønsker å spørre om, er delvis bestemt på forhånd. Rekkefølgen på temaene er ikke fastsatt, og presenteres i den rekkefølgen som faller naturlig etter hvert som intervjuet forløper. Forskeren må også være klar forberedt på intervjupersonen bringer inn temaer som ikke var bestemt på forhånd, men som kan vise seg interessante (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) skriver at det er viktig å være konsentrert og å lytte til hva intervjupersonen sier, slik at det kan stilles oppfølgingsspørsmål, eller flytte over i naturlige overganger til neste spørsmål. En felle en lett kan falle i, er at en stiller et spørsmål og allerede tenker på hvordan en skal stille neste spørsmål i intervjuguiden. Som nevnt under «Prøveintervju og utvikling av intervjuguide» erfarte jeg allerede da at Thagaard (2013) presiserer omkring dette er særdeles viktig. For å få til et godt resultat, analyse og verifisering av intervjuene er det viktig at kvaliteten på selve intervjuet er tilstrekkelig (Kvale & Brinkmann, 2009). En faktor som påvirker dette er planlegging i forkant av intervjuene og å sikre en god kontroll over intervjusituasjonen. Dette førte til at jeg var nøye på å opparbeide gode rutiner før intervjuet der søvn. Det ble foretatt kun ett intervju per dag, og en dag hvile i mellom for å få hodet klart til neste intervju.

Et viktig mål for intervjueren må være å skape en relasjon til intervjupersonen slik at intervjupersonen føler seg trygg i situasjonen. På den måten øker sjansene for at intervjuet vil føre frem til personlige tanker, oppfatninger og erfaringer (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) påpeker videre at dette er krevende å få til da mennesker er forskjellige og reagerer forskjellig i ulike situasjoner. Kvale og Brinkmann (2009)

skriver at den perfekte intervjuer ikke eksisterer; forskjellige intervjuere passer til ulike intervjuer. Det blir også hevdet at intervjueren fungerer som en slags informant og må ha god innsikt i emnet. Et eksempel på dette kan være hvis intervjupersonen ikke forstår spørsmålet og trenger en ny utforming eller en dypere klargjørelse for å besvare spørsmålet. Et annet eksempel kan være at intervjupersonen snakker om et tema som ikke var planlagt på forhånd, men som kan vise seg som en viktig del av resultatene. I dette tilfellet er det viktig at intervjueren har nok kunnskap slik at en oppfatter viktigheten av dette, og kan stille eventuelle oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013). Jeg ønsket å fremstå som lyttende og oppriktig interessert, samtidig som jeg også ville oppleves som avslappet for å kunne oppnå en god relasjon til intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg opplevde at alle som ble intervjuet var i møte kommende og at de ønsket å delta, noe som bidro til at jobben muligens ble lettere for meg, da de allerede var positive til prosjektet. Jeg fikk inntrykk av at de svarte ærlig og fortalte om sine egne erfaringer og meninger.

Når jeg møtte intervjupersonene gikk vi gjennom samtykkeerklæringen før intervjuet startet (se vedlegg 2). Da ble det også informert om at intervjupersonene ville bli anonymisert og at det var ønske ærlige og personlige svar. Som intervjuer er det viktig å være forberedt på å foreta raske valg. Dette kan være oppfølgingsspørsmål der en raskt må tenke: hvordan skal jeg spørre? Hva skal jeg spørre om? En annen viktig faktor intervjueren burde kunne tolke er kroppsspråket til intervjupersonen. Kroppsspråk kan gi uttrykk i form av signaler som kan påvirke intervjukonteksten. Det kan også være uttrykk som ikke kommer frem i samtalen, som kan være verdt å merke seg (Thagaard, 2013). Under intervjuet forsøkte jeg å skape en samtale med intervjupersonen som bød på åpne tanker rundt de problemstillingene som var ønskelig å belyse. Ut i fra intervjupersonens respons kunne jeg snevre inn med mer detaljerte oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Under to av intervjuene kunne jeg lese på kroppsspråket til intervjupersonene at allmenndannelse var et utfordrende begrep. Når de fikk første spørsmålet om allmenndannelse, begynte intervjupersonene å vri seg litt og viste usikre tegn både kroppslig og hva de sa. For å myke opp samtalen forsøkte jeg å bidra med å betrygge intervjupersonene om at i dette intervjuet kan du si akkurat hva du tenker, ikke noe vil bli brukt mot intervjupersonene og at jeg er helt nøytral. Dette viste seg å fungere, og det virket som jeg fikk ærlige svar.

Da intervjuet ble ansett som ferdig, ble det utført en debriefing. I denne brifingen ble det snakket litt rundt hovedpunktene i intervjuet og det ble gitt anledning til å kommentere, eller komme med opplysninger som intervjupersonen savnet, eller ønsket å tilføye (Kvale & Brinkmann, 2009).

Transkriberingen ble gjort med det samme etter intervjuet, helst samme dag. Den ble gjort mest mulig nøyaktig, slik at transkriberingen skulle bli minst mulig svekkende. Jeg forsøkte å lytte nøye til teksten, og stoppet jevnlig diktafonen slik at jeg rakk og skrive ned utsagnene. Hvis utsagnene inneholdt latter, pauser, eller tenkende ord ble dette notert. Jeg valgte å være grundig i transkriberingsarbeidet ettersom dette utgjør grunnlaget for analysen av dataene (Kvale & Brinkmann, 2009). Dataene som er presentert i denne oppgaven er meningsfortettet, dette medfører en forkortelse av intervjupersonenes utsagn til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.7 Analyse**

Ved bruk av kvalitativt intervju blir det produsert et omfattende datamateriale som skal analyseres. Det er for sent å tenke hvordan dataen skal analyseres etter at intervjuene er ferdig (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2013) hevder at analyseprosessen går i en flytende overgang mellom innsamling av data og analyse av datamaterialet. Jeg hadde analysen i bakhodet når jeg intervjuet og transkriberte materialet. Da var det mulig å ta interessante notater om temaer som kunne belyse min problemstilling. Det var et mål i seg selv å arbeide strukturert hele veien, og den hermeneutiske sirkel var med meg i bakhodet. Etter beste evne ble det forsøkt å vurdere alle utsagn kritisk opp mot min ide / tanke, for å se om det var behov for ytterligere teoretisk forankring.

Jeg hadde et ønske om å analysere intervjupersonenes egne erfaringer, samtidig skape en forståelse for sammenhenger og ulikheter mellom intervjupersonene. På bakgrunn av dette ble det valgt å benytte noe Thagaard (2013) kaller en kombinasjon av temasentrert analytisk tilnærming og personsentrert analytisk tilnærming. Dette er to ulike tilnærminger av analyse som gir ulike fremgangsmåter for tolkning av data, noe som gjør det egnet for å utfylle hverandre. Den temasentrerte analysen utforsker det hvert enkelt tema ved å sammenfatte informasjon fra alle deltakere. Den personsentrerte analysen gir det muligheter for et bedre helhetlig perspektiv i forhold til de dataene intervjupersonene representerer (Thagaard, 2013). Ved å kombinere de to analytiske

tilnærmingene ønsket jeg å skape en helhetlig forståelse av dataen som ble samlet inn. I denne oppgaven er det hovedsakelig lagt vekt på temasentrert analytisk tilnærming. Intervjuguiden var inndelt i temaene undervisning i forhold til læreplan og formål i kroppsøving, bevegelsesglede og allmenndannelse. Disse temaene er presentert i resultat- og diskusjonskapittelet. Den personsentrerte analytiske tilnærmingen illustreres ved at intervjupersonenes ulike meninger presenteres i forhold til hvert enkelt tema.

Når det blir gjort en tilnærming til en temasentrert analyse, gir det rom for å studere informasjon om hvert tema fra alle deltakere. Dette vil gi muligheten for en dyp forståelse av hvert tema. For å få til en god analyse er det viktig at arbeidet er strukturert og systematisert (Thagaard, 2013) Fremgangsmåten jeg benyttet for å strukturere alle dataene var å kode materialet. Jeg leste transkriberingen på nytt og skrev i margen om hva hvert enkelt sitat handlet om. Eksempler på kodeord jeg benyttet meg av er: vurdering, bevegelsesglede og danning. Dette ble gjort for å sikre meningsinnholdet i i utsagnene (Thagaard, 2013). Da dette var gjort på alt datamaterialet, tok jeg i bruk Maxqda, som er et profesjonelt dataprogram for kvalitative metoder og analyser (Maxqda). Thagaard (2013) mener at et slikt program forenkler prosessen med å søke gjennom datainnsamlingen, og sorterer det koda materialet. Dette kan spare mye tid, og gjør det lettere for forskeren å konsentrere seg om analysearbeidet. Det første jeg opprettet i dette programmet var en analyseguide. Den inneholdt tre hovedtemaer som var knyttet opp mot problemstillingen, teori, intervjuguide og hva intervjupersonene hadde svart. Temaene var de samme som ble brukt i intervjuguiden. Hvert hovedtema ble igjen delt inn i mindre og mer detaljerte underkategorier. Eksempler på ulike underkategorier er; elevmedvirkning, fysisk-motoriske ferdigheter, didaktikk og vurdering. Deretter gikk jeg inn i dataene og gjennomgikk kodeord og utsagn, før jeg sorterte dataene i forhold til de ulike kategoriene ved hjelp av fargekoding. Da dette var gjort på alt datamaterialet, samlet jeg alt under de forskjellige kategoriene. Deretter ble de ulike kategoriene lest gjennom med et kritisk blikk, og det ble vurdert om utsagnene hørte hjemme under det gitte temaet eller om det skulle vært plassert et annet sted.

Da jeg leste gjennom de ulike kategoriene på nytt ble det markert ulike utsagn og satt stikkord for hva de handlet om, for å forsøke å se en helhet og ytterpunkter som kunne diskuteres. De ulike utsagnene var kodet på den måten at jeg kunne gå tilbake til det hele og fulle intervjuet av intervjupersonenes utsagn for å se alt i en større mening og

helhet, om dette var nødvendig. For å ivareta dette på en god måte, ble det benyttet en kombinasjon av personsentrert og temasentrert analytisk tilnærming. Den temasentrerte tilnærmingen blir lett kritisert for at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. Når en sammenlikner utdrag fra intervjuene med de forskjellige intervjupersonene / informantene, løsrives utsnittene ut fra sin opprinnelige sammenheng. Det er derfor viktig at en tar vare på hele perspektivet og at utsnittet plasseres i den sammenhengen det hører hjemme (Thagaard, 2013). For å få til dette har jeg studert dataene med et kritisk blikk, og vært nøye med plasseringene av utsnittene. Har jeg vært i tvil, har jeg markert det i en annen farge, for å i det hele tatt se om det er nødvendig å ta med utsagnet eller om det skulle vært plassert under et annet tema. Har jeg vært i tvil om hva intervjupersonen ønsker å formidle, har jeg latt være å ta med utsagnet.

I analysen av resultatene ble det benyttet en temasentrert analytisk tilnærming og en personsentrert analytisk tilnærming. Likevel har nok den største delen av analysearbeidet vært mest rettet mot en temasentrert tilnærming, men gjennom en kombinasjon, har jeg forsøkt å ha en bedre helhetsforståelse av dataen. Thagaard (2013) hevder at hovedpoenget med temasentrert analyse er å gå i dybden på de temaene som er valgt. Sammenlikning av intervjupersonene opp mot de valgte temaene kan gi en dyptgående forståelse av hvert tema. Dette er i tråd med hva jeg ønsker å bringe frem i denne oppgaven.

### **3.8 Reliabilitet, validitet og overførbarhet**

Thagaard (2013) fremhever reliabilitet, validitet og overførbarhet som sentrale begreper for å studere forskningens kvalitet. Reliabilitet, validitet og overførbarhet er alle begreper som kan knyttes opp mot oppgavens verifisering. Verifiseringsbegrepet mener Kvale & Brinkmann (2009) at en ser på hvordan påliteligheten, transkriberingen og analysearbeidet er utført. Begrepet omhandler også hvilke argumenter som blir presentert for funnenes gyldighet. En slik verifisering av oppgaven bør være en del av hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

#### **3.8.1 Reliabilitet**

Thagaard (2013) hevder at reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og at det vil gi en kritisk vurdering av om forskningen er utført på en pålitelig måte. Reliabilitet tar utgangspunkt i at andre forskere som benytter de samme metodene, vil komme frem til

samme resultat. I denne sammenhengen er det snakk om repliserbarhet. Videre påpeker Thagaard (2013) at dette er vanskelig å få til i kvalitativ forskning. I den kvalitative forskningen dreier det seg mer om hvordan forskeren argumenterer for måten dataene er fremskaffet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at reliabiliteten handler om hvor troverdig forskningen er, og om intervjupersonen ville avgitt samme svar om det var en annen forsker som utførte intervjuene. Det er viktig at forskeren skiller mellom egne meninger, tolkninger og teori. For å styrke reliabiliteten bør forskeren gjøre rede for hvordan dataene utvikles, innhentes og analyseres (Thagaard, 2013).

I mitt prosjekt har jeg forsøkt å sikre reliabiliteten gjennom hele forskningsperioden. Da jeg bestemte meg for hvilken retning masteroppgaven skulle ta, begynte jeg å lese mye teori innenfor feltet for å danne meg et godt grunnlag for videre arbeid. Intervjuguiden utarbeidet gjennom en lang og tidkrevende prosess. Dette ble gjort for å få en mest mulig presis og utfyllende intervjuguide som passet godt sammen med problemstilling, teori og metode. Under alle intervjuer forsøkte jeg å gjøre intervjupersonene trygge ved blant annet å forklare min bakgrunn, prosjektets bakgrunn, intervjupersonens anonymitet og rettigheter. Jeg følte at jeg fikk ærlige svar fra intervjupersonene, da ikke alle svarene var i tråd med læreplanens sentrale linjer. Transkriberingen gjorde jeg selv for å få kontroll, bli kjent med dataene, og for å sikre meg at all data kom med. Dette ga meg mulighet til å starte tanker rundt analysearbeidet under transkriberingen. Det å gjennomføre intervjuer, transkripsjon og analysearbeid er krevende prosesser som tar tid og danner grunnlaget for oppgaven. Av den grunn har jeg forsøkt å være nøye og kritisk i forhold til eget arbeid for å få et best mulig resultat. Etter hver delprosess er det skrevet ned egne refleksjoner om erfaringer fra prosessen, for å få kontroll over situasjonen og for å se til at konteksten ikke har hatt noen påvirkning på dataene. Thagaard (2013) beskriver dette som et viktig arbeid, og hevder at også dette er med på å sikre reliabiliteten.

Silverman (2011), gjengitt i Thagaard (2013) trekker frem sitt argument om viktigheten av å gjøre forskningen gjennomsiktig for styrke reliabiliteten. Thagaard (2013) beskriver dette som en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at studien kan studeres trinn for trinn. En slik utredning er noe jeg føler å ha gjort



gjennom innledningen, knyttet teori opp mot problemstilling og diskusjon og samtidig foretatt en detaljert beskrivelse av metode som er brukt i denne studien.

Når jeg selv skal vurdere reliabiliteten for denne oppgaven må en se seg selv og være klar over erfaringen en har som forsker, som i mitt tilfelle ikke er stor. Min erfaring er liten når det gjelder å intervju andre, og dette kan ha svekket reliabiliteten. Som nevnt tidligere forsøkte jeg å være kritisk i utarbeidelsen med intervjuguiden, og gjorde en del prøveintervjuer for å danne meg noen erfaringer. Jeg har og reflektert alle stadiene i forskningen sammen med veileder og en som tidligere har skrevet masteravhandling, som har bredere erfaring enn meg.

### **3.8.2 Validitet**

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene forskningen fører til. Forskeren kan stille seg spørsmålet om de tolkningene en kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten en har studert? Det er viktig at forskeren er kritisk til egne tolkninger.

Videre kan tolkninger på kryss og tvers av ulike studier bekrefte hverandre (Thagaard, 2013). Jeg tolker dette som at det er særdeles viktig å være kritisk til eget arbeid under analyseprosessen.

Thagaard (2013) påpeker at det er mange forhold som kan påvirke og styrke validiteten. Det kan vise seg å være gunstig å gå kritisk gjennom analysen sammen med for eksempel en kollega. En kan også forsøke å se forskningen gjennom andre perspektiver. Hvis andre alternative tolkninger viser seg mindre relevante, vil dette øke verdien av egne tolkninger. Videre er det viktig at forskeren gjør rede for hvordan en kom frem til den forståelsen som studien fremviser. På bakgrunn av dette er det nødvendig å gjøre rede for fremgangsmåter i studien. Det er særlig viktig å beskrive de erfaringene forskeren har gjort i studien, samt relasjonen til deltakerne (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at forskere som er innenfor samme miljø en foretar sin studie i, har et godt utgangspunkt for å forstå de fenomener som skal studeres. Jeg er utdannet kroppsøvlingslærer, og har jobbet som lærer i faget i fire år. Dette følte jeg bidro til en klarere forståelse av de fenomenene intervjupersonene fortalte om under intervjuet. Til tider kjente jeg meg igjen i ulike kontekster som intervjupersonene fortalte om. Når forskeren er i samme miljø som intervjupersonen, er det viktig å være klar over at det ikke nødvendigvis utelukkende trenger å være en fordel. Det kan som

sagt gi en bedre forståelse av intervjupersonens forklarende kontekst, men likeså kan det være nyanser forskeren overser på bakgrunn at han eller hun ikke har erfart samme kontekst (Thagaard, 2013). For å motvirke dette, forsøkte jeg å se på alt intervjupersonene snakket om som nye kontekster og lærdom, slik at jeg fikk med meg alle detaljer og ikke overså viktige elementer. Om jeg var usikker på noe under intervjuet, stilte jeg oppfølgingsspørsmål, slik at jeg ikke antok noe eller trakk egne konklusjoner.

