

Anders Romsøy Johansson

«Da kjente jeg på at ... da lærte jeg noe.»

En intervjustudie av seks ungdomsskoleelever om deres læringserfaringer i kroppsøving belyst ved hjelp av Arnolds læringsdimensjoner.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2018

Sammendrag

Dette er en masterstudie i idrettsvitenskap ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole. Oppgavens tema er elevers læringserfaringer i kroppsøvingsfaget.

Hva elevene bør lære i kroppsøvingsfaget har vært et emne for debatt i mange år, og i norsk kontekst er tematikken på ny aktuell i den pågående fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for interessen rundt faget, vet vi lite om hva elevene faktisk lærer og hvordan læringsarbeidet foregår (Jonskås, 2010). Elevenes perspektiv i denne sammenheng er heller ikke særlig undersøkt (Jonskås, 2010; Borgen & Hjordemaal, 2017). Denne studien søker å belyse hvordan elevene selv erfarer læring i kroppsøvingsfaget. Problemstillingen har blitt undersøkt gjennom observasjon av to kroppsøvingstimer samt seks kvalitative intervju med seks ungdomsskoleelever. Det er intervjuene som utgjør studiens datamateriale.

Studien er forankret i Goodlad et al. (1979, i Gundem, 1990) sitt konseptuelle system for læreplanens fremtredelsesformer. Goodlad deler læreplanen inn i fem nivå: den ideologiske, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen. Som analytisk verktøy har jeg benyttet Arnold (1988a) sin tredimensjonale modell for læring tilknyttet bevegelse og kroppsøving: læring *om*-, *gjennom*- og *i* bevegelse. Da Arnolds teori er å forstå som innspill til den ideologiske læreplanen, har det vært nødvendig å operasjonalisere den tredimensjonale modellen for å kunne undersøke elevenes erfarte læreplan. I denne oppgaven har læring *om* bevegelse blitt definert til å omhandle teoretisk kunnskap, mens læring *i* bevegelse dreier seg om praktisk kunnskap. Læring *gjennom* bevegelse trer frem når elevene omtaler de eksterne, instrumentelle utbyttene av bevegelse og kroppsøving. Selv om innsikt i elevenes erfarte læreplan har vært den overordnede hensikten med studien, har det også vært mulig å se referanser til både den formelle og den operasjonaliserte læreplanen, samt den ideologiske læreplan innenfor Goodlads konseptuelle læreplanteori.

Funnene fra studien indikerer at elevene ser ulike instrumentelle utbytter av faget. Som regel ser elevene på kroppsøving som noe nyttig i et helseperspektiv. Enkelte av elevene forteller også at de ser utbytter av faget i et langsiktig perspektiv, og teoretisk kunnskap om bevegelse ser ut til å være noe de føler de kan dra nytte av utenfor skolegangen. Studien viser samtidig at elevene kan ha utfordringer med å sette ord på enkelte av sine læringserfaringer som dreier seg om læring *i* bevegelse. Elevene virker også å verdsette det å lære nye bevegelsesaktiviteter og -oppgaver i kroppsøvingstimene, og elevene i studien tilegner læreren en avgjørende rolle i sine læringserfaringer *i* bevegelse. Den teoretiske kunnskapen som læreren artikulere ser ut til å bli oppfattet som viktig for deres praktiske læring.

Læring er et komplekst fenomen (Dysthe, 2001; Illeris, 2011). Det denne studien kanskje understøtter, er at læring i kroppsøving også er utfordrende å forstå. Elevene kan både praktiske og teoretiske læringserfaringer, og ved enkelte tilfeller later det til at ulike dimensjoner av læringen overlapper og forenes. Forhåpentligvis vil dette prosjektet bringe videre innsikt i hvordan læringen i faget erfares av elevene, og hvordan læring i kroppsøving kan bli undersøkt i kommende forskningsprosjekt.

Innhold

Sammendrag	3
Forord	7
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn og formål	8
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Studiens struktur.....	10
2. Kontekst og tidligere forskning	11
2.1 Aktualisering av læring i kroppsøving.....	11
2.2 Læreplan i kroppsøving	13
2.3 Tidligere empirisk forskning på læring i kroppsøving.....	16
2.4 Oppsummering.....	28
3. Teoretisk forankring.....	29
3.1 Goodlads læreplanteori	29
3.2 Arnolds læringsdimensjoner og teori.....	32
3.2.1 Læringssyn og filosofi	32
3.2.2 Arnolds læringsdimensjoner	42
3.3 Oppsummering.....	48
4. Metode	50
4.1 Valg av metode	50
4.2 Forskerens rolle og forforståelse	52
4.3 Observasjon.....	53
4.4 Kvalitativt intervju	55
4.5 Innsamling og behandling av data.....	56
4.5.1 Utvalg	56
4.5.2 Intervjuguiden.....	58
4.5.3 Observasjon av kroppsøvingstimer.....	60
4.5.4 Intervju med elever	61
4.5.5 Analysering av datamaterialet	61

4.6	Kvalitetssikring av forskningen.....	63
4.6.1	Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	63
4.7	Etiske overveielser	65
5.	Analyse.....	67
5.1	Skole A	69
5.1.1	Presentasjon av informanter	69
5.1.2	Presentasjon av observert kroppsøvingstime.....	70
5.1.3	Læring om bevegelse	72
5.1.4	Læring gjennom bevegelse	76
5.1.5	Læring i bevegelse.....	78
5.1.6	Oppsummering skole A	83
5.2	Skole B	84
5.2.1	Presentasjon av informanter	84
5.2.2	Presentasjon av kroppsøvingstime.....	85
5.2.3	Læring om bevegelse.....	87
5.2.4	Læring gjennom bevegelse	91
5.2.5	Læring i bevegelse.....	93
5.2.6	Oppsummering skole B	97
5.3	Oppsummering kapittel 5	98
6.	Drøfting og veien videre	100
6.1	Kroppsøvfagets instrumentelle utbytte	101
6.2	Praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap	103
6.3	Utforskning av kroppslig potensial.....	104
6.4	Lærerens betydning for elevene	106
6.5	Veien videre.....	107
	Referanser	110
	Tabelloversikt	125
	Figuroversikt	126
	Vedlegg	127
	Vedlegg 1: Intervjuguide	128
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv elever	134
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv lærer	136
	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring.....	138
	Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD	139