Thagaard (2013) viser til viktigheten av å stille kritiske spørsmål om forskningens metoder for å sikre validiteten. Er intervjuet i en rød tråd med problemstilling og teori? Svarer intervjupersonene på de temaene som er ønskelig å diskutere i forhold til problemstillingen? For å få til dette har jeg forsøkt å bruke god tid på å sammenfatte problemstilling, teori og intervjuguide, slik at den røde tråden i oppgaven blir ivaretatt.

### **3.8.3 Overførbarhet**

Thagaard (2013) knytter overførbarhet til forskerens forståelse av det enkelte prosjekt, men at det også kan være gyldig i andre sammenhenger. Det er vesentlig at prosjektets tolkninger har relevans utover det enkelte prosjektet. Kvale & Brinkmann (2009) beskriver overførbarhet som at undersøkelsen kan gjelde for andre personer i lignende situasjoner.

Målet for denne oppgaven var aldri at den skulle bli generaliserbar i en statistisk forstand. En kvalitativ metode med kun åtte deltakere, anser jeg som et for lite utvalg til å kunne ha en overførbarhet. På den annen side håper jeg at undersøkelsen kan bidra til å belyse oppgavens problemstillinger på en bredere måte. Denne oppgaven omhandler kroppsøvingslærere på videregående skole og deres refleksjoner rundt formålet i kroppsøvingsfaget. Det er mulig at disse refleksjonene kan ha en viss overføringsverdi til andre lærere ved andre skoler. Dette til tross for at jeg har intervjuet kun åtte kroppsøvingslærere. Likevel ser jeg det på som mulig at når intervjupersonene forteller fritt om sine erfaringer rundt temaene for denne oppgaven, kan det også gjelde for andre kroppsøvingslærere.

### **3.9 Etiske betraktninger**

I oppgavens helhet var jeg nøye med å legge frem andre forskeres tidligere arbeid, slik at det ikke oppstod plagiat. Det samme gjaldt forskerresultatene som jeg fikk i min oppgave. Disse resultatene ble nøye gjennomtenkt før de ble presentert (Thagaard, 2013). Med nøye gjennomtenkt så mens at dataen som er presentert i denne oppgaven har latt seg tolke opp mot problemstillingen. De dataene som ikke kan belyse problemstillingen, har jeg forsøkt å utelate. Det samme gjelder data som har vært vanskelig å tyde, slik at intervjupersonene ikke settes i feil lys.

I dette prosjektet kan det forekommer personlige opplysninger under prosjektarbeider. På bakgrunn av dette ble det søkt og godkjent av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) (se vedlegg 3).

I forkant av gjennomføringen av intervjuene ble det utarbeidet en samtykkeerklæring. Selv om det var gitt informert samtykke av intervjupersonen, var det fortsatt mulig å avbryte deltakelsen. Det ble opplyst om intervjupersonens konfidensialitet gjennom hele prosessen, og at ingen personlige opplysninger skulle kunne identifiseres og spores tilbake til deltakeren. Navn på intervjupersonene kan byttes ut til for eksempel å bli kalt informant 1. En annen metode er å bytte navnene ut med fiktive navn (Thagaard, 2013). I denne forskningen ble navnene på intervjupersonene byttet ut med fiktive navn. Lydopptakene og transkriberingen ble oppbevart i et låsbart skap i mitt private hjem, og blir slettet etter forskningens sluttdato.

Det er viktig å påpeke at forskeren har ansvar for å gjøre samtalen konstruktiv og unngå at det oppleves belastende å delta. Det innebærer å vise respekt for intervjupersonens frihet, integritet og medbestemmelse. Som forsker er det viktig å ikke misbruke tilliten en opparbeider mellom intervjupersonen og seg selv. En skal heller ikke misbruke eller videreformidle sensitiv informasjon. Dette innebærer også gjenbruk av informasjonen, da det ikke kan lagres eller benyttes på nytt uten samtykke. Det er og viktig å forhindre bruk av materiale som kan skade enkeltpersoner (Thagaard, 2013).

Det er ingen kjente ulemper eller risikoer ved å delta i prosjektet. En fordel ved å delta i prosjektet kan være at intervjupersonene blir mer reflektert om de temaene det blir intervjuet om.

Forskerens rolle og integritet er viktige faktorer som avgjør kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som må tas i kvalitativ forskning. Det er særdeles viktig at forskeren er ærlig og rettferdig når dataen blir presentert. Av den grunn må funn som offentliggjøres være så presise og representative for forskningsområdet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). For å få til dette på en god måte, ønsket jeg under intervjuene å la intervjupersonene snakke om sine egne erfaringer og opplevelser uten at jeg styrte retningen for mye i forhold til det de snakket om. Jeg var ærlig og ga den informasjon intervjupersonene hadde behov for å vite om prosjektet. Som nevnt tidligere ble transkripsjonen av dataen skrevet detaljert etter hva intervjupersonene sa, slik at dataen og resultatene fra intervjupersonene ble så nøyaktig som mulig.

## 4. Resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra datainnsamlingen. Hensikten med kapitlet er å belyse problemstillingen som danner utgangspunkt for denne oppgaven. Begrepene bevegelsesglede og allmenndannelse blir diskutert hver for seg, da jeg ser på disse begrepene som store sentrale begreper i LK06, og ønsker å diskutere disse begrepene systematisk. I delen «Hvordan tolker lærere LK06?», er det kun belyst tolkningene til lærerne. Denne tolkningsdelen vil dreie seg om stadiet Goodlad (1979) kaller for den oppfattede læreplan. I delene som omhandler bevegelsesglede og allmenndannelse presenteres tolkninger som er gjort av intervjupersonene, og hvordan intervjupersonene gjennomfører formålet i undervisning. Her vil tolkningsdelen dreie seg om det stadiet Goodlad (1979) kaller for den oppfattede læreplan, mens de didaktiske delene om hvordan undervisningen gjennomføres, omhandler den gjennomførte læreplan.

I denne masteroppgaven blir resultater og diskusjon presentert og bearbeidet i ett og samme kapittel. Tanken var å få intervjupersonenes eget språk løftet frem i oppgaven, og med bakgrunn i dette blir diskusjonen drøftet tett opp mot intervjupersonenes egne utsagn. Jeg ønsker å gjøre tolkningene rike i form av illustrerende utsagn fra intervjupersonene. Dette vil forhåpentligvis bidra til en mer flytende og helhetlig diskusjon rundt temaene som blir presentert. Ulempen med resultater og diskusjon i samme kapittel kan være at når datamaterialet presenteres vil det kunne være vanskelig å unngå en fortolkning av utsagnene (Everett & Furuseth, 2012). Det finnes ingen fasit på hvordan oppbyggingen skal være, men jeg anser dette som beste løsning, etter å ha sett på for- og motargumenter, samt sett på hvilke resultater datainnsamlingen har gitt.

### 4.1 *Hvordan tolker lærere LK06?*

I denne delen ønsker jeg å formidle hva kroppsøvingslærere tenker om LK06 i kroppsøving. Her vil det dreie seg om hvordan lærere oppfatter og tolker læreplanen (Goodlad, 1979). De utvalgte utsagnene fra intervjupersonene vil bli sett i lys av den tidligere presenterte teorien i oppgaven.

Dagens læreplan er omtalt som en vid og omfattende læreplan, noe som tillater et stort rom for tolkning hos den enkelte lærer. Når intervjupersonene skal legge frem sine

refleksjoner om læreplanens muligheter for tolkning, kommer det frem forskjellige meninger:

*«Det gjør at det kan være store forskjeller fra skole til skole. Innad i skolen også. Det stilles stor kompetanse til læreren og dens tolkninger av læreplanen. Det gir stor frihet, men også utfordringer med å dekke alt som skal gjøres», Stig.*

*«Jeg tenker at en vid læreplan gir rom for tolkninger. Dette kan være bra hvis alle kroppsøvingslærere innad på en skole klarer å tilrettelegge for de ulike klassene», Thea.*

Ut i fra disse to utsagnene kan det sees uenigheter mellom intervjupersonene. Stig ser på dagens vide læreplan som utfordrende, men en plan som samtidig gir god mulighet for handlingsfrihet. Annerstedt (2007) tydeliggjør at lærere må være bevisste på at det er store rom for tolkninger, noe som kan føre til at elevene blir dannet på forskjellige måter. Thea ser på en vid læreplan som positivt, fordi det kan gi muligheter for å tilrettelegge bedre for hver enkelt elevgruppe. Hvis tilretteleggingen er god, vil dette kunne føre til en indre motivasjon, eller en autonom ytre motivasjon som igjen kan føre til bevegelsesglede (Gagne & Deci, 2005).

Det alle informantene er enige om er at læreplanen vi har i dag gir rom for store tolkninger, noe som kan oppleves som krevende for lærerne. Uklare mål og retningslinjer åpner i stor grad for tolkninger i den enkelte skole, og mer eller mindre individuelle oppfatninger hos den enkelte lærer om hva disse oppgavene består i (Goodlad, 1977).

Engelsen (2010) legger ikke skjul på at LK06 er en læreplan som krever gode tolkninger av lærere. Det presiseres at lærere kan tolke LK06 ulikt ut i fra hvilket syn en har på læring. Likevel er det viktig at lærere ved samme skole forsøker å utarbeide en lokal læreplan sammen, og at denne samsvarer med formålene i både læreplan, fag og skole (Engelsen, 2010). Intervjupersonenes tanker kan sees i sammenheng med Engelsens utsagn. Lærerne sier at det kan være krevende å tolke LK06, men presiserer viktigheten av å utarbeide en lokal læreplan på skolen. En årsak til at dette er viktig kan være at det ikke oppstår noe uenighet innad på skolen. En lokal læreplan vil sikre at lærere på samme skole har et felles grunnlag for både undervisning og vurdering. Det

vil da være større sannsynlighet for at elevene opplever faget rettferdig, og føler en større motivasjon som videre kan føre til bevegelsesglede for elevene (Engelsen, 2010).

Det at LK06 åpner for store tolkninger, fører til at det er interessant å diskutere LK06 opp mot undervisning i kroppsøvfaget. På bakgrunn av dette er det også interessant å gå i dybden på to sentrale begreper i formålet; bevegelsesglede og allmenndannelse. Etter gjennomgang av data viser det seg at bevegelsesglede og allmenndannelse er to begreper som lett glir i hverandre. Likevel valgte jeg å skille disse begrepene så godt det lot seg gjøre, for å få en best mulig struktur. Det vil allikevel være tilfeller der de griper inn i hverandre. For å besvare den didaktiske delen av problemstillingen; hva gjør lærere for å nå formålet, har jeg valgt å støtte meg til den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). En slik modell vil kunne gi en god systematisering av resultatene som blir presentert i oppgaven. Modellen består av seks faktorer; mål, innhold, læringsaktiviteter, vurdering, elevforutsetninger og rammefaktorer. Den sistnevnte faktoren er kun nevnt i delen som omhandler allmenndannelse, da intervjupersonene trakk denne faktoren lite frem under temaet bevegelsesglede. Avslutningsvis trekker jeg inn elevmedvirkning som et eget underkapittel, som følge av at bevegelsesglede og allmenndannelse vanskelig lar seg skille på dette området.

## **4.2 Bevegelsesglede – å så et lite frø**

Bevegelsesglede, samt glede, er begreper som nevnes flere ganger i formålet til kroppsøving. Det står tydelig i formålet at faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Innledningsvis ønsker jeg å diskutere hvordan lærere tolker begrepet bevegelsesglede, før det videre presenteres hva de selv sier at de gjør for å fremme bevegelsesglede.

I utsagnet som følger forteller intervjupersonene sine tanker om bevegelsesglede.

*«Viktigste tror jeg å knytte det opp mot det positive å være i aktivitet. Sånn at du har lyst til å være i aktivitet også utenfor de styrte timene. Og på en måte så et lite frø, sånn at de kan holde på det her lenge og ikke bare oppleve det gøy med aktivitet om to år, men også om ti og femti år», Morten.*

En kan se at utvalget i denne masteroppgaven presiserer at å skape bevegelsesglede i kroppsøvingstimene kan være en strategi for å bidra til at elevene vil få være aktive resten av sitt liv. Samtlige i utvalget legger ikke skjul på at bevegelsesglede er en viktig faktor for å få elevene til å trives med fysisk aktivitet. I henhold til hva som presenteres i teorikapittelet er dette interessant. Pringle (2012) finner at der kroppsøvingslærere ikke har bevegelsesglede som et mål i faget. Det synes som lærerne i denne undersøkelsen er mer opptatt av å ha bevegelsesglede som et mål i faget, enn det Pringle fant. I det følgende utsagnet ser vi at Tone er veldig klar på at bevegelsesglede er et viktig mål for å oppnå formålet i faget. *«En ting er klart at det viktigste målet kanskje er at man blir glad i å drive idrett slik at man kan drive det i et lenger perspektiv eller resten av livet»* (Tone).

Selv om alle intervjupersonene er enige om at bevegelsesglede er viktig å fremme, er det ulike meninger om hvordan bevegelsesgleden skal fremmes i kroppsøvingsfaget.

På spørsmålet om hvordan kroppsøving kan inspirere til livslang bevegelsesglede, svarer Morten følgende:

*«Jeg tenker å gi muligheten til å prøve mye forskjellige ting, eller at de får tilbud om å prøve en aktivitet de selv tror de trives med. For det er jo ingen som holder på med en aktivitet i femti år om du ikke har noe glede av det du holder på med»,* Morten.

Under dette spørsmålet uttrykker Morten at det er viktig at elevene får prøve et bredt utvalg av aktiviteter, noe som gir mulighet for at elevene oppdager noe de trives med. Han legger også vekt på at elevene må få lov til å prøve ut en aktivitet de selv tror de trives med. Morten legger ikke skjul på at gleden er viktig for at en skal kunne trives med fysisk aktivitet over flere år. Gjennom kompetansemålene må læreren sørge for at elevene i kroppsøvingstimene presenteres for og deltar i et bredt utvalg av aktiviteter og idretter som fremmer læring, og som videre kan føre til at elevene blir motiverte til trening og aktivisering på fritiden.

Green (2008) hevder at barn og unge må bli introdusert for et bredt utvalg av idretter og aktiviteter for å skape livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Videre



påpeker Green at jo flere idretter og aktiviteter barn og unge blir introdusert for, jo større er sannsynligheten for nettopp en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.

En slik tanke som både Morten og Green har om at kroppsøvfaget bør by på et bredt utvalg av aktiviteter og idrett, kan kobles opp mot Arnold (1988) sine dimensjoner om læring *i, om* og *gjennom* bevegelse. Dimensjonen læring *i* bevegelse i dette tilfellet vil gi elevene praktisk kunnskap og fysiske utfordringer med et bredt utvalg av aktiviteter. Læring *om* bevegelse i dette tilfellet kan være at elevene lærer om viktigheten av å bevege seg i den forbindelse at de lærer om flere aktiviteter. En slik bred erfaring og allsidig bruk av kroppen kan være med å påvirke en allmenndannelse hos individet med læring *gjennom* bevegelse som igjen kan resultere i livslang bevegelsesglede og fysisk aktiv livsstil. Flere av de som ble intervjuet i denne oppgaven mente det samme. «*Jeg tenker at faget må være så variert at de finner ut av hva de liker å drive med*» (Anne). Både Anne og Mortens utsagn kan sees i lys av Arnold (1988) sin teori om læring *i* bevegelse og kan diskuteres på samme grunnlag som Green (2002). I dette tilfellet ser vi at både Morten og Anne har et grunnsyn på kroppsøvfaget som Annerstedt (1991) beskriver som *dess karaktär av orienteringsämnet*. Formålet i kroppsøving tilsier at elevene skal kunne utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av aktiviteter og leksformer (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Likevel kunne det vært interessant å se kroppsøvfaget med færre aktiviteter som heller går over en lengre tidsperiode enn det Morten og Anne gir uttrykk for. Med et annet grunnsyn hos kroppsøvlærerne gir det muligens andre muligheter i kroppsøvfaget. Dette skal jeg nå forsøke å belyse.

Som nevnt tidligere er utvalget i denne oppgaven noe uenige om hva som er den beste måten for å fremme bevegelsesglede. Årsaken til dette kan være at lærerne har ulikt grunnsyn på kroppsøvfaget. Tone svarer slik, da hun fikk tilsvarende spørsmål:

*«Jeg tenker at vi må treffe eleven på sitt nivå og opplever mestring og trygghet, men også at de får prøve mange aktiviteter. Det spiller ingen rolle om hvordan aktivitet de finner, bare de synes det er gøy å holde på med. Men jeg tenker også at kunnskap er viktig. Elevene må få vite hvordan en skal trene, og hva som er riktig og galt med tanke på styrketrening. Og lære dem at det ikke skal så mye til for å få en aktiv livsstil», Tone.*

I dette utsagnet forteller Tone det samme som Morten, at det er viktig å få et godt repertoar av aktiviteter inn i kroppsøving. Deretter tilføyer Tone at elevene må føle mestring og trygghet for å kunne føle en bevegelsesglede. Hun uttaler så videre at kunnskap er en viktig del av det å oppleve bevegelsesglede. Det samme gjør Stig som sier følgende:

*«Alle har muligheter til å oppleve bevegelsesglede. Det handler om å legge til rette slik at de trives, synes det er spennende og at de lærer ting. Det er også viktig å tilrettelegge slik at det skapes et godt miljø.» Stig.*

Dette er et utsagn som gir grunnlag for å tolke at Stig mener det er viktig at elevene må lære å ha en kunnskap for å oppleve bevegelsesglede. McKeen, Webb & Pearson (2007) hevder det samme gjennom forskning. De gjorde en studie bestående av en kvantitativ undersøkelse der den ene gruppen ikke fikk noen forkunnskaper før de satte i gang. Den andre gruppen fikk kunnskaper om idrettsgrenen, taktikk, og hvorfor dette er «sunt» å holde på med. Resultatet viser at de som fikk forkunnskapen opplevde bevegelsesglede i større grad enn gruppen som ikke fikk noen form for forkunnskap. Green (2008) påpeker at hvis kroppsøving har et bredt utvalg av aktiviteter og idretter, kan kunnskap gi et utgangspunkt for å danne og velge en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. I denne settingen ser vi at Tone og Stig har et annerledes grunnsyn enn det Morten og Anne har. Tone har muligens en blanding mellom *att man lär sig kunskaper och färdigheter som är specifika för ämnet og dess karaktär av orienteringsämne*. Stig ser ut til å ha samme grunnsyn som Tone, *att man lär sig kunskaper och färdigheter som är specifika för ämnet*, men ved siden av dette er Stig bevisst på at sosialisering og et godt miljø er viktig, som går under *att det tillgodoser övergripande mål* (Annerstedt, 1991).

Når en ser på grunnsynet *att man lär sig kunskaper och färdigheter som är specifika för ämnet* (Annerstedt, 1991), vil dette kunne gi et annet perspektiv enn bare å introdusere for mange aktiviteter. Næss, Säfvenbom & Standal (2013) utførte en studie basert på løpetrening i kroppsøvingsfaget. Elever ved en videregående skole hadde som mål å erfare løping gjennom åtte uker. Før de begynte med løpetrening hadde de negative erfaringer, men etter denne perioden ble erfaringene mer positive. Det ble konkludert med at når elevene får velge løpeform, reflektere selv og i tillegg merket en progresjon i

løping vil det være mer sannsynlig at en selv velger løping som aktivitet senere i livet. På den måten vil de gode erfaringene råde over de tidligere negative erfaringene, og det vil være en større mulighet for å oppleve glede når det er basert på gode erfaringer.

Denne strategien for å fremme bevegelsesglede hos eleven kan sees i lys av Arnold (1988) med dimensjonene læring *gjennom* og *om* bevegelse. Er bevegelsesgleden til stede og kunnskapen på plass, kan dette føre til en bredere forståelse av hvorfor en bør drive med aktivitet eller idrett. Dette vil da muligens kunne ha en innvirkning på forståelsen av hvor viktig det er å ta vare på helsen gjennom fysisk aktivitet. Om en tolker utsagnene slik at læringen må omhandle det fysiologiske som skjer med kroppen, vil utsagnene sees i lys av læring *om* bevegelse (Arnold, 1988). Ved hjelp av disse to dimensjonene, læring *gjennom* og *om* bevegelse, kan vi se at kunnskap i kroppsøving kan være relevant for å fremme bevegelsesglede, både for å fremme nytteverdi og egenverdi med faget.

Det er særlig ett svar fra intervjupersonene som skiller seg noe ut fra de andre. Pål legger vekt på at bevegelsesglede er et bra formål, men vanskelig å få til. Når jeg spør ham om hvorfor bevegelsesglede er så vanskelig å få til, svarer han:

*«Det er jo fordi ikke alle er interessert. De ser ikke viktigheten av å være i fysisk aktivitet. De ser nok heller ikke alle sykdommene man kan dra på seg ved at man lar kroppen forfalle», Pål.*

Dette funnet kan tolkes som at Pål ser på bevegelsesglede som en utfordrende del av formålet når det gjelder de elevene som ikke er indre motiverte for faget. Når eleven søker glede, utvikling og opplevelser i aktiviteten, tyder det på at eleven er indre motivert (Hassmen & Plate, 2003). Hva lærere gjør for å oppnå bevegelsesglede og hvordan lærere arbeider for å oppnå indre motiverte elever er sentrale temaer under neste i neste delkapittel.

#### **4.2.1 Hva gjør lærere for å oppnå bevegelsesglede i timen?**

I denne delen vil det diskuteres hva lærere gjør for å oppnå formålet i kroppsøving. For å få en god og helhetlig didaktisk diskusjon har jeg støttet meg til den didaktiske relasjonsmodellen av Bjørndal og Lieberg (1978).

På spørsmålet om hvordan lærere setter mål for undervisningen, svarer de blant annet:

*«Jeg tar utgangspunkt i kompetansemålene, og så planlegger jeg nøye etter hvordan elevgruppe jeg har. Dette er for å tilpasse undervisningen best mulig, slik at elevene får en god opplevelse av det hele», Morten.*

I dette utsagnet gjenspeiles det presist hva intervjupersonene er opptatt av. De tar ut kompetansemålene og bryter de ned i egne mål for hver enkelt time. Lærerne ser på det som viktig å tilpasse øktene etter forutsetningene i elevgruppene. Som nevnt i teorien illustrerer dette et eksempel på Utdanningsdirektoratets beskrivelser av hva tilpasset opplæring er. En slik tilpasset opplæring vil kunne bidra til å skape bedre klassefelleskap og læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2014). Når en ser dette i sammenheng med formålet i kroppsøving, vil et bedre klassefelleskap og læringsmiljø kunne bidra til større bevegelsesglede hos elevene. Ved å se bevegelsesglede opp mot klassefelleskap, vil en kunne se at hvis klassefelleskapet og miljøet i klassen er godt, vil dette kunne føre til en større trygghet i å prøve og feile i undervisningstimene. Dersom eleven tør å prøve og feile, vil dette kunne by på mestring, noe som igjen gir mulighet til å føle bevegelsesglede.

Som nevnt tidligere bryter lærere ned kompetansemålene til egne mål, slik at det er best mulig tilpasset elevgruppen. Videre i dette kapittelet ønsker jeg å diskutere hvordan intervjupersonene fremlegger målene for elevene. På spørsmålet om hvordan mål blir presentert for eleven, svarer de på denne måten:

*«Jeg presenterer mål i starten av en time. Kanskje ikke alltid like presist hver gang. Kan jo hende jeg sier bare tema. Mens andre ganger vi dypere inn i målene. De må jo vite hva timen skal inneholde. Det synes elevene er grei», Tone.*

Det ser ut som Tone er bevisst på å presentere målene for elevene, i hvert fall temaet for timen. Hun har gjort seg opp en mening som tilsier at elevene synes det er godt å vite hva undervisningstimene skal inneholde. Utdanningsdirektoratet (2014) påpeker viktigheten av at elevene vet målene for opplæringen og hva som kjennetegner et godt arbeid. Ved hjelp av tydelige mål kan eleven lettere justere egen læring og innsats. Det

kan være at intervjupersonene kunne vært enda flinkere til å presentere målet for timen, fremfor bare temaet, ettersom målet da ville vært enda mer presist for hva elevene skal kunne sitte igjen med som læringsutbytte kontra et overordnet tema for timen. *«Jeg presenterer alltid tema, men kunne vært flinkere til å presentere målet for timen»* (Morten). Er målet for timen presentert og tilpasset til elevgruppen, vil elevene ha en større mulighet til å oppleve mestring (Lyngsnes & Rismark, 2007). Opplever eleven mestring gjennom å oppnå sine mål, vil det gi muligheter for at eleven opplever glede gjennom aktiviteten (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hvis lærerne hadde vært bevisste på å presentere mål i undervisningen, kunne dette ført til ytterligere eller større grad av mestringsfølelse hos eleven. Jeg trekker frem et eksempel med innsidspark i fotball for å illustrere dette. Hvis eleven får tydelig presentert at utførelse av et innsidspark er målet for timen, må eleven være aktiv for å beherske målet sitt. Er målet tydelig presisert, vil eleven selv kunne føle når målet er oppnådd. Dette kan fremme en mestringsfølelse for eleven, samt en opplevelse av at en har tilegnet seg ny kunnskap og ferdigheter. Dette samsvarer med hva Lyngstad (2010) presiserer i forhold til hvordan bevegelsesglede kan oppnås.

Når det gjelder hvordan lærerne legger opp til innhold som fører til bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget, er det blant annet i form av innhold med flere valgmuligheter:

*«Det kan være aktiviteter med flere valg av vanskelighetsgrader, der eleven velger selv»*, Thea.

Det at elevene selv kan velge vanskelighetsgraden i øvelsene, kan ha en innvirkning på motivasjonen til eleven. Skaalvik og Skaalvik (2014) hevder at elevene kan ha en større indre motivasjon hvis de får lov til å medvirke eller ta selvstendige valg. Når elevene er indre motiverte, er det større mulighet for at de også opplever glede. I henhold til formålet vil dette kunne være med på å påvirke en livslang bevegelsesglede. Det er ønskelig at eleven skal kontrollere og ta flest mulige valg selv, for å kunne opprettholde den indre motivasjonen. Gjennom for eksempel utholdenhetstrening kan elevene oppmuntres til å ta tiden på seg selv, eller de kan måle sin egen puls og telle antall repetisjoner ved intervalltrening.

Videre, når intervjupersonene snakker om innholdet i selve økta sett opp mot bevegelsesglede, kan det tydelig sees at lærerne forsøker å tilpasse øktene etter elevgruppene. På spørsmålet om valg av innhold i forhold til bevegelsesglede, eksemplifiserer dette et vanlig svar blant intervjupersonene:

*«Jeg ser litt på hvordan type elevgruppe jeg har. Prøver å tenke hva som kan passe best for dem, og inspirere dem. Noen grupper er det mye innhold med spill, og andre grupper er det mye innhold med teknikk og regler. Og noen andre grupper starter jeg med regler og teknikk først, før jeg går over til spill senere i emnet», Pål.*

I dette utsagnet kommer det frem at intervjupersonene forsøker å tilpasse innholdet til de ulike elevgruppene. Slik jeg tolker dette utsagnet, mener lærerne at noen elevgrupper vil ha behov for et innhold med mye spill der aktiviteten går kontinuerlig, mens andre elevgrupper har behov for å få mer kunnskap inn i undervisningen for å kunne føle glede. Når en forsøker å belyse dette med de ulike grunnsynene i kroppsøving, kan det se ut til at Pål tilpasser grunnsynet sitt etter de ulike elevgruppene for å skape eller opprettholde bevegelsesgleden i faget. Når en velger innhold med mye eller kontinuerlig aktivitet, kan dette være et grunnsyn som går ut på *att det tillgodoser behov för stunden*, og faget blir på den måten et rekreasjonsfag. Et annet grunnsyn læreren kan ha i denne sammenhengen kan være *dess karaktär av orienteringsämne*, og i dette tilfelle er læreren en informasjonskilde til mange aktiviteter. Det er og en mulighet for at læreren har et grunnsyn som overlapper begge disse grunnsynene. Hvis læreren velger et innhold der faget byr på kunnskapsbasert undervisning, vil dette være et grunnsyn som dreier seg om *att man lär sig kunskaper och färdigheter som är specifika för ämnet* (Annerstedt, 1991).

Ved hjelp av noen sitater, ønsker jeg å presentere hva lærere gjør for å fremme bevegelsesglede, og samtidig forsøker å få motiverte elever i kroppsøvfingsfaget. Elevforutsetninger som omhandles i denne delen av oppgaven, er elever som viser lite glede og motivasjon i kroppsøvfingsfaget.

*«For å oppnå bevegelsesglede tror jeg det er viktig at elevene er trygge og trives. For å få til dette tror jeg det er viktig å snakke om dette, samtidig vise at jeg bryr meg og viser hensyn», Tone.*

*«Jeg forsøker å være positiv og samtidig finne aktiviteter elevene trives med. Jeg legger vekt på det positive og hva elevene får til, og kamuflerer litt hva de ikke får til. Altså, en skal ikke gi opp det man ikke får til, men må ikke ha for mye fokus på det», Morten.*

Disse utsagnene oppsummerer hva intervjupersonene la vekt på da de snakket om hvordan læreren skal fremme bevegelsesglede i undervisningen. I tillegg kom det også frem at flere av lærerne synes det er viktig å bruke humor for å fremme glede og engasjement hos elevene. Tone påpeker at elevene må føle trivsel og trygghet for å oppnå bevegelsesglede, og at dette kommer gjennom gode relasjoner mellom elev og lærer. Morten viser til positivitet og et tilpasset utvalg av aktiviteter som en viktig nøkkel for å fremme bevegelsesglede. Det er vesentlig at elevene får mange positive tilbakemeldinger fra læreren. Tone og Morten forteller at elevene må føle trivsel og mestring for å oppleve bevegelsesglede. Som nevnt i teorikapittelet, hevder Drugli (2013) at trivsel fremmer glede og positive følelser. I disse beskrivelsene kan en se at læreren vektlegger *det emosjonelle aspektet* når de forsøker å bygge gode relasjoner mellom elev og lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Lærerne mener humor i undervisningen er betydningsfullt, og som nevnt i teorien, hevder Drugli (2013) at humor er et fint redskap til å skape gode relasjoner mellom elev og lærer. Videre påpekes det samme som Morten og Tone forteller, at positivitet og trivsel skaper bedre relasjoner. Det vises også til at gode relasjoner mellom elev og lærer gir mulighet for en indre motivasjon hos eleven (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2010). Det at lærere er positive, skaper trivsel og gir gode tilbakemeldinger, kan se ut til å være en viktig faktor for at eleven skal oppleve bevegelsesglede. Jowett & Ntoumanis (2003) hevder å gjøre funn om sammenhengen mellom en trener / instruktør og utøveren. Trenerens / instruktørens følelser, tanker og atferd vil kunne i større grad smitte over på utøveren. Selv om humor viser seg å være en god metode for å skape trivsel og øke den gode relasjonen mellom lærer og elev, er det viktig å være bevisst på at humor ikke nødvendigvis fungerer i positiv forstand. Blir forsøk på humor tolket feil

og eleven ser på dette som for eksempel ironi, kan det føre til at relasjonen svekkes (Vejleskov, 2000). Med tanke på dette vil det være en fordel å kjenne elevene eller ha kjennskap til elevene før en benytter seg av humor som et virkemiddel i undervisningen.

Videre i intervjuet, kommer vi inn på elevforutsetninger knyttet opp mot bevegelsesglede. Der forteller noen av lærerne at de har en formening om at hjemmet har en stor påvirkning på om elevene oppnår bevegelsesglede i undervisningen. På spørsmålet om lærerne har noen tanker om viktige faktorer som påvirker bevegelsesgleden for eleven, svarer noen dette:

*«Jeg tror det viktigste er hjemmet. Blir eleven oppmuntret til fysisk aktivitet hjemmefra, er det det vesle vi kan gjøre på skolen å inspirere de videre til fysisk aktivitet», Pål.*

Pål tror altså at hjemmet er en viktig faktor for å lykkes med bevegelsesgleden i faget. Han hevder videre at om foreldrene er flinke til å aktivisere elevene på fritiden, vil elevene ha et bedre utgangspunkt for å kunne føle bevegelsesglede i skolen. Som nevnt under «Tidligere forskning» er Corbin (2002) tydelig på at bevegelsesglede er et krevende formål, og at det krever at foreldrene er med på laget. Det samme hevder McDavid et al. (2012), ut fra deres funn som viser at elever med foreldre som er aktive eller som aktiviserer barna sine, har større og bedre forutsetninger til å være eller bli fysisk aktive. Når en trekker foreldrenes påvirkningsfaktor på eleven inn i kroppsøvningsfaget, viser Carroll og Loumidis (2001) til forskning der de argumenterer for at det elever gjør av fritidsaktiviteter ikke spiller noen rolle i forhold til kroppsøvningsfaget, fordi elevene ser på dette som to vidt forskjellige arenaer.

Det kan være hensiktsmessig at lærere i videregående skoler forsøker å inkludere elever, motivere dem til å delta og å forsøke å finne gleden med å bevege seg. Etter å ha studert dataene nøye til intervjupersonene kommer jeg frem til at de bruker en nokså lik metode for å få eleven til å møte opp og delta i faget.

*«Jeg forsøker å ha en samtale med eleven og forstå hva som er utfordrende med faget. Og så lurar jeg på om det er noen aktiviteter de kunne tenke seg. Videre forsøker jeg å ufarliggjøre faget. Ta av presset om vurdering. Det er jo et*



*praktisk fag, så de må jo delta på en eller annen måte. Derfor forsøker jeg å skape en god og trygg relasjon gjennom samtaler, slik at eleven forhåpentligvis får en trygghet og glede av faget», Anne.*

I dette utsagnet fra Anne kommer det frem mye om hvilken metode intervjupersonene forsøker å benytte for å inkludere eleven i faget. Jeg tolker utsagnet som at kommunikasjon mellom elev og lærere er et viktig arbeidsverktøy for å få inkludert elever som ikke er motiverte til kroppsøving. Det ser ut til at lærere forsøker å skape en god og trygg relasjon til eleven gjennom toveiskommunikasjon, og at dette skal kunne føre til at eleven deltar i undervisningen. I dette tilfellet kan en se at Anne forsøker å bygge gode relasjoner mellom elev og lærer gjennom *det kognitive aspektet* (Skaalvik & Skaalvik, 2014). I henhold til teori er dette en god måte å skape motivasjon på. Roberts (2001) hevder at lærere kan påvirke motivasjonen til både elevgrupper og individ hvis læreren forstår hva som skal til for å motivere eleven. Om læreren kjenner elevgruppen godt, kan kommunisere godt med gruppen, vise god atferd og gi gode tilbakemeldinger i et mønster elevene ønsker, kan dette føre til en større indre motivasjon hos elevene (Ames, 1995).

Hvis læreren har elever som deltar i undervisning, men ser at de strever for å lykkes eller sliter med motivasjonen, viser intervjupersonene til en tydelig strategi i håp om å få disse elevene mer motiverte.