Forord

Etter to fine år på Norges idrettshøgskole er jeg ved veis ende. Mastergradsoppgaven er ferdig og levert. Jeg har gjort mitt, og jeg er fornøyd med innsatsen jeg har lagt ned i løpet av året. Men jeg har fått mye hjelp og støtte på veien. Derfor vil jeg her rette oppmerksomheten mot (noen av) de personene som har bidratt til å gjøre dette prosjektet til det det ble.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til elevene, lærerne, skolene og de foresatte som gjorde oppgaven mulig å gjennomføre. Lærerne skal ha all honnør for å ha tatt imot meg med åpne armer og lagt fint til rette for prosjektet mitt. Deres engasjement for kroppsøvingsfaget har vært tydelig, og forhåpentligvis kan resultatene bidra til at faget blir enda bedre i fremtiden. Elevene som takket ja til å bli med i studien, og de seks jeg intervjuet til slutt, fortjener også oppmerksomhet. Det var både interessant å snakke med dere og veldig hyggelig å møte dere. Jeg ønsker dere alle lykke til videre – både i kroppsøvingsfaget og ellers.

Denne oppgaven hadde heller ikke vært den samme uten hjelp fra mine to veiledere, professor Jorunn Spord Borgen (Nih) og førsteamanuensis Finn Hjardemaal (UiO). Tusen takk for all hjelp, begge to. Deres veiledning har vært inspirerende og lærerik. Det engasjementet og tålmodigheten dere har vist gjennom hele prosessen har jeg satt stor pris på.

Og så vil jeg takke alle mine flotte medstudenter, først og fremst de i MASKP. Det har vært en fornøyelse å dele noe av studietiden min med dere. Jeg vil særlig takke resten av den harde kjernen, altså Lise Smedberg, Mikal Lillestu og Lars Woll. Dere har gjort disse to årene svært morsomme for min del.

1. Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap i seksjonen for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole. Oppgavens tema er elevenes erfaringer med læring i kroppsøving. Dette emnet jeg har valgt på bakgrunn av egen interesse og fordi det mangler forskning på feltet, men også fordi læring i kroppsøving av mange blir neglisjert, nedprioritert og undervurdert. Det gjør dette prosjektet viktig i mine øyne. Studien søker å gi informasjon om elevenes forhold til læring i faget. Innsikt i deres egne erfaringer vil forhåpentligvis bidra til nyttig kunnskap som kan lede til ytterligere forskning på feltet, og kanskje bidra til bedre undervisningspraksis i faget.

1.1 Bakgrunn og formål

Kroppsøving er et fag hvor det skal foregå læring, og har, på lik linje med andre fag i norsk skole, en egen læreplan og egne kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Men dette virker å være et neglisjert aspekt ved faget. Mange legitimerer heller kroppsøving som en instans hvor vi kan sørge for at barna får nok fysisk aktivitet – ikke nødvendigvis læring – eller som en vei mot å forbedre elevenes prestasjoner i andre fag, gjennom å gi dem en pause i skolehverdagen (Hallås, Løndal, Moen, Borgen & Gjørme, 2018; Borgen, Moen, Hallås, Gjørme, & Løndal, 2017a; Moe & Standal, 2013; Ommundsen, 2013). Jeg finner derfor grunn til å påstå at *læringen* i faget fortjener mer oppmerksomhet. Som utdannet faglærer i kroppsøving er jeg også interessert i å undersøke fagets innhold nærmere. Jeg har utviklet en stor interesse for pedagogikk gjennom utdanningsløpet, både generelt og fagspesifikt, og særlig etter jeg begynte som mastergradsstudent på Norges idrettshøgskole (Nih). På Nih har jeg nemlig blitt grundig introdusert for de mange utfordringene kroppsøvingfaget står ovenfor når det kommer til fagets innhold og formål.

I lys av forslag fra både politikere og forskere om mer *fysisk aktivitet* – ikke kroppsøving – i den norske grunnskolen (se for eksempel Innst. 51 S (2017–2018); Dokument 8:92 S (2015–2016); Resaland, 2018), har flere kroppsøvingforskere heller appellert for mer fokus på kroppsøvingfaget og det faglige innholdet i det (se f.eks. Hallås et al., 2018; Borgen et al., 2017b). For slik det ser ut i dag, vet vi fremdeles lite om hva elevene lærer i kroppsøving (Borgen & Hjørdemaal, 2017; Jonkås, 2010). Mer forskning på elevenes læring er gjort i Sverige, i deres *idrott och hälsa*-fag, som er relativt nærliggende det norske faget (Annerstedt, 2008). Men funnene der indikerer

også flere utfordringer tilknyttet læringen i faget (Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015; Redelius & Hay, 2012; Larsson & Karlefors, 2015; Larsson, Fagrell & Redelius, 2009; Annerstedt, 2008; Annerstedt & Larsson, 2010; Larsson & Nyberg, 2017; Eriksson et al., 2003; Eriksson et al., 2005). Mye tyder på at pedagogikk, didaktikk og læring er noe man behøver mer forskning på innen kroppsøving, og kanskje særlig i Norge. Formålet med denne oppgaven blir derfor å bidra til å tette dette kunnskapshullet om læring i kroppsøving.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i egeninteresse samt problemene presentert ovenfor, ønsker jeg å undersøke læring i kroppsøvingsfaget nærmere. Det vil jeg gjøre gjennom å studere hvilke erfaringer *elevene* har med læring i kroppsøvingsfaget, da svært lite forskning i norsk kroppsøving er gjort ut i fra elevenes perspektiv (Jonskås, 2010).