*«Jeg forsøker å gi positive tilbakemeldinger til eleven. Gi eleven oppmerksomhet og skryt. Det kan og være at jeg forsøker å legge opp videre undervisning på det som gjorde eleven motivert. Videre tar jeg snakk med eleven om han / hun kunne tenke seg å drive med dette på fritiden. Hvis ja, forsøker jeg å finne noen klubber som driver den valgte aktiviteten. Det har og hendt at jeg har valgt å bruke kveldstid på å se på elever som driver med litt spesielle idretter, som er vanskelig å ha i kroppsøving», Tone.*

Det kan virke som at Tone arbeider hardt for å motivere elever som ikke er motivert for kroppsøving. Ser hun noe som har en positiv innvirkning på elevene, er hun raskt ute med å gi positive tilbakemeldinger. Tone ser også ut til å være innstilt på å legge om undervisningen hvis dette fører til en høyere motivasjon og trivsel hos eleven. Ut i fra

disse tolkningene er det samsvar med Drugli (2013) og Hansen (2010), som hevder at positive tilbakemeldinger er med på å knytte gode relasjoner mellom elev og lærer. Dette vil i teorien kunne føre til en bedre motivasjon hos elevene, noe som igjen kan bidra til at de fortsetter å delta i undervisningen.

Tone og de andre intervjupersonene er opptatt av å fange opp de elevene som ikke er motiverte i kroppsøvfingsfaget. En ting er å se de som åpenbart viser misnøye, men hvordan hva gjør lærere med de som er pliktoppfyllende og deltar i aktiviteten? Disse elevene betegnes som «*ribbeveggløpere*», et begrep som kan forklares med at eleven deltar i for eksempel ballspill, men skjuler misnøyen i form av å kun løpe frem og tilbake i takt av spillets gang (Lyngstad, 2013).

*«Jeg forsøker å se alle elevene ved hjelp av en bok der jeg har alle navnene, som jeg skriver kommentarer i til hver enkelt elev. Jeg tar for meg ca 8-10 elever i hver time, og ruller for hver gang. Forhåpentligvis vil jeg se et mønster og plukke opp de elevene som deltar, men ikke deltar aktivt», Pål.*

Det ser ut til at Pål forsøker å finne de elevene som skjuler sin misnøye og ikke er motiverte for aktiviteten eller faget. Det var også to andre intervjupersoner som påpekte dette. Lyngstad (2009) nevner erfaring som viktig for at lærer skal kunne se elevenes skjuleteknikker. Det viser seg at lærerne ofte leser elevens skjuleteknikk tidlig, og raskt finner ut av hva som skjuler seg bak atferden. Likevel kan det forekomme at lærere tolker elevene feil (Lyngstad, 2009). Et slikt arbeid ser ut til å være viktig for å forsøke å holde elevene motiverte, samt for å øke sjansen for at elevene oppnår bevegelsesglede. Lyngstad (2013) hevder at elevene som benytter seg av skjuleteknikker ikke opplever bevegelsesglede i faget.

#### **4.2.2 Vurdering med karakter – I strid med deler av formålet?**

På spørsmålet omkring temaet vurdering og karaktersetting i kroppsøvfingsfaget, kommer det tydelig frem at lærernes meninger er splittet. De som anser at formålet med faget skal føre til livslang bevegelsesglede ser liten hensikt med vurdering i form av karakterer, mens lærerne som derimot anser faget som et allmenndannende fag følgelig ser et behov for karaktersetting i faget.

Utsagnene som følger er valgt ut for å illustrere lærernes syn på hvordan karakterer kan gi en negativ innvirkning på bevegelsesleden.

*«Jeg mener at hvis vi hadde hatt faget kroppsøving uten karakter, så hadde vi truffet mange flere med det jeg synes er viktig. Det å oppleve gleden og være i aktivitet. De flinke klarer det uansett, og kommer til å fortsette med aktivitet. Det er verre med de som allerede sliter i faget, og har karakterpresset liggende over seg. Med tanke på formålet så tror jeg heller karakterer har ødelagt for veldig mange», Tone.*

*«Jeg tenker at karakterer går i mot formålet i faget. Faget skal jo bidra til bevegelsesglede, at du har lyst til å bevege deg. Hvordan måler du bevegelsesleden gjennom en karakter? Som lærer kan du mase om innsatsen og at du får en god karakter ved hjelp av god innsats. Men likevel har eleven det presset på seg», Anne.*

Slik jeg tolker disse utsagnene er Anne og Tone kritiske til om vurdering i form av karakterer er i tråd med den delen av formålet som tilsier at faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede. Tone ser ut til å mene at de elevene som er flinke og får gode karakterer allerede har opplevd bevegelsesglede, mens de elevene som trenger å kjenne på denne gleden, møter motstand i form av en karakter. Anne forsøker å sette formålet med faget på spissen. Det ser ut til hun beskriver hvordan karakteren skal kontrollere hvor høy oppnåelsesgrad eleven har i forhold til formålet i faget, og stiller spørsmål om hvordan bevegelsesleden faktisk kan måles gjennom en karakter.

I lys av teori kan karakterer som vurderingsform være et overstyreende element som fører til at eleven blir ytre motivert. Med tanke på kroppsøvingfagets formål er det viktig at eleven oppnår en indre motivasjon. Zhang et al. (2011) hevder at karakterer kan være en forstyrrende faktor for den indre motivasjonen hos eleven. Om eleven tenker mer på karakteren enn fagets formål kan den indre motivasjonen svekkes, og eleven vil streve mer etter å oppnå en belønning. En slik ytre motivasjon vil mest sannsynlig ikke kunne føre til livslang bevegelsesglede, noe som formålet i faget skal motivere til. Stølen (2014) intervjuet elever på videregående skole om vurdering. Det viser seg at elevene har et stort fokus på karakterer i forhold til sitt videre

utdanningsløp. I slike tilfeller vil elevene ha en ytre faktor som motiverer dem til å delta i faget. Jakobsen (2012) hevder at et miljø med karakterpress vil ha en negativ innvirkning på den indre motivasjonen.

Den delen av formålet som skal by på bevegelsesglede og gode opplevelser kan være et mer utfordrende perspektiv å vurdere ut i fra. By (2014) påpeker at vurdering med karakterer kan føre til at elevene ser på faget med mindre glede. Videre hevdes det at det er viktig å være tydelig og åpen i vurderingsarbeidet med karakter for nettopp å minske denne faktoren. Utdanningsdirektoratet (2012b) kom med en revidert LK06 i kroppsøving, der blant annet innsats skulle telle med i vurderingen. Et spørsmål som mange av intervjupersonene i denne oppgaven satt med, var om innsats kunne henge sammen med glede, og på den måten dekke formålet i form av vurdering? Dette er et interessant diskusjonstema. Med tanke på det som har kommet frem i denne oppgaven i forhold til indre motivasjon for å kunne oppleve glede, tenker jeg at dette kan ha en sammenheng med innsats i faget. Om eleven yter maksimalt i faget og viser til en meget bra innsats, vil det kunne henge sammen med at elevene opplever aktivitet som noe spennende eller i form av glede. På den andre siden kan dette igjen fremtre som en ytre motivasjonsfaktor der eleven har full innsats i faget for å oppnå best mulig karakter.

De lærerne som tenker at faget hadde vært bedre uten vurdering med karakter, ser at faget kan miste status og ikke bli ansett som et faktisk fag om vurderingen forsvinner helt. De har en klar tanke om hvordan vurderingssystemet kunne vært lagt opp om faget ikke hadde hatt karakter.

*«Jeg tror det hadde vært bedre og hatt godkjent / ikke godkjent, pluss at det måtte vært krav om for eksempel 80 % oppmøte», Thea.*

I dette sitatet viser Thea til at vurderingsformen ikke nødvendigvis må bestå av karakterer, men at faget heller kan vurderes til godkjent eller ikke godkjent, samt at elevene må minimum ha 80 % oppmøte for å bestå kroppsøvingfaget. Turøy (2012) ser på samme løsning når han diskuterer kroppsøvingfagets vurderingsform. En slik vurderingsform kan stille krav til at elevene faktisk må møte opp i timene og delta, og ikke bare møte opp, sette seg på sidelinjen og være likegyldig med hvilken karakter som oppnås. Et annet forslag kan være å tilby et tosidig vurderingssystem som tilbyr både

karakter og godkjent / ikke godkjent. Da kan eleven selv velge vurderingsform. Dette vil kunne gagne både den motiverte eleven og elever som er mindre motiverte. Likevel, i et fag enten med eller uten karakter, kan det vise seg at elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, kan ha en positiv effekt for eleven. Trolig vil det være lettere å forholde seg til karakteren eleven skal få, hvis han / hun har vært med på å bestemme vurderingskriteriene ut i fra kompetansemålene i faget (Gregory, et al., 2002). En slik teori kan anses som nyttig for at enkelte elever skal oppleve bevegelsesglede selv om de blir vurdert. Hva lærere gjør for å invitere til elevmedvirkning kommer senere i diskusjonen.

#### **4.2.3 Bevegelsesglede – oppsummering**

Oppgaven har nå tatt for seg hva lærere tenker om bevegelsesglede som en del av formålet. Det kan se ut til at lærerne som deltok i intervjuene alle er enige om at bevegelsesglede hører hjemme i dagens formål i kroppsøving. Som nevnt i teorikapitlet hevder Arnold (1988) at bevegelsesglede ikke kan være en del av et formål, men at bevegelsesglede har en fin verdi for å fremme læring. Det ser ut til at lærere som deltok i dette prosjektet er uenige i det. «Jeg synes bevegelsesglede er et bra formål» (Pål). Dette er et vanlig svar jeg fikk av intervjupersonene da vi snakket om de mest sentrale og viktige faktorene i formålet. Samtlige som deltok hevder at bevegelsesglede kan være med på å bidra til at elever fortsetter å være i fysisk aktivitet videre i livet.

Videre er det sett på hva lærere gjør for å fremme bevegelsesglede i undervisningen. Det kan se ut til at å skape gode relasjoner mellom elev og lærer er en viktig faktor for å få elevene til å trives, føle seg trygge og på den måten skape en indre motivasjon. Ved hjelp av den indre motivasjonen gis det mulighet for å oppleve en bevegelsesglede som gjør at elevene synes det er spennende og interessant å bevege seg. Dette vil da i tråd med formålet i faget, inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Videre er det interessant å se hva lærere gjør i undervisningen for å skape en dannelsesprosess hos elevene. Henger dette sammen med bevegelsesglede? Eller er dette to isolerte begreper innenfor formålet kroppsøving?

### **4.3 Allmenndannelse – du kommer ingen vei om du kun tenker på deg og ditt**

I LK06 blir det presisert at kroppsøvfingsfaget skal være et allmenndannende fag. Allmenndanning var et av hovedtemaene i intervjuguiden for denne oppgaven. Det er interessant å høre hva lærere tenker om et begrep som kanskje ikke blir diskutert så hyppig på personalrommet.

Da det ble spurt om hva intervjupersonene tenker når de hører ordet allmenndannelse, oppstod det mange ulike svar. Her er noen av svarene:

*«Jeg tenker vel folkeskikk, og i forhold til kroppsøving innebærer vel det fair play», Maren.*

*«Jeg tenker at det bidrar til at du blir det du blir, og det dreier seg om alle opplevelser og erfaringer som er gjort. Dette er en prosess som forandrer seg hele tiden. Tenker det er basert på de erfaringer du har gjort, som gjør at du danner deg», Morten.*

*«Det handler litt om hvordan man er som person og hvordan man fremstår foran andre. Litt om respekt ovenfor andre. At man oppfører seg normalt», Stig.*

Datamaterialet viser at allmenndannelse kan være et begrep som tolkes på mange forskjellige måter, og enkelte av intervjupersonene ble noe usikre på hva begrepet egentlig betyr. Pål spør med en gang hva allmenndannelse betyr, og svarer usikkert videre. Denne måten å forholde seg til spørsmålet på fant også sted hos andre lærere som deltok i prosjektet. Intervjupersonene viser at de har et ulikt syn på begrepet allmenndannelse. Maren sier hun assosierer begrepet allmenndannelse med folkeskikk. Morten tenker at begrepet dreier seg om opplevelser og erfaringer som stadig forandrer seg. Pål legger vekt på at det er samspillet med andre, og Stig presiserer at det dreier seg litt om egen identitet og hvordan en fremstår for andre. Her er det kan en se at intervjupersonene har et grunnsyn på kroppsøvfingsfaget som faller under *att det tillgodoser övergripande mål* (Annerstedt, 1991). At alle lærere i denne oppgaven havner under samme kategori når de beskriver allmenndannelse, kan være nettopp fordi begrepet favner om både den sosiale, psykiske og allmenndannende utvikling.

Som nevnt i teorien, har Zoglowek (2006) et holistisk syn på mennesket der kropp og menneske sammen danner en helhet. Utsagnet til Stig legger vekt på at allmenndannelse handler om hvordan personen som helhet fremstår for andre. Engelsrud (2006) hevder at mennesket dannes gjennom opplevelse, erfaringer og bearbeidelse. I en slik tolkning av begrepet allmenndannelse vil utsagnet til Morten være en god beskrivelse på hvordan elever kan oppleve allmenndannelse gjennom kroppsøving. Morten fortalte i utsagnet at elevene må kunne erfare og oppleve. Når en forsøker å se på disse utsagnene i lys av Arnold (1988) sine tre dimensjoner, vil en kunne se at intervjupersonene har ulike retninger i sine tanker om allmenndannelse. Ut i fra hvordan Annerstedt (2001) brukte læring *om* og *gjennom* bevegelse for å beskrive et allmenndannende mønster i kroppsøvingsfaget, kan det virke som at Stig ser mest på allmenndannelse som læring *gjennom* bevegelse, der eleven har mulighet til å forme sin identitet og at eleven kan oppføre seg normalt. Dette er i tråd med hvordan Annerstedt (2001) beskriver læring gjennom bevegelse; han presiserer at eleven kan tilegne seg en identitetsfølelse, selvforståelse og gir grunnlag for å klare seg selv. Videre ser vi at Stig trekker frem at det handler om å respektere hverandre. Dette vil treffe *om* dimensjonen, da det dreier seg om fair play, og å kunne innordne seg etter regler om spillet, slik at aktiviteten kan ha en respektabel verdi i seg selv. Stig sitt utsagn kan også omhandle læring *gjennom* bevegelse, da elevene har mulighet til å ha en nytteverdi av å kunne respektere andre mennesker i andre sammenhenger. Maren assosierer folkeskikk med fairplay, og vil på den måten kunne tenke at allmenndannelse av eleven kan oppstå gjennom *om* dimensjonen. Pål og Morten snakker om erfaringer og om hvordan man lærer seg selv å kjenne. Dette vil da handle om selvforståelse og personutvikling, som Annerstedt (2001) plasserer som læring *om* bevegelse i henhold til dannelsesbegrepet. Dette er og i tråd med hva Zoglowek (2006) hevder om at når kroppen brukes, vil dette være en individuell erfaring.

I utsagnene kan en tydelig se at læring *om* og *gjennom* bevegelse kan belyse intervjupersonenes tanker om hvordan en allmenndannelse i henhold til formålet i LK06 kan vektlegges og skapes i kroppsøvingsfaget. Videre vil jeg nå, i lys av teori, forsøke å diskutere de didaktiske rammer som lærere benytter seg av for å tilrettelegge for allmenndannelse i faget.

#### 4.3.1 Hva gjør lærere for å legge til rette for allmenndannelse i undervisningen?

Som nevnt under kapittelet «hva gjør lærere for å oppnå bevegelsesglede i timen», nevner lærerne at de ikke er flinke til å presentere mål. Ved å presentere målene for elevene, og ved å være tydelig i målsettingen kan dannelsesprosessen få et betydelig bedre utgangspunkt eller forutsetninger.

Intervjupersonene er nøye med å tilpasse øktene ut i fra at alle elevene i utgangspunktet mestrer øvelsene på ett eller annet vis. «*Jeg tar den massen jeg har og lager et innhold som gjør at alle elevene får til øvelsene i timen*» (Morten). I henhold til Opplæringsloven (1998) er dette en form for tilpasset opplæring som elever har rett på. En normal klasse på tretti elever vil mest sannsynlig ha store nivåforskjeller på elevene innenfor de ulike aktivitetene. For de elevene som utfører aktiviteten særdeles godt på et tilpasset nivå, som Morten utdyper i utsagnet, kan det føre til at de opplever at de ikke har noen utfordringer i faget. Dette kan videre føre til at disse elevene mister gleden ved kroppsøvingsfaget. Hvis eleven mister gleden i faget vil formålet i faget stå i fare på den måten at det skal være et allmenndannende fag som skal føre til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012). Er gleden hos eleven borte ved faget, er det og store muligheter for at deler av allmenndannelsen forsvinner i den grad at eleven ikke ønsker å drive en fysisk aktiv livsstil. Det var interessant å høre hvordan intervjupersonene tilpasser undervisningen til de som trenger større utfordringer.

*«Veldig forskjellig. Du har elever som aldri klarer å stå rolig når du skal prate til det. Da kan det være mål å holde munnen din når jeg snakker til dem. Det kan være en elev som kunne gått idrettsfag, som har ferdigheter langt over det som forventes. At nå skal du treffe på så og så mange skudd. Eller det kan være at du skal prøve å samarbeide med en annen en»,* Thea.

Sitatet lar meg tolke det dithen at Thea tilpasser undervisningen etter elevenes behov. Det kan se ut til at elevene kan få individuelle mål, eksempelvis at elevene er dyktige faglig, men allikevel trenger å være mer konsentrerte under gjennomgangen. Da forteller Thea at et mål for undervisningen nettopp kan være at elevene skal kunne stå i ro under gjennomgangen av timen. Videre forteller hun at, for noen av elevene, kan det



være aktuelt med et mål om å samarbeide med medelever. Hun nevner også at innholdet i en økt kan være lagt opp med en metode som gjør at elevene selv kan velge vanskelighetsgraden. Andre elever som er svært dyktige i faget kan for eksempel ha som mål at presisjonen skal bli høyere. Som Lyngstad (2010) presiserer, kan tydelige formulerte mål i den fysiske aktiviteten føre til bevegelsesglede og identitetsdanning for elevene. Pedersen & Steinsholt (2010) ser på faget som en helhetlig dannelse hos individet. Måten Thea nivådeler på, og at hun gir ulike elever ulike mål for timen, kan bidra til at allmenndannelsen hos individet blir en helhetlig dannelse hos hvert enkelt individ. Det vil da kunne dreie seg om universelle verdier hos eleven (Lyngstad (2010)).

I lys av Arnold (1988) ser vi at Thea bruker dimensjonene læring *i* og *gjennom* bevegelse. Når det snakkes om å gi eleven utfordringer som for eksempel presisjonskrav og at eleven selv får velge vanskelighetsgraden av aktivitet, er det snakk om læring *i* bevegelse. Når eleven får oppgaver som å holde seg i ro under gjennomgangen og kunne samarbeide, kan dette sees i lys av læring *gjennom* bevegelse. Ved læring *gjennom* bevegelse hevder Annerstedt (2007) at eleven kan utvikle identitetsfølelse, positiv selvforståelse og at det kan gi en god personutvikling. For å få til dette på en helhetlig måte vil det muligens være en forutsetning at eleven deltar aktivt i undervisningen. Dette samsvarer med Jakobsen (2012) som hevder at lærere må legge til rette for en informativ kontekst der elevene kan erfare, oppdage og lære. De vil også kunne bidra til en positiv utvikling av allmenndannelsen. Er elevene i godt felleskap med klassen og har et godt læringsmiljø, vil elevene i større grad kunne oppleve og erfare positive opplevelser. Dette fører oss tilbake til Zoglowek (2006) og Engelsrud (2006) som hevder at mennesket må erfare for å oppnå allmenndannelse.

Tidligere ble det redegjort for hvilke valg i forhold til innholdet i undervisningen lærere foretar for å legge til rette for bevegelsesglede i undervisningen. Det samme spørsmålet ble stilt, men med fokus på begrepet allmenndannelse. Intervjupersonene ga samme respons; at læreren tilpasser innholdet etter elevgruppen og dens forutsetninger. Noen grupper har et innhold med et mer aktivisertbasert preg, mens andre grupper har et innhold med et mer kunnskapsbasert preg. I tillegg til dette kom det frem at faget må tilrettelegges slik at elevene lærer å bevege seg sammen med andre elever og at de lærer seg å dele kunnskapen sin med andre.

*«Du må samarbeide i kroppsøving, og du må samarbeide i yrkeslivet. Samtidig gir det stor mulighet til å dele og tilegne seg kunnskap av hverandre. På den måten kan det ha en overføringsverdi som påvirker allmenndannelsen», Thea.*

I sitatet til Thea kommer det frem at hvis lærerne legger opp til en undervisning der elevene må kunne samarbeide og gis muligheter for å dele kunnskap, vil dette kunne prege allmenndannelsen hos eleven. Som et grunnsyn i kroppsøvingfaget vil dette *ivareta overordnede mål* og kunne bidra til en sosial utvikling (Annerstedt, 1991). Når en ser dette i lys av Arnolds (1988) tre dimensjoner, vil det kunne dreie seg om læring *gjennom* bevegelse. En slik tanke om et allmenndannende innhold vil ha en nytteverdi som kan overføres fra en arena til en annen, akkurat slik Thea beskriver i utsagnet.

Videre ønsker jeg å trekke frem noen utsagn som omhandler hva intervjupersonene faktisk gjør i praksis for å tilrettelegge for allmenndannelse hos elevene.

*«I kroppsøving er man tett på folk. En må vise hensyn til andre, og du utvikler deg på den måten. Gjør du (eleven) noe som ikke blir satt pris på, blir det tatt opp og konfrontert på en eller annen måte. På den måten får du en pekepinn på hva som er tillatt og ikke tillatt. Samtidig skal du tilpasse deg inn i en gruppe og samarbeide med andre», Maren.*

*«Kroppsøving har da fair play og samarbeid, som en kan ha fokus på for å påvirke allmenndannelsen hos elevene. Møte presis, oppføre seg ordentlig, snakke høflig, hjelpe hverandre. Dette er eksempler som jeg mener er viktig å jobbe med», Anders.*

Jeg tolker disse utsagnene som at intervjupersonene er nokså like i synet på hvordan læreren kan få frem en allmenndannelse av elever i kroppsøvingfaget. Det kan se ut til at lærere er opptatt av at elever må kunne samarbeide, respektere hverandre og være høflige for å optimalisere faget. I et grunnsyn på kroppsøvingfaget er det igjen tydelig at lærerne i denne oppgaven ser at faget *ivaretar overordnede mål* når en snakker om begrepet allmenndannelse (Annerstedt, 1991). Ved hjelp av Arnolds (1988) dimensjoner kan dette tolkes som læring *gjennom* bevegelse. Det vil si at elevene har mulighet til å lære noe mer enn bare aktivitetens hovedmål, men allikevel tilegne seg nyttig læring.

Eksempler på dette sees når intervjupersonene beskriver allmenndannelse med begreper som folkeskikk, fair play, møte presis, respektere hverandre og samarbeid. Jennings & Greenberg (2009) hevder at et mål i seg selv kan være at elevene lærer seg å være med andre elever og respektere hverandre. På den måten vil elevene utvikle en sosial kompetanse som vil føre til positive verdier for samfunnet.

Intervjupersonene er opptatt av at elevene skal delta i undervisningen. «*Det er et praktisk fag, der jeg mener deltakelse er nødvendig for å få måloppnåelse*» (Anders). I følge Arnold (1988) er læring i bevegelse en praktisk dimensjon der utøvere må delta for å kunne utvikle de gjeldende ferdighetene. I følge intervjupersonene legges det vekt på at faget er praktisk, og at en faktisk må kunne delta for at en reell vurdering kan foreligge. Formålet i faget tilsier at eleven skal kunne få utfordringer for å tøyne sine egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2012a). I henhold til Arnold (1988) kan læring i bevegelse bli sett på som en meget viktig dimensjon, da det er helt nødvendig at denne læringen foreligger for at elevene skal kunne utvikle seg i læring *om* og *gjennom* bevegelse. Som nevnt tidligere støttes denne teorien om at elevene må bruke kroppen for å erfare og på den måten kunne allmenndannes (Zoglowek, 2006), (Engelsrud, 2006). Bähr & Wibowo (2012) hevder at *bildung* (dannelse) i kroppsøvningsfaget kun kan skje når eleven selv deltar i aktiviteten. Læreren kan legge opp til undervisning der dannelse forekommer, men eleven må selv være med i aktiviteten for å kunne påvirke dannelsen.

Videre når vi snakker om elevforutsetninger, er lærerne tydelige på at det er en av de tidligere nevnte faktorene som spiller inn på elevens motivasjon i faget. Det kan se ut til at lærere på videregående skole hevder at elevene har mistet interesse for faget før de begynner på videregående. Her forekommer det ulike meninger:

«*Det kan virke som at elevene har mistet interesse før de kommer til oss. Det kan også være at lærere lenger ned i trinna har godtatt at elevene får stå over kroppsøvingstimene*», Anders.

Anders har en mistanke om at elevene har hatt en lett vei i kroppsøvningsfaget før de kommer til videregående. En årsak til dette kan være at det muligens er færre fagkompetente lærere lenger ned i skoletrinnene. Det viser seg at det innenfor

kroppsøvningsfaget generelt foreligger en god fagkompetanse og utdannede faglærere på videregående skole, mens det i barne- og ungdomsskoler er mindre fagkompetanse i kroppsøvningsfaget (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014). Dette kan være interessant ettersom kroppsøving er et mer praktisk fag, og muligens skiller seg ut i metodikken i forhold til mer teoretisk undervisning. Allmenndannelse er et begrep i formålet som til og med fagutdannede kroppsøvningslærere sliter med å få tak på. Hvordan skal en da kunne forutsette at lærere som ikke har faglærerutdanning skal kunne ha et like godt overblikk i faget? En annen faktor som må tas i betraktning, er at forskning viser nedgang i fysisk aktivitet i ungdomsalderen. Så å si alle barn i niårsalderen viser seg å være i tilstrekkelig fysisk aktivitet i forhold til Helsedirektoratets anbefalinger, mens bare om lag halvparten av femtenåringene oppfyller kravet til nok fysisk aktivitet for hva som er anbefalt (Helsedirektoratet, 2008).

Som tidligere nevnt under bevegelsesglede kan hjemmet være en viktig faktor for at elevene opplever bevegelsesglede i faget. På spørsmålet om hvorfor det er noen elever som ikke er motiverte for faget, svarer noen av lærerne på denne måten:

*«Det har nok litt å si på tidligere erfaringer. Hvordan hjemmet stiller seg, venner og tidligere i kroppsøving fra ungdomsskolen», Anne.*

Anne trekker frem at tidligere erfaringer fra ungdomsskolen kan ha en påvirkning på elevens motivasjon i henhold til faget. Det er interessant å se dette opp mot Helsedirektoratets (2008) påstander om bortgang av fysisk aktivitet i femtenårsalderen. Kan kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen påvirke eleven i en slik grad at denne bortgangen minskes? Eller er det andre faktorer utenfor skolesystemet som påvirker dette? Jeg tenker at hvis elevene får mulighet til å erfare positive opplevelser fra kroppsøvningsfaget i ungdomsskolen, vil dette kunne påvirke allmenndannelsen og muligens også påvirke at elevene ønsker å være i mer fysisk aktivitet i det livslange løp (Zoglowek, 2006) og (Engelsrud, 2006).

Som nevnt tidligere har hjemmet stor påvirkning på eleven og et godt samarbeid vil være viktig for å kunne oppnå formålet i kroppsøving (Corbin, 2002) og McDavid et al. (2012). Disse påstandene er i tråd med hva Nordahl (2003) kommer frem til i en rapport der det ses på samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Samarbeid mellom skole og

hjem ser ut til å være viktig, men det er en del foreldre som ikke opplever dette samarbeidet. Spesielt er det i de høyere klassetrinnene at flere foreldre føler at samarbeidet forsvinner. Det kan være at lærere kan tjene på å legge til rette for et bedre samarbeid med hjemmet for å nå formålet i kroppsøving i større grad. Nordahl (2000) hevder at hvis skolen ser på foreldre som en ressurs i større grad, kan læringsmiljøet bedres, og elevene lærer mer. Hvis samarbeidet mellom skole og hjem er godt, vil foreldrene ha en større forståelse skolens innhold. På den måten vil foreldrene kunne ha en positiv innflytelse på elevene (Bø, 2002). Et eksempel på dette i kroppsøvingfaget er at foreldrene gjennom samarbeid med skolen, kan oppmuntre deres barn til å drive med fysisk aktivitet, og at skolen og læreren kan være til god hjelp for elevene. I en slik situasjon kan dette muligens gjøre formålet i større grad gjennomførbart. Utdanningsdirektoratet (2012d) påpeker at det er viktig at skolen samarbeider med hjemmet for å få foreldrene til å føle medansvar i skolen. Er samarbeidet med hjemmet bra, med tydelige mål om hvordan en kan arbeide for å nå formålet i faget, kan dette ført til at elevforutsetningene har et bedre utgangspunkt, og det vil muligens være enklere å gjennomføre formålet i faget. På den måten kan et mål som allmenndannelse og livslang bevegelse være lettere å gjennomføre hvis elevene, i tillegg til innad i kroppsøvingfaget, også blir oppfordret til dette hjemmefra.

#### **4.3.2 Vurdering med karakter – sier noe om elevens allmenndannelse?**

Som nevnt tidligere i forbindelse med bevegelsesglede og vurdering, har intervjupersonene delte meninger om hvorvidt det skal være vurdering i form av karakterer i kroppsøvingfaget.

På spørsmål om vurdering i faget, uttrykker en av lærerne:

*«Jeg synes vurdering burde være tilstede. En må se på kroppsøving på lik linje med andre fag. Jeg ønsker at elevene skal lære noe, og da må de belønnes hvis du er flink i faget. Og nå som innsatsen er tilbake, kan alle få en bra karakter»,  
Maren.*

Maren er tydelig på at faget trenger vurdering på lik linje med andre fag. Hun påpeker at eleven burde belønnes med en karakter dersom eleven oppnår bra resultater i faget. Et slikt argument for at vurdering skal eksistere i kroppsøvingfaget er i tråd med

endringene Utdanningsdirektoratet (2012b) gjorde for å få innsatsbegrepet tilbake i faget. Det blir argumentert for at innsatsbegrepet er i tråd med formålet i faget, og at alle elever kan oppnå en god karakter. Hvis en forsøker å se karakteren og dens betydning i forhold til et allmenndannende perspektiv, er det mulig at karakteren i ulike sammenhenger kan være med på å påvirke elevene gjennom erfaringer. Zoglowek (2006) og Engelsrud (2006) hevder at eleven må erfare for å oppnå allmenndannelse. Det viser seg at elever opplever at karakterer i kroppsøvningsfaget kan skape et press på å skulle prestere (Stølen, 2014). Når en forsøker å se dette i lys av allmenndannelse, kan det på en måte være mye læring i å få en karakter i kroppsøving. Hvis eleven føler press i en situasjon der en skal få karakter, men likevel mestrer oppgaven og oppnår en god karakter, vil dette kunne føre til mestringsglede og kunne gi en positiv innvirkning på identiteten, selvmestring og selvfølelse. I en slik situasjon vil eleven bruke seg selv og utvikle seg gjennom en individuell erfaring (Zoglowek, 2006). På den andre siden vil det være en hårfin balansegang i det hele: noen elever vil merke presset, og derfor ikke prestere eller i det hele tatt delta i en situasjon der karakteren vurderes. Dette vil da kunne ha en negativ innvirkning på formålet i faget. På den måten kan poenget som ble presentert tidligere i denne oppgaven om å ufarliggjøre faget og ta av presset være en viktig metode for at alle skal kunne se noe positivt ved en karakter.

De intervjupersonene som mener at karakter burde eksistere i faget er tydelige på hva en karakter innebærer.

*«Når man oppfatter en karakter, tenker sikkert mange at de er gode i en idrett osv. Men når jeg setter en karakter tenker jeg mye mer på mennesket. Hvordan fungerer personen i idrettslige sammenheng?», Stig.*

Dette er et interessant utsagn som kan tolkes i den retning at Stig legger vekt på allmenndanningen i faget. LK06 beskriver faget som et allmenndannende fag (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Innenfor en slik måte å tenke på kan Stig vurdere hvordan eleven har oppnådd et allmenndannende perspektiv i idrettslig sammenheng. Dette kan han da gjøre gjennom en karakter ut i fra måloppnåelsen. Sett i lys av Arnold (1988) sine tre dimensjoner, vil Stig altså vurdere allmenndannelse ut i fra læring gjennom bevegelse. Som nevnt i teorikapittelet, hevder Annerstedt (2007) at læring gjennom bevegelse er en dannelsesform der læreren kan fremme positiv selvforståelse,

personutvikling og identitetsfølelse, samt at barn og unge kan ta hånd om egne liv gjennom fysisk aktivitet.

Som tidligere nevnt påpeker Utdanningsdirektoratet (2012a) at kroppsøvningsfaget er et allmenndannende fag. I disse eksemplene kan det tolkes som at vurdering og karakterer settes ut fra den dannende delen i formålet. Ut fra utsagnet til Stig og egen arbeidserfaring må jeg si meg enig i at det er greit å foreta vurderinger på bakgrunn av et dannelses perspektiv. Det som da vil være særlig viktig, er å poengtere ovenfor elevene hvilke vurderingskriterier som ligger til grunn for karakteren, slik at de vet hva karakteren innebærer.

### **4.3.3 Motorikk som allmenndannelse – en utfordrende rammefaktor**

Som nevnt i teorien fremhever Annerstedt (2001) at elevene blir bevisste på kroppsstillinger og bevegelser i aktiviteten. Videre redegjør Ommundsen (2013), Klafki (2001) og Ennis (2011) for sammenhengen mellom fysisk-motoriske ferdigheter og allmenndannelsen hos mennesket. Motorikk og kroppsbevissthet hadde antakelig av deltakerne i tankene da de snakket fritt om begrepet allmenndannelse. Da jeg stilte spørsmål om lærernes tanker omkring tilrettelegging for motorikk i kroppsøvningsfaget, var dette noen av svarene:

*«Siden det bare er to timer i uken, så tror jeg det er begrenset hva vi lærere kan gjøre motorikken», Tone.*

*«Motorikk er viktig i forhold til andre settinger, fordi det gjør at en kjenner kroppen sin. Du kjenner dine grenser, du møter hverdagen, arbeidslivet og vet hva kroppen tåler», Thea.*

Tone og Theas svar oppsummerer godt hvordan de og resten av intervjupersonene tenker om motorikk. Slik de legger det frem, kan det være at de ikke ser på dette som så viktig grunnet timeantallet, eller at de ser på dette som ferdig innlært når elevene kommer til videregående skole. Dette kan være mulige årsaker til at lærerne ikke legger så stor vekt på motorikk i den videregående skole. Det kunne vært interessant å spørre kroppsøvningslærere på barneskoler for å høre hva de tenker om fysisk-motoriske ferdigheter. En annen mulig årsak til lite motorisk undervisning kan være hvilket

grunnsyn intervjupersonene har på kroppsøvingsfaget. Annerstedt (1991) dannet en egen kategori der læreren tilrettelegger for *at man lærer seg kunnskaper og ferdigheter som er spesielt for faget*. Hvis en av intervjupersonene hadde hatt dette grunnsynet, ville jeg muligens kunne fått mer utdypende svar på flere av spørsmålene omkring emnet.