Problemstillingen min er derfor:

Hvordan erfarer ungdomsskoleelever læring i kroppsøvingsfaget?

Jeg vil ta utgangspunkt i ungdomsskoleelever fordi jeg mener de er den best egnede informantgruppen for min studie, da jeg tror de vil kunne fortelle tilstrekkelig om sine egne erfaringer med læringen i faget. Bakgrunnen for valg av informanter vil jeg komme tilbake til i kapittel 4 (metode).

Problemstillingen min har blitt videre utviklet og tematisert i intervjuguiden (vedlegg 1). Svarene på problemstillingen skal så analyseres ut ifra Arnolds tredimensjonale deling av læring *om-*, *gjennom-* og *i* bevegelse (Arnold, 1988a). Disse dimensjonene er operasjonalisert gjennom Goodlads konseptuelle begrepssystem for læreplanens fremtredelsesformer (Goodlad et al., 1979, i Gundem, 1990). Denne operasjonaliseringen blir gjort rede for i kapittel 3. Den norske læreplanen for kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a) er også tatt høyde for i den sammenheng. Teoriene av Goodlad og Arnold er benyttet for å sette resultatene i en kontekst og tydelige teoretiske rammer. Goodlads konseptuelle læreplanteori vil jeg belyse nærmere i teorikapittelet (3.1). Det samme gjelder Arnolds læringsdimensjoner (kap. 3.2).

1.3 Studiens struktur

Jeg har hittil fortalt hva som er bakgrunnen for- og formålet med denne studien, samt gjort rede for min problemstilling. I det neste kapitlet vil jeg sette læring i kroppsøvingsfaget i en større kontekst og aktualisere mitt problemområde. Her vil jeg presentere tidligere forskning på elevers læring kroppsøving. I kapittel 3 skal jeg gjøre rede for studiens teoretiske forankring. Deretter, i kapittel 4, vil jeg beskrive studiens metodologi, da hele prosessen fra metodevalg til analyser og drøfting av datamaterialet. I dette kapitlet vil jeg også diskutere oppgavens reliabilitet, validitet, og de etiske overveielsene jeg måtte ta i forbindelse med studien. Videre, i kapittel 5, skal jeg gjøre rede for analysene av datamaterialet og legge frem informantenes intervjuutsagn. Disse utsagnene vil danne grunnlag for min diskusjon (kap. 6), hvor jeg vil oppsummere studiens funn og drøfte deres betydning for kroppsøvingsundervisningen. Samme kapittel vil jeg avslutte med å foreslå hvordan videre forskning på læring i kroppsøvingsfaget kan bli gjort og hva vi trenger mer kunnskap om.

2. Kontekst og tidligere forskning

I det følgende kapitlet vil jeg argumentere for hvorfor problemområdet mitt er interessant og samfunnsmessig relevant. Først vil jeg kort presentere hva forskningen på læring og det faglige innholdet i kroppsøving har vist oss, hva vi fremdeles mangler kunnskap om, og hvordan min studie blir aktuell i den sammenheng. Deretter skal jeg gjengi hvordan det faglige utbyttet i kroppsøving kommer frem i den norske læreplanen for kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a), det politiske styringsdokumentet som forteller hva elevene skal lære i faget. Etter det vil jeg vise hva ulike typer forskning sier om læring i kroppsøvingsfaget.

I mine litteratursøk har jeg gjennomgått en del forskning på læring i kroppsøving, blant annet gjennom databasene *Google Scholar*, *SportDISQUS*, *Brage* og *Oria*. Men da læring som begrep er både stort og åpent for tolkning – ut ifra hvilket lærings syn en har (Prøitz, 2015; Dysthe, 2001) – vil det være umulig å inkludere alle studier som direkte eller indirekte tar for seg læringen i faget. Derfor har jeg heller prioritert å inkludere den forskningen jeg har funnet som har virket mest relevant for min problemstilling. Her har ulike typer kilder blitt inkludert. Til sammen vil de bidra til å skape et bilde over kunnskapsgrunnlaget vi har på læring i kroppsøving, og presentere noen sentrale trekk over forskningen på feltet. Til sist vil jeg oppsummere hva kunnskapsstatusen per i dag kan bety for faget kroppsøving, og begrunne hvordan min studie slik kan bidra i et større perspektiv.

2.1 Aktualisering av læring i kroppsøving

Elevenes faglige læringsutbytte i kroppsøving er en tematikk som har opptatt forskere og pedagoger gjennom lang tid, og har lenge vært et emne for mye diskusjon (se for eksempel Kirk 1992; McKay, Gore & Kirk, 1990; Arnold, 1979a, 1988a; Whitehead, 2007; Brown, 2013a; Stolz & Thorburn, 2017). Læring er et komplekst fenomen som foregår hele tiden, enten det er tilsiktet eller ei (Imsen, 2014; Illeris, 2011; Dysthe, 2001), og læringsutbyttet i kroppsøving kan være så mangt (Arnold, 1988a, 1991). Hvordan læring foregår, vil i stor grad også avhenge av hvilket læringsperspektiv en har, være det seg behavioristisk, kognitivt eller sosiokulturelt (Dysthe, 2001). Undervisningen kan lede til flere ulike former for læringsutbytter, noe som kan knyttes opp mot selve undervisningspraksisen og *målene* med den (Prøitz, 2015). Spørsmålet

denne studien tar for seg, er hvilket læringsutbytte elevene erfarer å ha i kroppsøvningsfaget. For hva lærer elevene egentlig i norsk kroppsøving?