På den annen side ønsker jeg å fremheve spesielt argumentet til Thea; det er etter min mening et godt argument for at det bør fokuseres ytterligere på dette i den videregående skolen. Som den eneste forteller Thea og belyser det teorien tilsier; at motorikk er viktig for at kroppen skal danne seg en erfaring og at dette kan skje gjennom dimensjonen læring i bevegelse. Erfaringer er, i følge Engelsrud (2006), noe en innhenter gjennom hele sitt liv. Med tanke på at en vokser mye gjennom hele skoleløpet, fra barneskole til videregående skole, vil en også merke at kroppen forandrer seg. Dette vil være noe som gjør at det kan være godt å kjenne på hva den fysiske og motoriske utviklingen gjør med kroppen, noe som igjen kan ha innvirkning på det senere arbeidslivet, som Thea påpeker.

Et annet argument for viktigheten av fysisk-motoriske ferdigheter er nytteverdien en slik ferdighet byr på. I intervjuet forsøkte jeg å forhøre meg om nytteverdien av fysisk-motoriske ferdigheter, og den eneste som klarte å besvare dette spørsmålet var Thea (sitat ovenfor). Thea ser det som viktig å ha gode fysisk-motoriske ferdigheter når arbeidslivet inntreffer. På den måten kan dette være en del av allmenndannelsen til eleven i den forstand at eleven utvikler seg som person og lærer å kjenne sin egen kropp (Ommundsen, 2013). Det er ingen av intervjupersonene som nevner at denne ferdigheten kan bidra til bevegelsesglede, eller at den bedrer fysisk eller psykisk helse, noe som igjen kan speiles med kognitive funksjoner og prestasjoner med andre fag i skolen. Disse faktorene hevder Ommundsen (2013) er en viktig nytteverdi av faget kroppsøving. En annen påvirkning av fysisk-motoriske ferdigheter kan være at elevene lettere mestrer kroppslige bevegelser som oppøves i kroppsøvingsfaget. På den måten kan eleven lettere oppnå en mestringsfølelse som henger sammen med bevegelsesglede (Lyngstad, 2010).

Videre presiserer nyere forskning av blant annet Ommundsen (2013), Wallian & Chang (2006) at fysisk-motoriske ferdigheter henger nøye sammen med de kognitive instanser som kan ha en påvirkning på allmenndannelsen. Om elevene utvikler seg kognitivt



gjennom fysisk-motoriske ferdigheter, vil det kunne føre til en nytteverdi for andre fag, og en egenverdi i kroppsøvningsfaget. Som nytteverdi kan det føre til at elevene lettere vil kunne konsentrere seg og rette oppmerksomheten mot innlærings situasjoner (Ommundsen 2013). I kroppsøvningsfaget vil fysisk-motoriske ferdigheter kunne ha en egenverdi på den måten at elevene lettere lærer nye bevegelser og aktiviteter. Wallian & Chang (2006) hevder at elever med gode fysisk-motoriske ferdigheter lettere overfører bevegelser fra en situasjon til en annen, og lettere forstår det som gjennomgås når læreren viser og forklarer en bevegelse, enn elever med mindre gode fysisk-motoriske ferdigheter. Årsaken til dette kan være at elevene lettere kjenner igjen bevegelser og øvelser når de allerede innehar gode fysisk-motoriske ferdigheter og kjenner sine kroppslige bevegelser. For å se dette i lys av allmenndannelses aspektet kan fysisk-motoriske ferdigheter være med på en personutvikling hos eleven (Annerstedt, 2007). En slik personutvikling vil kunne bidra til læring *gjennom* bevegelse (Arnold, 1988).

#### **4.3.4 Grunnleggende ferdigheter – en del av allmenndannelsen?**

Slik LK06 er utformet i dag, skal de fem grunnleggende ferdighetene inkluderes i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Jeg lurte på hvilken målsetting intervju personene hadde for å inkludere disse ferdighetene i undervisningen. Her dukket det opp flere interessante svar. Det kan se ut til at intervju personene nedprioriterer dette, og på den måten vil det muligens ikke samsvare med retningslinjene for de fem grunnleggende ferdighetene i LK06. På spørsmålet om hvordan lærerne inkluderer LK06s fem grunnleggende ferdigheter i undervisningen, svarer de slik:

*«Fryktelig lite. Man kommer kanskje innom det i løpet av et år, men føler det blir kunstig å legge opp til det. Det er kun to timer i uken. Det blir rart hvis elevene skal hoppe lengde for å måle lengden og skrive tall», Tone.*

*«Nei, det er følt lite. Jeg er nok kanskje innom alt i løpet av et år. Og ligger kanskje litt bakt inn i kompetansemålene. Spørs hva man legger i regne da? De må jo telle litt og sånt. IKT og skriving gjør de gjennom øktplaner osv. Det er nok veldig ubevisst». Anders.*

Gjennom disse utsagnene ser vi at kroppsøvningslærerne som deltar i denne oppgaven vektlegger læreplanens fem grunnleggende ferdigheter i lite eller ingen grad.

Intervjupersonene sier at de muligens er innom det i løpet skoleåret, og at de fem grunnleggende ferdighetene ligger implisitt i kompetansemålene.

Utdanningsdirektoratet (2012c) redegjør for at de grunnleggende ferdigheter ligger integrert i kompetansemålene. Det virker som at lærerne ikke ser på dette som målrettet i forhold til hva kroppsøvingfaget skal bidra til, noe som kommer tydelig frem i utsagnet til Tone. Når en ser på Annerstedts (1991) modell på de ulike grunnsynene i kroppsøving, er det ingen lærere i denne oppgaven som legger opp undervisning med et grunnsyn som samsvarer med *dess förhållande till andra ämnen*. Anders forteller at de grunnleggende ferdighetene muligens ligger implisitt i kompetansemålene. Jeg ønsker å legge frem et eksempel som viser sammenhengen mellom grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og formål. Å lese er en grunnleggende ferdighet som mange muligens ikke ser på som en del av kroppsøving. Under denne ferdigheten presiseres det blant annet at eleven skal kunne tolke kart og tolke symboler (Utdanningsdirektoratet, 2012c). Denne ferdigheten finner vi igjen under kompetansemålene for faget der elevene skal planlegge og gjennomføre turer ved hjelp av kart og kompass (Utdanningsdirektoratet, 2012a). På den måten ivaretar lærere ferdigheten å lese, men det kan altså virke som om lærerne opplever at det ligger implisitt i kompetansemålene. Det å kunne lese og tolke kart er en viktig kunnskap for allmennheten og kan på den måten være en del av allmenndannelsen til eleven. Arnold (1988) sin dimensjon læring *om* bevegelse betegnes som en viktig del av de grunnleggende ferdighetene, og da spesielt når en snakker om å kunne uttrykke seg muntlig og å kunne lese.

Årsaken til at lærerne i mindre grad vektlegger de fem grunnleggende ferdighetene kan være at de ser på formålet som et fag der du skal få frem bevegelseslysten, og at det må skje gjennom aktivitet som fronter glede. I lys av Arnold (1988) kan det se ut til at lærerne mener at læring *i* bevegelse er retningen faget burde dreies mer mot. Dette er i tråd med hva Ommundsen (2013) og Zoglowek (2006) hevder omkring hva som burde være kjernen i faget. De sier at læring *i* bevegelse er den dimensjonen faget burde vektlegge, og at som elev kan en kun stimuleres av denne dimensjonen ved å selv delta i aktiviteten.

Hallås et al. (2013) hevder at de praktisk-estetiske fagene har en utydelig læreplan når det gjelder de grunnleggende ferdighetene. Det viser seg at læreren får lite støtte fra både skoleeier og rektor i arbeidet med disse ferdighetene. Det ser ut som om elevene

ikke får trent de grunnleggende ferdighetene. Videre påpekes det at hvis ferdighetene skal prege opplæringen i større grad, er det trolig nødvendig å styrke både lærerutdanningen og videreutdanningen (Hallås et al. 2013). Disse funnene er i tråd med de samme funnene som er gjort i denne oppgaven angående de fem grunnleggende ferdigheter. Den største forskjellen er muligens at noen av intervjupersonene i denne oppgaven hevder de tror de grunnleggende ferdighetene ligger bakt inn i kompetansemålene. En slik forskjell på funnene kan være at forskningen til Hallås et al. ble gjort i 2011, altså før revidert læreplan i kroppsøving som forelå i 2012.

#### **4.3.5 Allmenndannelse – oppsummering**

Det er nå sett på hva lærere tenker om formålet i kroppsøving, og hva de tenker om begrepet allmenndannelse, som er et viktig begrep i det kroppsøvingsfaget vi har i dag. Allmenndannelse er et begrep som førte til ulike tolkninger blant intervjupersonene. Det viste seg også at lærerne som deltok i dette prosjektet syntes allmenndannelse var et begrep som var vanskelig å forstå med tanke på hele begrepets omfang. Likevel ser det ut til at lærerne er enige om at det er et viktig begrep og at det er en betydningsfull del av kroppsøvingsfaget og kanskje også i hele skolens enhet. Anders uttrykker dette slik: *«Allmenndannelse er muligens et begrep som er viktig for eleven i hele skoleløpet, i alle fag. Jeg tror hele skolen og rammene rundt er med på å forme eleven»*. Lærerne legger ikke skjul på at allmenndannelse er et viktig begrep, men at det muligens ligger mer implisitt i skolehverdagen.

For å tilrettelegge for allmenndannelse forteller intervjupersonene at de forsøker å legge opp til samarbeidsoppgaver der elevene må lære seg å samarbeide. Dette fremhever intervjupersonene som en hensiktsmessig nytteverdi for elevene, også i et mer langsiktig bilde. Noen av lærerne er også inne på at tydelige mål er viktig, og at målene kan være individuelle og tilpasset til hver enkelt elev. Selv om dette er noen konkrete eksempler på hvordan en kan arbeide opp mot allmenndannelse, mener intervjupersonene at dette er noe de ikke tenker bevisst på, men mener det ligger naturlig i kompetansemålene. Selv om dette muligens ligger implisitt i kompetansemålene, ser det ut til at andre faktorer blir nedprioritert, noe som kan påvirke allmenndannelsen og bevegelsesgleden på en positiv måte. De fem grunnleggende ferdighetene som skal gjelde i alle fag viser seg som lite tatt i bruk i kroppsøvingsfaget. Fysisk-motoriske ferdigheter er også noe som nedprioriteres, selv

om forskning viser at dette kan være en viktig faktor for allmenndannelse og bevegelsesglede (Klafki, 2001), (Ennis, 2011) og (Ommundsen, 2013).

#### **4.4 Elevmedvirkning – en del av bevegelsesglede og allmenndannelse?**

Samarbeid og gode relasjoner mellom lærer og elev ser ut til å være viktige forutsetninger for at elevene skal lykkes i å mestre formålet i kroppsøvingsfaget. Likevel dukker det opp interessante funn når det snakkes om hvordan elevene kan inkluderes og delta med refleksjoner om hvordan faget skal legges opp.

*«Det er ikke ofte, så der kan jeg nok bli bedre. Man kunne jo satt seg ned og fått litt innspill, men ofte opplever jeg at det kommer så lite ut av det», Anders.*

*«Kanskje ikke så ofte. Det hender i plenum, men ikke ofte. Av og til når elevene har egentrening så streifer jeg innom og spør hvordan det har gått», Anne.*

Som lærer er det viktig å spørre seg selv om en trenger å gjøre refleksjoner sammen med elevene. I visse tilfeller kan dette vise seg å være en viktig metode for å skape indre motivasjon hos eleven. Det ser ut til at lærerne som deltok i dette prosjektet reflekterer i mindre grad sammen med elevene. Disse funnene er det interessant å se nærmere på, ettersom dette kan ha innvirkning på flere faktorer i faget. Som nevnt i teorien, hevder Lee (2004) at elever som får være med på å reflektere og bygge opp undervisningen, kan skape mer engasjement og lyst til å delta. På denne måten kan refleksjon sammen med elevene nettopp gi større mulighet til at elever får en indre motivasjon til å delta i kroppsøving. En indre motivasjon ser jeg på som en viktig forutsetning hvis en skal lykkes med dagens formål om livslang bevegelsesglede. Hvis elevene får lov til å delta med sine refleksjoner omkring undervisningen, kan dette føre til sterkere bånd i relasjonsbyggingen. Da vil eleven kunne oppleve anerkjennelse for sine refleksjoner, som vil kunne bidra til økt indre motivasjon, noe som igjen kan føre til bevegelsesglede. Drugli (2013) hevder at god kommunikasjon mellom lærer og elev er en viktig faktor for å lykkes med relasjonsbygging. Et annet argument for at elevmedvirkning kan være et fint arbeidsverktøy i kroppsøvingsfaget, er at det kan påvirke allmenndannelsen hos mennesket. Om eleven får være med på å legge opp undervisning, ta selvstendige valg og opplever å bli hørt i refleksjonsarbeidet, kan dette være en del av allmenndannelsen

der eleven blir vant til å ta selvstendige valg. Dette vil kunne ha en overføringsverdi i det vanlige liv, og vil også kunne være med på å danne en personutvikling hos eleven (Annerstedt, 2007).

Ut i fra intervjupersonenes tanker omkring elevmedvirkning, stilte jeg dem spørsmål om hvorfor det reflekteres i så liten grad med elevene. Da får jeg nokså like svar blant alle intervjupersonene, her illustrert med Annes utsagn:

*«Jeg ser på dette som tidkrevende, og med dagens timeantall velger jeg heller ti minutter med mer aktivitet, enn å stå og reflektere i ti minutter i slutten av en time», Anne.*

Dette tolker jeg som at lærere ser det som mer nyttig å gjøre den valgte aktiviteten hele undervisningstiden ut, enn å bruke tid på refleksjoner sammen med elevene. Videre når jeg graver litt i hvorfor det er slik, svarer noen av lærerne at det er rom for elevmedvirkning ved at elevene har mulighet til å ha innvirkning på årsplanen.

*«Vi tar en prat på starten av året. Der prater vi om innhold, vurdering og hva vi vektlegger. Da gir vi også alle elever muligheter til hva de ønsker seg av aktiviteter det kommende året. De får lov til å sende sine ønsker på mail til meg, hvis de ikke ønsker å fortelle dette i plenum», Morten.*

I dette utsagnet ser vi at Morten er tydelig på at alle elevene skal få mulighet til å komme med ønsker om hvilke aktiviteter de ønsker seg i løpet av året. I den forstand har elevene gode muligheter til å være med på å bygge opp fagets innhold. Elevene gis bare muligheten til dette kun ved oppstarten av skoleåret. Er dette nok? Burde det være flere muligheter for eleven til å kunne påvirke undervisningen? Vil de elevene som ikke er spesielt interessert i faget benytte seg av dette tilbudet? Som nevnt tidligere forteller intervjupersonene at de er lite flinke til å ta i bruk de fem grunnleggende ferdigheter, som i følge LK06, skal inkluderes i alle fag. Kunne det her vært en mulighet for å inkludere ferdigheten å kunne skrive? En metode for å inkludere denne ferdigheten kunne for eksempel vært at de skulle utarbeidet et refleksjonsnotat om kroppsøvingfaget. For meg virker det som om elevmedvirkningen av og til kan være litt lite gjennomtenkt og ikke godt nok planlagt. Gjennom teori har jeg forsøkt å belyse

at elevmedvirkning burde være nøye gjennomtenkt, ha klare rammer og at det må være avsatt tid til hjelp fra læreren (Rønning, 2003), Skaalvik & Skaalvik (2014). For at elevene skal ha nytte av denne elevmedvirkningen er det kanskje nødvendig å sette av mer tid til denne arbeidsmetoden enn det som kommer frem i denne undersøkelsen. Sett i lys av teori tolker jeg svarene til intervjupersonene som at lærere ser det som utfordrende å finne balansen mellom graden av lærerstyring og graden av elevmedvirkning i undervisningen (Manger, et al., 2010).

Uavhengig av om elevene blir inkludert eller ikke, hevder Stølen (2014), at elevene er positive til elevmedvirkning. Studien viser imidlertid at det er stor forskjell fra lærer til lærer om elevene gis mulighet til å være med på å påvirke undervisningen. I dette prosjektet kommer det frem at elevmedvirkning er noe lærere ønsker å utføre, men likevel utfører i mindre grad. Persen (2008) og Jonskås (2009) hevder å ha funn der elevmedvirkning bortimot ikke eksisterer, men legger til at en slik endring av metoder i arbeidet tar tid å utføre. Det har nok vært en utvikling i arbeid med elevmedvirkning siden den gang, da både min forskning og Stølen (2014) gjør rede for at både elever og lærere er kjent med elevmedvirkning og utfører det til en viss grad.