Akkurat det vet vi fremdeles ikke så mye om, til tross for at faget har vært en obligatorisk del av opplæringen siden 1936 (Augestad, 2003, i Wiken, 2011). Klaudia Jonskås (2010) har utarbeidet en kunnskapsoversikt som viser all forskning på det norske kroppsøvningsfaget mellom 1978 og 2010. Kunnskapsoversikten viser at det har blitt forsket relativt lite på læringen i faget, og lite av forskningen ser ut til å være gjort fra elevenes perspektiv. Jonskås (2010, s. 7) oppsummerer med at vi har «(...) *svært mangelfull kunnskap om hva elever lærer og hvordan undervisning foregår*». Det er i skrivende stund åtte år siden kunnskapsoversikten ble publisert, men lite tyder på at vi har fylt dette «kunnskapshullet» med evidensbasert forskning siden den gang. I en oversiktsartikkel publisert i 2017 om forskningen på praktisk-estetiske fag i de nordiske landene, deriblant kroppsøving, skriver Borgen og Hjordemaal (2017, s. 218):

«There is little research-based knowledge about how these school subjects are constituted and realized in pedagogical practice, student experiences, and assessment and learning outcomes.»

De konkluderer videre med at det er lite forskning på hvordan læringsmål, faglig innhold, og læring- og arbeidsmetoder har blitt studert. Det er heller ikke mye forskning der læringsprosessene og læringsmålene blir koblet sammen (Borgen & Hjordemaal, 2017, s. 225).

De siste årene har det vært flere kroppsøvningspedagoger og -forskere som har etterlyst et større fokus på det faglige innholdet i kroppsøving, både blant lærere, politikere, læreplanutviklere og allmennheten (se f.eks. Borgen et al., 2017b; Hallås et al., 2018; Nyberg & Larsson, 2014; Moe & Standal, 2013; Ommundsen, 2013; Brown, 2013a; Kirk, 2010). Det har også vært en offentlig debatt vedrørende det norske kroppsøvningsfaget i forbindelse med den pågående fagfornyelsen, da det nå blir utarbeidet nye læreplaner for alle fagene frem mot 2020 (NOU 2015:8; St.meld. nr. 28 (2015-2016); Innst. 19 S (2016-2017); Kunnskapsdepartementet, 2017). Det heter blant annet at læreplanene skal videreutvikles og må være konsentrert om det viktigste elevene skal lære for at de skal tilegne seg varig kunnskap og forståelse (St.meld. nr 28 (2015-2016), s. 7). I tillegg til et tydeligere faglig innhold, ønsker man også å tildele evnen *til å lære* større plass i fagene. I den offentlige utredningen «Fremtidens skole»

(NOU 2015: 8) fremheves kompetanse i å lære som en avgjørende egenskap i fremtidens samfunn, og at det blir viktig at «*elevene lærer å reflektere over hva, hvordan og hvorfor de lærer i fagene*» (NOU 2015: 8, s. 47).

I den aktuelle debatten som har oppstått i forbindelse med fagfornyelsen, har kroppsøvingsfagets innhold og identitet blitt mye diskutert. I utarbeidelsen av kroppsøvingsfagets nye læreplan, er det foreslått enkelte endringer i det faglige innholdet (se f.eks. Utdanningsdirektoratet, 2018a, 2018b) der det legges mer vekt på læringen i faget. Erlend Ellefsen Vinje (2018a, 2018b, 2018c) fremhever at faget allerede er noe elevene liker, og stiller seg derfor kritiske til de foreslåtte endringene, deriblant det å redusere mengden ballspill og idrettsaktiviteter fra kroppsøvingstimene. Erik Aasland og Gunn Engelsrud (2018a, 2018b) samt Reidar Säfvenbom og Morten Rustad (2018) mener derimot at man behøver mer vektlegging av læringen og mer fokus på kompetansemålene i faget, og at tradisjonelle idrettsaktiviteter ikke er bedre egnet til dette enn noen annen bevegelsesaktivitet. Aasland og Engelsrud (2018) referer til Peter J. Arnolds tanke om at det er elevenes *læring* som må være det overordnede målet for faget – ikke deres glede (se også kap. 3.2.1).

Med dette som utgangspunkt, ser det ut til å være et «kunnskapshull» når det angår læring i kroppsøvingsfaget, og en etterspørsel om mer forskning på feltet. Det virker også som det er et samfunnsmessig engasjement rundt kroppsøvingsfagets innhold. Slik kan min forskning bidra til mer empiri på et område der vi både mangler- og hvor flere ønsker mer kunnskap, samt et bidrag i en dagsaktuell tematikk. Og siden læring er et såpass underutforsket fenomen i kroppsøvingsfaget, kan kvalitative intervjuer være en god start for å danne et bilde på hva elevene lærer, hvordan læringsprosessene forgår, og ikke minst hvordan *de* erfarer læring.

2.2 Læreplan i kroppsøving

I det overordnede, politiske styringsdokumentet Opplæringslova (1998) står det nedfelt hva opplæringen i den norske grunnskolen skal inneholde, og hva formålene med skolegangen er. Norsk grunnopplæring blir også styrt av læreplanverket. Den overordnede delen av læreplanen utdyper formålsparagrafen og angir overordnede mål for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). De overordnede målene blir deretter brutt ned i mer detaljerte fagspesifikke læreplaner. Opplæringen skal også følge grunnleggende prinsipper nedfelt i Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Hva elevene skal lære i fagene står nærmere forklart i de fagspesifikke læreplanene. Den norske læreplanen for kroppsøving består av fagets formål, hovedområder og kompetansemålene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I formålet for det norske kroppsøvingsfaget står det blant annet at faget skal være allmenndannende og inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Dette er for øvrig et nokså universelt mål for kroppsøvingsfaget verden over (Bailey et al., 2009; Green, 2002; Corbin, 2002). I det norske fagets formål heter det også at elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2. Samtidig skal faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Og, gjennom det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet, skal kroppsøving bidra til å fremme fair play og respekt for hverandre. Vedrørende selve læringsaspektet i faget, står det blant annet at «*Faget skal medverke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skapar med kroppen*» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2) og at elevenes kompetanse skal utvikles gjennom et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer. Slik skal elevene utvikle allsidighet. I tillegg til skal de lære å praktisere og verdsette trygg ferdsel i naturen. Elevene skal også tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse, og få fysiske utfordringer i organisert og spontan aktivitet som tøyser deres grenser. At læring og mestring da tar utgangspunkt i elevenes egne forutsetninger, blir essensielt (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Læreplanen er deretter brutt ned i hovedområder for det faglige innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Hovedområdene ved de ulike trinnene i opplæringen er nå:

1.–4. trinn: Aktivitet i ulike bevegelsesmiljø

5.–7. trinn: Idrettsaktivitet; Friluftsliv

8.–10. trinn: Idrettsaktivitet; Friluftsliv; Trening og livsstil

Vg1–Vg3: Idrettsaktivitet; Friluftsliv; Trening og livsstil

Med Kunnskapsløftet i 2006 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004; Utdannings- og forskningsdepartementet, u.å.), ble det innført kompetansebaserte læreplaner. Kompetansemålene er en nærmere beskrivelse av hva det faglige innholdet skal være. Ettersom det er elever i ungdomsskolen jeg skal studere i mitt prosjekt, vil

jeg med noen eksempler vise hvordan kompetansemålene for kroppsøving på ungdomsskolen ser ut. Etter tiende trinn heter det at eleven, innen området *idrettsaktivitet*, blant annet skal:

«Trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter», «utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn», og «trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 5-6)

I tillegg står det at elevene forklare og utføre livberging og førstehjelp.

I *friluftsliv* skal elevene kunne å orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjøre greie for andre måter å orientere seg på, i tillegg til å praktisere friluftsliv og kunne fortelle om allemannsretten. De skal også kunne planlegge og gjennomføre turer i ulike årstider, med overnatting (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Innen *trening og livsstil* skal elevene kunne bruke lek og ulike treningsformer for å utvikle egen kropp og helse. De skal videre kunne forklare grunnleggende prinsipp for trening, samt praktisere dem. Eleven skal også kunne forklare sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse, og hvordan ulike kroppsideal og ulike bevegelseskultur påvirker trening, ernæring, livsstil og helse. Ifølge kompetansemålene skal elevene også kunne forebygge- og gi førstehjelp ved idrettsskader.

Integrert i kompetansemålene for kroppsøving er også de grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene inngår for øvrig i kompetansemålene for alle fag, men formuleringene varierer. For kroppsøving blir de grunnleggende ferdighetene beskrevet som følger (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 4):

- *Muntlige ferdigheter:* Å kunne skape mening gjennom å lytte, snakke og ha samtaler. Blant annet ved å formidle erfaringer fra aktiviteter, samhandling med andre elever vedrørende regler i- og organisering av aktivitetene, og i andre hensiktsmessige tilfeller i faget.
- *Å kunne skrive:* Skriftlig fremstilling av aktiviteten og vurdering av aktiviteten.
- *Å kunne lese:* Tolke kart og forstå symboler (som i orientering), men handler også om å kunne forstå fagspesifikke tekster.
- *Å kunne regne:* Måle lengder, tider og krefter. Viktig med tallforståelse når en skal planlegge og gjennomføre trening (måle puls, vekter osv.)

- Digitale ferdigheter: Bruke digitale verktøy, ressurser og forskjellige medium på en hensiktsmessig måte for praktiske løsninger.

For min studie betyr dette at spørsmålene jeg stiller må ha et visst fundament til i læreplanen. Det er dette som er de felles retningslinjene kroppsøvlingslærerne i Norge må følge. Slik blir funnene mer relevante og overførbare til undervisningssituasjonen ellers, enn hvis studien bare undersøker momenter i undervisningen som er unike for en enkelt kroppsøvlingsklasse. Da kompetansemålene ikke sier mye om hvordan man skal arbeide med dem, kan studien frembringe resultater omkring dette. Det viktigste blir å se hvordan elevene erfarer arbeidet med kompetansemålene, altså læringen, i faget.

2.3 Tidligere empirisk forskning på læring i kroppsøving

Som tidligere nevnt er det er hittil forsket lite på hva elevene erfarer og lærer i det norske kroppsøvlingsfaget (Borgen & Hjordemaal, 2017; Jonskås, 2010). Det er likevel viktig å undersøke hva som er gjort, for å danne et bilde av hva vi vet frem til nå. De siste årene har det blant annet blitt forsket mer på det faglige innholdet i svensk kroppsøving. Det faglige innholdet har også fått mer plass i norske kroppsøvlingslærerstudenters masteroppgaver. Så et empirisk grunnlag eksisterer, men det virker fortsatt å være nokså begrenset. I hvert fall med en avgrensning til de studiene som har forsøkt å studere fenomenet *læring* direkte.

Kunnskapsoversikten til Jonskås (2010) er en sammenfatning av publisert forskning på norsk kroppsøving og av norske forfattere fra 1978 til 2010. Den viser at det har blitt forsket lite på det faglige innholdet og læringen i kroppsøving. Det hadde i grunn blitt forsket lite på kroppsøving generelt, og det meste som hadde blitt gjort, var på master- eller hovedfagsnivå. Kun tre doktorgrader hadde blitt gjennomført da Jonskås publiserte oversikten. Mangelen på forskning og empirisk kunnskap kommer også klart frem i Jonskås' egne oppsummering av funnene. Jonskås (2010, s. 7) skriver at hun ble klar over at faget ikke er basert på særlig solide innsikter fra forskning og utviklingsarbeid, og at man har svært mangelfull kunnskap om hva elevene lærer og hvordan undervisningen foregår. Hun skriver også at oversikten har skapt flere spørsmål enn svar, og stiller seg spørrende til at det er blitt forsket så lite på norsk kroppsøving:

«Hva er i så fall grunnene til dette? Er det på grunn av fagets ”praktiske” karakter? Kan det forsvares at vi ikke vet mer om hva elevene lærer i dette

viktige faget? Hva kan og må gjøres, og hvem skal gjøre denne jobben?»
(Jonskås, 2010, s. 7)

Men som Jonskås (2010) også påpeker, er kroppsøving preget av mye interesse og et fag mange har en mening om – på tross av mangler på vitenskapelig kvalitet. Jeg vil nå gjengi den forskningen som jeg har funnet som angår elevenes læringsutbytte, og som samtidig er relevante for denne oppgavens problemstilling.