Det kan se ut til at intervjupersonene tenker på begrepet elevmedvirkning som at elevene skal kunne få velge aktiviteter i timen, og at dette planlegges i starten av året. Elevmedvirkning er et større begrep enn som så. Som nevnt tidligere i diskusjonen legger Thea opp undervisningen til at elevene selv kan velge vanskelighetsgrader i enkelte aktiviteter. Dette kan anses som elevmedvirkning i en slik form at eleven selv tar valget i aktiviteten. En slik metode med avgrensede rammer til elevmedvirkning støttes av flere (Mortimore et al. 1988), (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Som nevnt i teorikapittelet under temaet elevmedvirkning, vil elevmedvirkning føre til en indre motivasjon eller en autonom ytre motivasjon (Gagne & Deci, 2005). Jeg har tidligere i diskusjonen vist hvordan indre motivasjon henger sammen med begrepet bevegelsesglede i formålet. I tillegg til bevegelsesglede vil en slik motivasjon kunne føre til tilrettelegging for personutvikling gjennom at eleven må ta egne valg. Dette vil da henge sammen med allmendannelsesbegrepet (Annerstedt, 2007). Ut fra den autonome ytre motivasjonen vil fortsatt eleven gjøre det frivillig, men ikke føle samme glede. De ser heller nytteverdien i aktiviteten. På den måten vil disse elevene klare å tilfredsstille deler av formålet i den grad at de har mulighet til å oppnå allmenndannelse

gjennom undervisning. På samme linje som den indre motivasjonen, vil dette kunne føre til en personlig utvikling som blant annet omfatter allmenndannelse. Gjennom disse to motivasjonsaspektene kan en knytte elevmedvirkningen opp mot formålet og se at denne arbeidsmetoden kan være en fin strategi for å sikre at kompetansemålene skal danne en rød tråd sammen med formålet i faget.

## 5. Oppsummering og videre forskning

Jeg vil her ta for meg de sentrale aspektene som kom frem i min oppgave. Videre vil jeg oppsummere kort mine refleksjoner og tanker omkring oppgaven. Til slutt vil jeg foreslå videre forskning på området.

### 5.1 Oppsummering

Forskningsprosessen for denne oppgaven er nå over, og i den sammenheng vil jeg forsøke å samle opp en oppsummering for oppgaven. Problemstillingen for denne oppgaven var: Hva tenker lærere om formålet i kroppsøving og hva gjør de for å nå formålet? For å belyse dette ble det benyttet en kvalitativ metode i form av intervjuer.

Intervjupersonene påpeker at LK06 gir rom for store tolkninger. Dette er tydelig å se da enkelte av lærerne har ulike grunnsyn på faget, noe som fører til ulike tolkninger. Når lærerne tolker og uttrykker sine meninger om begrepene bevegelsesglede og allmenndannelse, kommer det frem at de er godt reflekterte i forhold til bevegelsesglede, men noe mer usikre på hva som ligger i begrepet allmenndannelse. De blir spørrende og vage når de uttrykker sine meninger om dette begrepet, men likevel har de tanker om hva som hører hjemme under allmenndannelsesbegrepet. Intervjupersonene er enige om at bevegelsesglede kan være en del av formålet, og at denne delen kan være utfordrende å oppnå, spesielt med tanke på de elevene som ikke er indre motiverte. Der noen hevder at det vil være viktig med et mangfold av aktiviteter for å oppleve bevegelsesglede, hevder andre at det heller er viktig med kunnskap og ferdigheter i få utvalgte aktiviteter.

Intervjupersonene er klare på at gode relasjoner mellom lærer og elev er viktig for å lykkes i faget kroppsøving. For å belyse dette ble teori fra Drugli (2013) og Bergastet, Dahl og Hansen (2010) trukket inn for å illustrere at relasjonen mellom elev og lærer har en stor betydning for trivselen til eleven i et fag.

I henhold til allmenndannelsesbegrepet og valg av aktiviteter i undervisningen er intervjupersonene enige om å legge opp undervisningen slik at det forekommer samarbeid gjennom aktivitetene. På den måten må elevene lære seg å samarbeide, noe som kan ha en overføringsverdi til andre situasjoner i skolen og på fritiden.



Det viser seg at intervjupersonene bruker mye tid på elever som ikke er indre motiverte til å ha kroppsøving, samt de som mistrives i kroppsøvingfaget. Lærerne forteller at de tror at elevene mister interessen for faget før de begynner på videregående skole, og samtidig at hjemmet er en viktig forutsetning for å lykkes med formålet i kroppsøving. For å snu denne trenden forteller intervjupersonene at de forsøker å ha dialoger med elevene, prøver å ufarliggjøre undervisningen og å tilpasse undervisningen best mulig etter elevgruppen og dens forutsetninger.

Jeg har fått inntrykk av at formålet oppfattes å ligge implisitt i kompetansemålene for intervjupersonene, og at de heller planlegger undervisning ut i fra kompetansemålene, uten å se på formålet helhet.. «*Jeg tenker at kompetansemålene og formålet treffer ganske automatisk*», (Pål). Det kan se ut til at lærerne ser på LK06 i kroppsøving som en god helhetlig plan, der kompetansemålene og formålet henger nøye sammen. Etter å ha diskutert gjennom problemstillingen for oppgaven, er jeg noe mer i tvil om kompetansemålene og formålet henger like nøye sammen som intervjupersonene skal ha det til. Det er flere grunner til dette, som vil bli fremlagt i de neste avsnittene.

Det viser seg at intervjupersonene i dette prosjektet ikke prioriterer de fem grunnleggende ferdighetene, men at dette også trolig ligger implisitt i kompetansemålene for dem. Utdanningsdirektoratet (2012c) understreker at dette er ferdigheter som skal benyttes i alle fag, og som jeg beskrev i diskusjonsdelen, kan disse ferdighetene ha en positiv påvirkning på allmenndannelsen. Ut fra dette vil jeg påstå at det muligens kan være en fordel å være mer bevisst på de fem grunnleggende ferdighetene enn det som fremkommer av denne oppgaven, da dette både er et krav fra Utdanningsdirektoratet, og muligens vil kunne ha en innvirkning på formålet i positiv forstand.

I forhold til fysisk-motoriske ferdigheter forteller intervjupersonene at det er noe de bruker lite tid på i den videregående skole. De hevder at det er for lite tid, og at det heller muligens bør gjøres i de lavere trinnene på skolen, altså på barnetrinnet. Det virker ikke som at de ser sammenhengen mellom fysisk-motoriske ferdigheter og den nytteverdien slike ferdigheter kan føre til. Det er kun en av åtte lærere som påpeker at om eleven innehar gode fysisk-motoriske ferdigheter kan dette ha en god innvirkning på allmenndannelsen i den forstand at det er med på å styrke elevens personutvikling.

Gode fysisk-motoriske ferdigheter kan også ha en positiv innvirkning på bevegelsesglede. Med gode fysiske-motoriske ferdigheter er det større muligheter for at eleven mestrer øvelsene raskere og opplever en mestringsfølelse, noe som igjen kan føre til bevegelsesglede. På den måten kan fysisk-motoriske ferdigheter være noe lærere muligens kan være flinkere til å trene på gjennom alle kroppsøvningsfagets tidsaspekter, ettersom dette begrepet viser seg å henge sammen med både allmenndannelse og bevegelsesglede.

Det viser seg at elevmedvirkning muligens kan være med på å fremme formålet i høyere grad, både når det gjelder bevegelsesglede og allmenndanningen. Intervjupersonene hevder at de ønsker å bruke elevmedvirkning som arbeidsmetode, i den forstand at de ønsker å inkludere elevene til å komme med forslag til valg av aktiviteter, og at de kan velge vanskelighetsgraden i aktiviteten selv. Dette er noe lærerne gjør til en viss grad, men med en mer systematisk og bevisst bruk av elevmedvirkning, kan dette ha stor påvirkningskraft til både bevegelsesglede og allmenndannelsen i kroppsøvningsfaget.

Det kan se ut til at lærere bryter ned kompetansemålene til egne mål, men at de ikke er like nøye med å presentere målene for elevene. Om lærere hadde vært mer nøye på å fremheve målene for elevene, kunne dette bidratt til å lykkes enda bedre med formålet i faget. Gjennom teori argumenteres det for at målsetting er viktig, i både allmenndannelse og bevegelsesglede. Ut fra dette kan det påstås at tydelige mål kan være med på å gi elevene en økt bevissthet og klarhet i forhold til kroppsøvningsfaget.

Videre påpeker intervjupersonene at det er viktig at elevene skal kunne samarbeide, respektere hverandre og være høflige, for å kunne trives bedre i faget. På den måten kan en se at allmenndanningsprosess og bevegelsesglede henger sammen med hverandre. Er elevene skikket og dannet på den måten at de viser respekt og samarbeider med hverandre, kan dette muligens gi større mulighet for at elevene opplever bevegelsesglede i faget. Dette er i samsvar med Nordahl og Hansen (2012), som hevder at når den pedagogiske atmosfæren er god, skapes det et læringsmiljø som bidrar til å skape hele mennesker.

Det er i denne oppgaven sett nærmere på hva lærere tenker om vurdering i faget. I et helhetlig perspektiv kan det se ut til at linken mellom vurdering i form av

karactersetting, kompetansemål og formål til dels treffer hverandre. Utdanningsdirektoratet (2014) presiserer at grunnlaget for vurdering skal ligge i kompetansemålene. By (2014) hevder det er viktig å være klar over at kompetansemålene ikke må sees uavhengig av formålet med faget. Det kan være nok så lett å sammenfatte store deler av formålet med kompetansemålene når det gjelder vurdering. Noen konkrete eksempler på dette kan være at faget skal være en arena der en skal fremme det sosiale gjennom fair play og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2012a). På denne måten må en, gjennom kompetansemålene, legge opp til at en kan vurdere hvordan elevene samarbeider og oppfører seg ovenfor andre. Et annet eksempel kan være at faget skal bidra til at elevene tilegner seg kunnskap om trening, helse, livsstil og bli motiverte til trening og aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Det er ingen tvil om at diskusjonen om vurdering i form av karakterer lever. Alle intervjupersonene hadde meget sterke meninger og tanker på dette området. Kanskje må en spørre seg selv om fagets prioriteringer, eller om det er plass til så store og omfattende formål i et fag med et så lite timetall. Skal faget være et allmenndannende fag der dette er den viktigste prioriteringen, og fortsette med det vurderingssystemet som eksisterer i dag? Eller skal faget prioritere å fremme bevegelsesglede hos eleven uten et karaktersystem i håp om at alle elevene finner den indre motivasjonen til fysisk livslang bevegelsesglede? Det er ingen enkle spørsmål å svare på. Det som er sikkert er at kroppsøvingfaget består av et omfattende formål med muligens krevende og utfordrende mål i at alle elever skal allmenndannes i den forstand at de skal inspireres til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede

## **5.2 Min egen refleksjon og videre forskning på feltet**

Dette året har vært interessant og lærerikt. Jeg føler at denne forskningen har gitt meg større og bredere forståelse av kroppsøvingfagets formål. I utgangspunktet var det tenkt å kun diskutere hva lærere tenker om og gjør for å oppnå bevegelsesglede og allmenndannelse. Likevel ble diskusjonen rundt elevmedvirkning og vurdering trukket inn i, som følge av at det fremkom interessante elementer, og at dette kanskje kunne ha en påvirkningskraft i forhold til hvordan formålet oppleves. På bakgrunn av dette ble muligens oppgaven noe vid, men den kan gi et godt grunnlag for videre forskning på dette feltet. Gjennom mine funn ser jeg viktigheten av å allmenndanne elevene på ulike

stadier. Noen trenger å øve på samarbeid, andre trenger å øve på å respektere hverandre, mens noen trenger stimuli på å erfare ulike aktiviteter. For å fremme dette tror jeg det er viktig å la elevene oppleve mye bevegelsesglede og å la de kjenne trivselen med å bevege seg.

Annen forskning kan være å gå dypere i mine funn. Det kunne vært interessant å ha sett dypere på sammenhengen mellom elevmedvirkning og formålet, eller vurdering med karakterer og formålet.

En annen retning som ville vært interessant og sett på er hva lærere tenker om fysisk-motoriske ferdigheter, og kunne gått mer i dybden på dette feltet. Kanskje det er et annet fokus på disse ferdighetene lenger ned på årstrinnene i skolen? Eller hvordan påvirker fysisk-motoriske ferdigheter allmenndannelsen eller bevegelsesgleden? I så fall kan muligens fysisk-motoriske ferdigheter bidra til at elevene får en bedre kroppslig sans, som igjen muligens fører til at elevene mestrer aktiviteter. Mestrer elevene ting lettere, kan dette føre til en økt bevegelsesglede, og da er det lettere å allmenndanne elevene og inspirere de til en fysisk aktiv livsstil.

De fem grunnleggende ferdigheter er en annen vei å studere. Hvordan kan faget legge til rette for grunnleggende ferdigheter, og hvilken påvirkning kan dette ha på formålet? Kanskje disse ferdighetene kan påvirke elevens personutvikling på en bredere måte, og da føre til en bredere allmenndannelse? Kanskje det og fører til et bredere spekter der elever vil føle bevegelsesglede?

En annen mulighet kan være å studere problemstillingen fra en annen innfallsvinkel. Et eksempel på dette kan være å gjøre kvantitativ eller kvalitativ undersøkelse for elever som har fullført videregående, og spurt dem om hva betydningen av kroppsøvingsfaget har vært.

## Litteraturliste

- Ames, C. (1995). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes  
I Roberts, G.C (Eds.). *Motivation in sports an exercise* (161-176). Human  
Kinetics Publishers: Champaign.
- Amour, K. & Jones, R. (1998). Physical education teachers' lives and careers. PE, sports,  
and educational status . *Australian Journal of Teachers Education*, 23, 71-75.
- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens –  
ett didaktisk perspektiv*. Gøteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (Lära sig) vara Lärare i idrott och hälsa*. Gøteborg:  
Multicare AB.
- Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning: ämnet idrott  
och hälsas didaktik*. Gøteborg: Multicare Förlag AB og Forlaget Hovedland.
- Arnold, P. J. (1988): *Education, Movement and the Curriculum*. London. The Falmer  
Press.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2010). *Elevenes læringsmiljø – lærerens  
muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bähr, I. & Wibowo, J. (2012). Teacher action in the Cooperative Learning model in the  
physical education classroom. I: B. Dyson & A. Casey (Red.), *Cooperative  
Learning in Physical Education: A Research-based Approach*. (s. 27-41). New  
York: Routledge.
- Bjørngen, I. (1991). *Ansvar for egen læring. Den profesjonelle elev og student*.  
Trondheim: Tapir.
- Bjørndal, B. & Lierberg, S. (1978). *Nye veier I didaktikken? En innføring i didaktiske  
emner og begreper*. Oslo: Achehoug.
- Black, P. og Wiliam, D. (1998): *Inside the black box. Raising standards through classroom  
assessment*. London: King's College London.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*.  
Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- By, I.Å. (2014). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og  
videregående opplæring*. Oslo, Norges idrettshøgskole.
- Bø, Ingerid (2002): *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Carroll, B. & Loumidis, J. (2001). Children's Perceived Competence and Enjoyment in  
Physical Education and Physical Activity Outside School. *European Physical  
Education Review* 2001, 7: 24, 24-43. Hentet 7. april fra  
<http://epe.sagepub.com/content/7/1/24.full.pdf+html>

- Chen, A. & Ennis, C.D. (2004). Goals, Interests, and Learning in Physical Education. *Journal of Education Research*, 2010, 97.6, 329-338. Hentet 6. august 2014 fra [http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/JOER.97.6.329-339#.U-JHaPl\\_trU](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/JOER.97.6.329-339#.U-JHaPl_trU)
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analyses of self-system processes, i M. Gunnar & L.A. Sroufe (red.): *Minnesota Symposium of Child Psychology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Corbin, C.B. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Physical Educator Should Know About Promoting Lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2002, 21, 128-144. Hentet 6. april 2014 fra <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d6e1d96a-02dc-4b22-95f8-95bad5bfec97%40sessionmgr114&vid=1&hid=117>
- Dale, E. L. & Wærness, J., I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Elnan, I., Sando, O.J.(2014), Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppsøvfingsfaget. I: Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: *FoU i praksis 2013 conference proceedings*, (s. 73-81). Tromdheim: Akademia forlag.
- Engh, K.R., Dobson, S., Høihilder, E.K. (2007): *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engelsen, B. U. (2010). *Kan læring planlegges?* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er KROPP?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ennis, C. D. (2011). Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and Skillfulness. *Quest*, 2012, 63.1, 5-18. Hentet 7. mai 2014 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00336297.2011.10483659>
- Everett, L. E. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven, hvordan begynne- og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gagne, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2002). *Argumenatsjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Green, K. (2008a). *Understanding physical education*. London: Sage Publications.

- Gregory, K. Cameron, C. & Davies, A. (2002). *Setting and Using Criteria For use in Middle and Secondary School Classrooms*. British Columbia: Connections Publishing.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I: P. Laake, B.R. Olsen & H.P. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (s. 321-350). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hallås, O., Holthe, A., Vindenes, A., & Styve, E.T, (2013) De grunnleggende ferdighetene i de praktisk-estetiske fagene. I: I. Pareliussen, B.B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012 conference proceedings* (S. 111-119). Trondheim: Akademika forlag.
- Hansen, E.S.J.T. (2013). *Endringer i kroppsøvningsfaget 01.08.2012 – implementering konsekvenser*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Hassmen, P. & Plate, J. (2003). *Idrottspsykologi*. Sverige: Bokförlaget Natur och kultur.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Taylor and Francis
- Helsedirektoratet. (2015). *Nasjonalt råd for fysisk aktivitet*. Hentet 31. mars 2015 fra <https://helsedirektoratet.no/om-oss/organisasjon/rad-og-utvalg/nasjonalt-rad-for-fysisk-aktivitet>
- Helsedirektoratet. (2008). *Fysisk aktivitet blant barn og ungdom*. Hentet 2. februar 2015 fra <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom-kortversjon/Publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom-kortversjon.pdf>
- Herskind, M. (2006). Viden og følelser i bevegelse. I: I Engel, L., Rønholt & H. Svendler (Red.), *Bevægelsens poetik – om den æstetiske dimensjon i bevegelse*. (S. 41-56). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I: F. Hjardemaal, K. Tveit & T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (S. 179-216). Oslo: Unipub.
- Hughes, J.N. (2012). Teacherstudent relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14, 319-327.
- Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltakerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik*. Munksgaard.
- Jakobsen, A.M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrottsforum*, 2012, 10, 2-16. Hentet 8. februar 2012 fra <http://idrottsforum.org/wp-content/uploads/2012/10/jakobsen121010.pdf>
- Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79,491-525.

- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av kunnskapsløftet?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Jowett, S. & Ntoumanis, N. (2003). The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. 2004, 14, 245-257. Hentet 3. januar 2015 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1600-0838.2003.00338.x/pdf>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kretchmar, R.S. (1994). *Practical philosophy of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Krogh, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Mer fysisk aktivitet i skolen*. Hentet 31. mars 2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/mer-fysisk-aktivitet-i-skolen/id574137/>
- Lagerstrøm, B.O., Moafi, H., & Revold, M.K. (2014). Kompetanseprofil i grunnskolen . *Rapporter*. 30, 2014. Hentet 20. januar 2015 fra [http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/197751?\\_ts=148a1618d30](http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30)
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lee, A.M. (2004). Promoting lifelong physical activity through quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2013, 75, 21-26 Hentet 7. mai 2014 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07303084.2004.10607235>
- Loland, S. (2006). Morality, Medicine, and Meaning: Toward an Integrated Justification of Physical Education. *Quest*. 58. 60-70.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyngstad, I. (2009). Ikke så lett å lure gymlæreren. *Forskning*. Hentet 17. mai 2015 fra <http://forskning.no/trening-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2009/08/ikke-sa-lett-lure-gymlaereren>
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. I M. Stene (red). *Forskning i Trøndelag 2010* (s. 65-78). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap skolens kroppsøving*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.



- Manger, T., Lillejord, S. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Maxqda [Programvare]. Hentet 25. mai 2015 fra <http://www.maxqda.com/>
- Meier, K. (1995). Embodiment, sport and meaning. I Morgan, W. & Meier, K. (eds.): *Philosophic inquiry in sport*. Champaign. Human Kinetics. 89-95.
- McDavid, L., Cox, A. E. & Amorose, A. J. (2012). The relative roles of physical education teachers and parents in adolescents' leisure-time physical activity motivation and behavior. *Psychology og Sports and Exercise*. 13(2), 99-107.
- Mckeen, K., Webb, P. I. & Pearson, P. J. (2007). Promoting Physical Activity through Teaching Games for Understanding in Undergraduate Teacher Education. I J.A Diniz (eds.): *AIESEP 2005 World Congress*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 251-258. Hentet 4. desember 2014 fra <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1644&context=edupapers>
- Moen, M. Kjersti (2011). «*Shaking or stirring?*» *A Case-Study of Physical Education Teacher Education in Norway*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters. The Junior Years*. Somerset: Open Books.
- Nielsen, C. & Winther, H.: *Bevægelsens poetikk – om den æstetiske dimensjon i bevægelse*. Københavns Københavns Universitet. Institut for idræt. Museum Tusulanums forlag. 41-55.
- Nordahl, Thomas (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole*. NOVA-rapport 13/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (red). & Hansen, O. (red.). (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Næss, H.S., Säfvenbom, R. & Standal, Ø.F. (2013): Running with Dewey: is it possible to learn to enjoy running in High School Physical Education? *Qualitative Research in Sports, Exercise and Health*, DOI:10.1080/2159676X.2013.796489
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003). Kvalitativ respektive kvantitativ tilnærming. I: H. Olsson & S. Sørensen, *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. (s. 16-27). Oslo: Gyldendal.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), 8-12.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 156-166. Hentet 7. april 2014 fra

[http://www.idunn.no/ts/npt/2013/02/fysisk-motorisk\\_ferdighet\\_gjennom\\_kroppsving\\_et\\_viktig\\_b?didLogin=true](http://www.idunn.no/ts/npt/2013/02/fysisk-motorisk_ferdighet_gjennom_kroppsving_et_viktig_b?didLogin=true)

- Opplæringsloven, (1998). § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats. Trådt i kraft skoleår 1999/2000, sist endret 19. juni 2009.*
- O'reilly, E., Tompkins, J. & Gallant, M. (2001). They Ought to Enjoy Physical Activity, You Know? Struggling with Fun in Physical Education. *Sport, Education and Society*. 2010. 6:2, 211-221. Hentet 7. august 2014 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13573320120084281>
- Pedersen, K. G. & Steinholt, K. (2010). Prolog. I: K. Steinholt & K.P. Gurhold (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9-34). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Perry, N. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.
- Persen, J. C. H. (2008). *Elevmedvirkning ved idrettsfag på det videregående trin: en kvalitativ studie av seks kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis i Akershus kommune*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Pringle, R. (2010). Finding Pleasure in Physical Education: A Critical Examination of the Educative Value of Positive Movement Affects. *Quest*. 2012. 62:2, 119-134. Hentet 10. juli 2014 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00336297.2010.10483637>
- Quennerstedt, M. (2006). Att lära sig hälsa. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogic. Sverige: Örebro universitet.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The influence and Achievement Goals on Motivational Processes. I Roberts, G.C (Eds.). *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Human Kinetics Publishers: Champaign.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. & Oort, F.J. (2011). 'The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach'. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529.
- Rønning, W. (2003). Elevmedvirkning i videregående opplæring. Evaluering av prosjekt Klasseledelse i Nordland. Hentet 10. april 2015 [http://nordlandsforskning.no/files/Notater%202003/arbnotat\\_1010\\_03.pdf](http://nordlandsforskning.no/files/Notater%202003/arbnotat_1010_03.pdf)
- Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M.S., Brunborg, G.S. & Wold, B. (2009). *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005*. Hentet 18. august 2014 fra [http://www.uib.no/filearchive/hevas-rapport-2009-samdal-et-al\\_3.pdf](http://www.uib.no/filearchive/hevas-rapport-2009-samdal-et-al_3.pdf)
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2012). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2014. 1-18. Hentet 13. august 2014 fra: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2014.892063#preview>

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spord, B. J. & Leirhaug, P.E. (2012). *Alt for mange hater kroppsøving*. Hentet 14.mars 2015 fra <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>
- St.meld. nr 11 (2008-2009). *Læreren rolle og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stølen, H. (2014). *Elevmedvirkning i faget kroppsøving. En kvalitativ undersøkelse med ni elever i den videregående skole*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Subramanian, P.R.og Silverman, S. (2002). Using complimentary data: An investigation of student attitude in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, 8, 74-91.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Turøy, I. (2012). Nye vurderingskriterier i kroppsøving fra 2012: hvordan kan vurderingen praktiseres? *Kroppsøving*, 2012, 6, 20-21.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet 21. mars 2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-allmennendanna-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplan I kroppsøving*. Hentet 31. april 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Udir–8–2012 Endringer i faget kroppsøving*. Hentet 4. mai 2015 fra [http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012- Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/?depth=0#a1](http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/?depth=0#a1)
- Utdanningsdirektoratet. (2012c). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 9. januar 2015 fra [http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter/](http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/)
- Utdanningsdirektoratet. (2012d). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 24. mai 2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner – tilpasset opplæring*. Hentet 21. desember 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>
- Vejleskov, H. (2000). *Latter, morskap og humor – med ustadig henblikk på barnepsykologien*. Viborg: Akademisk forlag A/S.

- Wallian, N. & Chang, W. C. (2006). Development and learning of motor skill competencies. I: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Red.), *Handbook of Physical Education*.(292-312). London: SAGE Publication Ltd.
- Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er det i tråd med kunnskapsløftet 2006?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Wrights, J. (Red). (2004). *Critical Inquiry and Problem-Solving in Physical Education*. London: Routledge.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L. & Gu, Z. (2011). Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 51-68.
- Zoglowek, H. (2006). Kroppsøving = Kroppsdannelse, Hva ellers? *Kroppsøving*, 2006, 4, 12-16
- Øzerk, K. (2011). Skolens kvalitet betyr mye – lærerens dyktighet enda mer. *Bedre skole*, 1, 84-87.

## **Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Søknad om tillatelse til å gjennomføre intervju ved ulike skoler.

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv til lærere med samtykkeerklæring.

**Vedlegg 3:** Godkjenning for behandling av personopplysninger av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

**Vedlegg 4:** Intervjuguide

# Vedlegg 1

Christer Nannestad

Dato:

Til (navn)

## **Søknad om tillatelse til å gjennomføre intervju ved (navn på skole) skole.**

Jeg, Christer Nannestad, er masterstudent ved Norges idrettshøgskole, seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Det neste kommende år skal jeg skrive masteroppgave som vil omhandle hva kroppsøvingslærere tenker om hva som er det viktigste formålet i faget kroppsøving, og hva læreren gjør for å oppnå formålet i faget.

Hensikten med intervjuet er å belyse hva lærere tenker rundt dagens formål ved faget, og hvordan det arbeides for å oppnå formålet. Ved å intervjuere lærere som underviser i kroppsøving får jeg profesjonelle læreres tanker og erfaringer. Datainnsamlingen vil foregå med båndopptaker.

I denne forbindelse er det ønskelig å intervjuer ei kvinne og en mann som er kroppsøvingslærer ved **Navn på skole** skole. Jeg forsikrer om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Deltakelsen i prosjektet er frivillig, og intervjupersonene kan trekke seg når som helst uten begrunnelse. Hvis intervjupersonen velger å trekke seg, har personen krav på at alle opplysninger blir slettet. Aktuelle lærere som deltar i prosjektet vil få et informasjonsskriv med samtykkeerklæring, der alle nødvendige opplysninger er opplyst.

Jeg håper på snarlig svar og positiv respons.

Med vennlig hilsen

.....  
Christer Nannestad  
Masterstudent, NIH

.....  
Per Midthaugen  
Veileder, førsteamanuensis,  
NIH

## Vedlegg 2

### Informasjonsskriv til lærere med samtykkeerklæring

16.09.2014

Kjære lærer!

Jeg, Christer Nannestad, har forstått det slik at du ønsker å delta i mitt mastergradsprosjekt. Jeg ønsker å takke deg for at du viser interesse for mitt prosjekt, og at du gjør det mulig å gjennomføre. Prosjektet vil basere seg på intervjuer fra lærere. Fra din side er hele din deltakelse frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet hvis det er ønskelig.

Jeg er student ved Norges idrettshøgskole (NIH) og skal i løpet av det kommende året skrive en masteroppgave. Prosjektet vil avsluttes 01.08.2015. På NIH tilhører jeg seksjonen for kroppsøving og pedagogikk. Dette masterprosjektet skal omhandle hva lærere anser som det viktigste formålet i faget kroppsøving, og hva lærere gjør for å nå formålet i faget. For å belyse dette ønsker jeg en samtale med deg i noen forvalgte temaer som omhandler formålet i kroppsøving. Hvis det oppstår andre temaer i intervjuet vil dette være interessant å bringe inn.

Metoden jeg har valgt å benytte er kvalitativt intervju, der jeg ønsker å ta i bruk båndopptaker. Alle data som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt og blir slettet når prosjektet er ferdig. Det er kun jeg som har tilgang til dataene, og har taushetsplikt. Prosjektet er meldt inn til personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Ingen personidentifisering eller skoleidentifisering vil bli avslørt i oppgaven. Det vil si at det vil bli brukt anonyme navn, og data som kan være personidentifiserende vil bli skrevet om slik at dette ikke lar seg spore.

Jeg håper du vil bidra med ærlige og oppriktige tanker. På den måten vil prosjektet bli mest mulig troverdig. Hvis du ønsker å delta vil jeg be deg om å skrive under på samtykkeerklæring som er lagt ved.

Dersom du har spørsmål, kan du kontakte meg eller min veileder.



Christer Nannestad (masterstudent)  
(veileder)

Tlf: 92867355

Mail: [christernann@hotmail.com](mailto:christernann@hotmail.com)

Per Midthaugen, førsteamanuensis,NIH

Tlf: 97687607

Mail: [per.midthaugen@nih.no](mailto:per.midthaugen@nih.no)

## **Samtykkeerklæring ved innsamling av datamateriale til bruk i mitt forskningsprosjekt**

Mastergradsprosjekt ved Norges idrettshøgskole

Prosjektleder: Christer Nannestad

Veileder: Per Midthaugen

Jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet og samtykker til å delta i undersøkelsen. Jeg samtykker også om at opplysninger fra intervjuet kan brukes i masteroppgaven.

Jeg stiller frivillig opp på prosjektet og vet at jeg når som helst kan trekke meg uten begrunnelse. Jeg har rett på at alle registrerte opplysninger om meg blir slettet.

.....

Sted	Dato	Signatur
------	------	----------

## Svarbrev med godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Per Midthaugen  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO

Handøst 15/leipen gate 25  
N-1067 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 11  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org. n: 985 371 884

Vår dato: 05.09.2014

Vår ref: 39644 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39644	<i>Hva tenker lærere rundt dagens formål i kroppsøving, og hvordan arbeides det for å oppnå formålet?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Midthaugen</i>
Student	<i>Christer Nannestad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Ansvarligkontor / Datacenter Offices  
OSLO: NSD, Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Universitet, 7401 Storheia. Tel: +47 71 50 93 02. [hiv@uio.no](mailto:hiv@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Svt, Universitet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

### Intervjuguide

**Innledning** + introduksjon av meg selv.

Hvilken formell utdanning har du i kroppsøving?

Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Hvorfor ville du bli kroppsøvingslærer?

Hva inspirerer deg til å jobbe som kroppsøvingslærer?

Underviser du i andre fag enn kroppsøving? I så fall hva?

#### **Overordnet**

Hva er en god time for deg når du har kroppsøving?

Hva tenker du er det beste med å være kroppsøvingslærer?

Hva synes du selv er mye fokus på i KRØ?

Hva synes du selv er lite fokus på i KRØ?

Hva tenker du når du hører begrepet fysisk motoriske ferdigheter som en del av kroppsøving?

Hvordan fokus har du på fysisk motoriske ferdigheter?

Hva tenker du er det viktigste med faget?

Evt, hvorfor har vi et fag som KRØ i Norge?

#### **Undervisning i forhold til læreplan og formål i kroppsøving**

Hva styrer valg av innhold i dine økter?

Hvordan tenker du når du lager en årsplan?

Hvordan forbereder du deg til en time? Planlegger du ut i fra kompetansemål + formål?

Hvordan spiller de 5 grunnleggende ferdigheter inn i undervisningen?

Har du noen overordnede mål, som du ofte har for en time?

Har du tenkt over hvordan type mål du pleier å ha i kroppsøving?

Hva gjør du i timene for at elevene skal nå målene? Hvordan gir du elevene målene?

På hvilken måte reflekterer du sammen med elevene?

Tar du i bruk noe av det elevene ønsker?

I hvilken situasjon tror du elevene best lærer målene i kroppsøving?

Hvordan utfordringer gir du elevene?

Hvordan klarer du å se hver enkelt elev og gi utfordringer ut i fra dette?

Det viser seg at noen elever overhodet ikke liker kroppsøving. Hva gjør du for å forsøke å inkludere disse elevene, og få de til å like fysisk aktivitet?

### **Bevegelsesglede**

Hva er bevegelsesglede for deg?

Hvordan tenker du at kroppsøving kan inspirere elever til livslang bevegelsesglede?

Evt. Samarbeider du med noen for å nå dette målet? Anser du dette som viktig?

Hva tenker du om faktorer som påvirker elevens bevegelsesglede?

Hva gjør du for å fremme bevegelsesglede i kroppsøving?

Kan du tenke deg om hvordan bevegelsesglede oppleves i KRØ og i aktivitet på fritiden?

Hvordan ser du at elevene opplever bevegelsesglede?

Er dette noe alle opplever? I hver time?

Hva tenker du om at kroppsøving kan bidra til å motivere elever som i utgangspunktet ikke er glad i å bevege seg?

Hvordan kan kroppsøving bidra til at elevene endrer syn og starter å like og bevege seg?

Hva tenker du om at begrepet bevegelsesglede er nevnt i formålet til kroppsøving?  
Evt, husker du om du hadde noe om dette begrepet i din utdanning?

### **Allmenndannelse**

Hva tenker du når du hører begrepet allmenndannelse?

Jeg vet ikke om du har tenkt noe rundt dette, men hva legger du i at kroppsøving er et allmendannede fag?

Ser du på kroppsøving som et dannelsesfag? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan kan faget ha en effekt som styrker eleven på andre områder?

Hva kan faget gi for den enkelte elev?

Er det muligheter for elevene å velge noen form for kurs eller valgfag innenfor kroppsøving?

Hva tenker du om at kroppsøving kan være med på å påvirke allmenndanning hos elevene? På hvilken måte påvirker det?

Hvordan kan vi få til en dannelsesprosess hos mennesket?

Husker du om du hadde noe om begrepet dannelse i din utdanning?

### **Avslutning**

Hva tenker du at elevene sitter igjen med, etter vgs med kroppsøving?

Hva mener du er det viktigste elevene lærer i kroppsøving?

Det viser seg at 30 % synes kroppsøving er et bra fag, men kunne vært lagt opp annerledes. Har du noen tanker rundt dette?

Er det noe i læreplanen du er svært misfornøyd med eller noe du liker særdeles godt?

Hva tenker du om at læreplanen kan tolkes på så forskjellige måter, og gir rom for mange forskjellige metoder å løse ting?

Føler du at din undervisning tilfredsstillter målet i krø?

Evt, hva hindrer deg i å oppnå det?

Føler du at du har nok kompetanse og utdannelse til å gjennomføre formålet i faget?

Ser du på kroppsøving som et samfunnsnyttig fag? Hvorfor/hvorfor ikke?