Det er blant annet gjort to nyere kartleggingsstudier på innholdet i kroppsøvfingsfaget (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vaktstjold, 2015). Den nylig publiserte kartleggingsstudien gjennomført av Moen og kollegaene (2018) har gitt oss et bedre bilde på hva statusen for norsk kroppsøving er. Gjennom spørreskjemaintervju av 3226 elever og 139 lærere over hele Norge, har forskerne undersøkt flere sider av faget: innhold, undervisningsmetoder, svømming, grunnleggende ferdigheter, karaktersetting og vurdering, og garderobesituasjonen. Studien har resultert i flere relevante funn når det gjelder faglig innhold og undervisning. For det første er det ballspill, grunntrening (fysisk trening, som f.eks. styrke) og lekaktiviteter det foregår mest av (Moen et al., 2018). Det er både lærerne og elevene enige om. Moderne aktiviteter (f.eks. skateboard og parkour), vinteraktiviteter, friluftsliv og dans er langt mindre fremtredende i undervisningen, og virker å være nedprioritert. Majoriteten av elevene mener ikke de skal lære å danse i kroppsøvingstimen, engang. Svømmeopplæringen er også suboptimal når en ser på elevenes erfarte svømmedyktighet. Studien indikerer også at innholdet i undervisningen er preget av kjønnet på læreren; elevene med kvinnelig lærer opplever å ha mer dans i undervisningen, mens de med mannlig lærer opplever å ha mer ballspill.

I tillegg viser svarene fra elevene at de ønsker seg et mer variert innhold i faget (Moen et al., 2018). Forskerne konkluderer med at innholdet er i stor grad inspirert av konvensjonell idrett, i all hovedsak ballspill. Moen og kollegaene (2018, s. 71) skriver også at «*Samlet sett viser studien at elevene ikke møter hele bredden av innhold og tilhørende kompetansemål slik det uttrykkes i læreplanen*». Tallene viser også at deduktiv metode, eller instruksjonsmetoden, er dominerende som undervisningsform i faget, selv om både lærere og elever ønsker mer av alternative metoder. Når det kommer til bruken av grunnleggende ferdigheter i kroppsøvfingsfaget, blir de ikke anvendt i den graden læreplanen pålegger lærerne (Moen et al., 2018). Muntlige ferdigheter er det

som blir brukt oftest i faget, dernest lese- og regneferdigheter. Digitale ferdigheter og skriftlige ferdigheter forekommer sjelden i undervisningen. Her er det verdt å merke seg at svarene fra elever og lærere ikke samsvarer; lærerne rapporterer om høyere forekomst av grunnleggende ferdigheter enn det elevene gjør. Moen og kollegaene (2018, s. 74) antar det kan skyldes at elevene ikke er eller blir gjort bevisste på at de benytter disse ferdighetene under læring i faget.

De presenterte resultatene samsvarer i stor grad med en tidligere kartleggingsstudie av Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vaktskjold (2015). Da ble elever, lærere og skoleledere i Elverumskolen intervjuet om deres opplevelser med kroppsøvingsfaget. Instruksjonsmetoden dominerte som undervisningsform, ballspill og grunn trening preget innholdet mens dans og moderne aktiviteter fikk liten plass. Grunnleggende ferdigheter var heller ikke fremtredende i faget. Moen og kollegaene (2015) fant også at lærerne hadde kunnskap om læreplanen i faget og brukte den i langtidsplanlegging, men at man manglet lokale læreplaner – særlig på barnetrinnet. I tillegg viste Sandvik og kollegaene (2012, s. 152) at kroppsøvingslærere opplevde «... *at de i noe mindre grad setter tydelige mål for elevenes læring*». Det til tross for at det var flere kroppsøvingslærere som hadde to års fordypning i faget sitt, mer enn hva situasjonen var i andre fag. Samme studie viste også at lærerne heller ikke erfarte underveisvurdering som en integrert del av undervisningen, og etterlyste sterkere nasjonale føringer på det feltet. Og da forskerne skulle samle inn fagspesifikke læreplaner, fikk de ikke inn en eneste én fra kroppsøvingsfaget.

Elevenes erfaringer med det faglige innholdet ble også undersøkt av Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015). De fant at 43 prosent av ungdommene intervjuet i studien var misfornøyd med måten kroppsøving ble undervist i den norske skolen. Forskerne skriver i studiens konklusjon at norsk kroppsøving virker å være tilrettelagt for elever som er involvert i konkurranseidrett på fritiden, da det var elevenes deltakelse i slike aktiviteter som utgjorde variansen i deres motivasjon for kroppsøvingsfaget. Derfor er forskernes hypotese at faget baserer seg på en idrettslogikk hvor utbyttet av kroppsøving er i favør for de som allerede er aktive. Dette vil slik (gjen)produsere sosiale forskjeller i helse (Säfvenbom et al., 2015). Denne studien fikk for øvrig en del oppmerksomhet i norsk media, hvor det kom frem at 1 av 3 elever hater kroppsøvingsfaget (se f.eks. Ertesvåg, 2013; Holø & Næsheim, 2013). Ordet «hater»

blir derimot ikke anvendt av forskerne selv (Säfvenbom et al., 2015; Säfvenbom & Rustad, 2018).

Slike studier forteller en del om hva innholdet i norsk kroppsøving er, med tanke på hvilke undervisningsmetoder og aktiviteter som benyttes, og hvordan undervisningen foregår, og hva elevene synes om den. Det er fremdeles vanskelig å konkludere hva elevene lærer i faget og hvordan selve læringsprosessene forløper. Som Priøtz (2015, s. 45-47) fremhever, kan læringsutbyttet variere, selv i identiske aktiviteter, med bakgrunn i hvordan undervisningen blir lagt opp. De nevnte kartleggingsstudiene (Moen et al., 2015; Moen et al., 2018) er likevel verdifulle for å få en grov oversikt over den faglige praksisen i norsk skole. Og det de viser, er at det er et utfordrende skille mellom det elevene skal lære ifølge den formelle læreplanen og de faktisk lærer i undervisningen.

De siste årene har det også blitt forsket mye på kroppsøving (*idrott och hälsa*) i Sverige, deriblant på læringen i faget. Denne forskningen har ført frem til flere interessante funn (se for eksempel Larsson & Nyberg, 2017; Redelius et al., 2015; Larsson & Karlefors, 2015; Nyberg & Larsson, 2014; Redelius & Hay, 2012; Öhman & Quennerstedt, 2008; Backman, 2008). Den økte mengden av svensk idrettspedagogisk forskning siden 80-tallet beskrives av Jonskås (2010, s. 8) som en renessanse, og utviklingen i Sverige har hatt på feltet omtaler hun som fantastisk. I vårt naboland har antall professorer og idrettspedagogiske relaterte doktoravhandlinger økt betraktelig, og flere store forskningsprosjekter har blitt gjennomført (Jonskås, 2010). Ifølge Jonskås (2010, s. 8) viser også de idrettspedagogiske forskerne generelt en «...*teoretisk bevissthet om kroppsøvingsfagets samfunnsmessige rolle.*». Jonskås (2010) fant 3 doktorgradsdisputeringer i Norge fra 1978 til 2010. På samme tid hadde 32 personer disputert i Sverige før år 2000, og 14 personer etter den tid (Patriksson, 2005, i Jonskås 2010). Jonskås (2010) påpeker at direkte sammenligninger mellom svensk og norsk idrettspedagogikk er noe misvisende, da svenskenes begrep er videre og inkluderer mer enn bare kroppsøvingsfaget.

Likevel er flere av de svenske studiene – særlig de som er gjort i skolen – relevante for norsk kroppsøving. Dette da kroppsøvingsfaget i de skandinaviske landene er såpass nærliggende hverandre at sammenligninger er hensiktsmessig (Annerstedt, 2008; Borgen & Hjordemaal, 2017). Tidligere nasjonale utredninger i Sverige har vist en stor

interesse for faget blant elevene, og både de og foreldrene vurderer kroppsøving til å være relativt viktig (Eriksson et al, 2003; Eriksson et al., 2005). Men det har over lengre vært en tendens til at læringsaspektet i kroppsøvingsfaget blir oversett eller neglisjert (Annerstedt, 2008; Nyberg & Larsson, 2014). De fleste av elevene mener hensikten med faget er å bevege seg og ha det gøy, eller rekreasjon, lære seg å samarbeide eller bli introdusert for nye idretter (Eriksson et al. 2003; Eriksson et al., 2005). Gledespektet ved kroppsøving – at det skal være morsomt – er det både lærere og elever nevner oftest som fagets overordnede hensikt (Nyberg og Larsson, 2014). Lærerne fremhever også viktigheten av elevenes læring av bevegelsesglede og det å få et positivt forhold til egen kropp (Eriksson et al., 2003; Eriksson et al., 2005).

Når lærerne blir spurt mer spesifikt hva elevene skal lære, kommer det frem at det de oppfatter «at det er morsomt å være fysisk aktiv» som det primære læringsmålet (Nyberg & Larsson, 2014). Å holde elevene i aktivitet virker å være den bakenforliggende pedagogiske ideen, og det er ikke uvanlig at elevene kommer med utsagn om at man ikke trenger å være god i noe i kroppsøving. Nyberg og Larsson (2014) fremhever at den fysiske aktiviteten elevene møter i faget, er preget av konkurranseorientert sport, og det er egenskaper som er gunstige i sport som er avgjørende for god karakter (f.eks. å hoppe høyt, løpe fort, eller være sterk). Empirien peker også på at det er lite dialog og kritiske refleksjoner rundt kunnskapsinnholdet i timene (Eriksson et al., 2003; Eriksson et al., 2005; Nyberg & Larsson, 2014). Med bakgrunn i all forskningen gjort på svensk kroppsøving de siste årene, har flere etterlyst tydeligere kompetansemål i faget (se for eksempel Nyberg & Larsson, 2014; Redelius & Hay, 2012; Annerstedt, 2008) – noe man også har sett enkelte etterspørre her i Norge (f.eks. Turøy, 2012 og Hansen, 2017).

I tillegg til å vise en oversikt over hva man vet om det faglige innholdet og læringen i idrott och hälsa, drøfter Nyberg og Larsson (2014) hva elevene *burde* lære i faget, i artikkelen «*Exploring what to learn in physical education*». I sine diskusjoner trekker de inn dikotomien mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap (noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.2.1). Lærerne i Sverige virker, ifølge Nyberg og Larsson (2014), å vektlegge teoretisk kunnskap og de ytre verdiene av bevegelse; hvorfor det er bra for elevene med tanke på helse og fysisk kapasitet, for eksempel. Artikkelforfatterne etterlyser mer fokus på den praktiske kunnskapen, hvor læringen av bevegelser for

bevegelsenes egne skyld står i sentrum. På bakgrunn av det empiriske grunnlaget om svensk kroppsøving, oppsummerer Nyberg og Larsson (2014, s. 123):

«there is an imminent need to systematically develop a language for learning in PE where what to learn, the specific knowings that PE is nurturing, is paramount, and where this 'what' is not reduced to superficial knowledge about health issues or physical skills. We believe that exploring the 'knowing how' aspect of learning will highlight potential 'knowings' in human movement.»

Ifølge Nyberg og Larsson (2014) er behovet for mer forskning på elevenes læring i kroppsøving også er tilstede i Sverige, til tross for at de har kommet lenger enn vi har i Norge (Jonkås, 2010).

Jeg vil nå funn som er gjort gjennom enkeltstudier og forskningsprosjekt. Disse blir da sortert etter hva de sier noe om og hvilket perspektiv de har tatt. Først vil jeg presentere de studiene som har undersøkt elevenes erfaringer. Så vil jeg ta for meg studier hvor lærerperspektivet er inkludert, da læreren er en viktig faktor for elevenes læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Som nevnt har lite forskning tatt for seg norske elevers egne erfaringer med kroppsøvingfaget og læringen i det (Jonkås, 2010). Enkelte masteroppgaver ved Norges idrettshøgskole har i løpet av de siste årene derimot forsøkt å belyse situasjonen nærmere. Wiken (2011) undersøkte læringsutbytte i kroppsøving fra elevenes perspektiv på studiespesialiserende linje på videregående skole. I prosjektet ble 350 elever fra tre forskjellige skoler intervjuet gjennom spørreskjema. Resultatene viste blant annet at 45 prosent av elevene var helt ukjente med kompetansemålene i kroppsøving, og én av tre erfarte at læreren i liten grad forklarte bakgrunnen og målet med aktivitetene i faget. Halvparten mente læreren forklarte hva som var forutsetningene for måloppnåelse i faget, og nesten halvparten (40 prosent) av elevene svarte negativt på spørsmål om læreren hadde klare mål for timen. Omkring 60 prosent svarte seg helt-, veldig- eller nokså enig i at de «Ikke har lært noe i kroppsøvingfaget». Lignende funn ble for øvrig også vist i en større studie av Redelius og Hay (2012) i Sverige. De fant at elevenes oppfatninger om hva fagets kompetansemål og vurderingskriterier er, er ikke bestandig riktig i henhold til læreplanen, heller.

Oppgaven til Wiken (2011) viser også delvis ambivalente funn. Blant annet mente også seks av ti at de ville ha bruk for det de hadde lært i faget. I denne sammenheng vil jeg hevde min studie kan være komplementær til arbeidet gjort av Wiken (2011). Der hun har skaffet mye informasjon om hva elevene erfarer at de lærer gjennom bruk av kvantitativ metode, vil mine kvalitative dybdeintervju antakelig bringe frem en annen type informasjon (Thagaard, 2013).

Mastergradsprosjektene av Sannes (2014), Kolbeinsen (2016), Stølen (2014) og Wessel (2014) har også belyst elevenes erfaringer med læring i kroppsøvingfaget. Sannes (2014) intervjuet niendeklassinger om deres erfaringer med kroppsøvingslæreren, blant annet tilknyttet læringen i faget. Generelt opplevde elevene å ha lite læringsutbytte fra kroppsøving. Og på bakgrunn av intervjuene ble det konkludert med at elevene visste lite om hva de skulle lære eller hvilke mål som var satt for timen. Likevel kunne elevene fortelle om visse elementer de følte de hadde lært fra faget. Sannes påpeker at de elevene med høyest ferdighetsnivå så ut til å ha minst læringsutbytte. Elevene ble også spurt om hva de betraktet som viktig for læring, hvor de så fortalte at deres daværende undervisning opplevdes som lite givende på grunn av kjedelige timer med lite variasjon i aktivitetene (Sannes, 2014).

Kolbeinsen (2016) tok for seg elevenes erfaringer i kroppsøving ut i fra selvbestemmelsesteori. Gjennom kvalitative intervju og fokusgruppeintervju, fant Kolbeinsen (2016) at elevene generelt uttrykte positive holdninger til faget, men i liten grad visste hva fagets formål og læringsmål var. Elevene fortalte om en kroppsøvingundervisning preget av tradisjonelle idretter og aktiviteter, og opplevde faget som svært ferdighetsorientert og med lite hensyn til elevenes egne forutsetninger. I gruppeintervjuene kom det frem en enighet om at kroppsøving egentlig bare er et fysisk avbrekk fra en teoretisk hverdag, som bare skal øke fysisk aktivitet. Kolbeinsen (2016, s. 43) oppsummerer:

«Det kan virke som at kroppsøving ikke blir ansett som et skolefag, og elevene som er aktive i organisert idrett snakker veldig direkte om kroppsøvingfaget som om det ikke er en del av skolen.»

Da elevene ble spurt om hva de forbandt med læring i faget, svarte de: Teori, teknikk, øvelser i idretter og det å bli bedre i noe (Kolbeinsen, 2016, s. 44). I den praktiske delen av undervisningen erfarte de læringen å være rettet mot å bli bedre i idrett og prestere

godt i forhold til andre. Særlig de idrettsaktive elevene fortalte at de lærte lite i faget, og bare «gjør» aktiviteter i kroppsøving. Og det er svært sjelden elevene lærer noe nytt i faget; som regel repeterer de bare aktiviteter og teknikker de kan fra før. Den teoretiske kunnskapen om kropp og trening skal ifølge elevene være knyttet opp mot idrettslige ferdigheter og teori (Kolbeinsen, 2016).

Stølen (2014) undersøkte elevenes erfaring med elevmedvirkning i videregående skole. Studien viste at selv om elevene fikk høre kompetansemålene på starten av året, var ikke det nok til at elevene husket hva de skulle lære. Gjennom året tenker de lite over målene i faget. De fortalte at de godt kunne tenkt seg mer konkret bruk av- og refleksjon rundt læringsmål i undervisningen, slik at de vet hvilke mål som gjelder til enhver tid. Elevene i Wessel (2014) sin studie var også generelt uvitende til- og lite reflektert over hva de skulle lære i faget. De hadde derimot gjort seg opp meninger om hva det *burde* handle om: ha det gøy, bli bedre i idrett og avkoble fra resten av skolehverdagen.

Noen studier og masteroppgaver har også tatt for seg læringsarbeidet på et mer grunnleggende nivå (se f.eks. Letting, 2017; Midtvedt, 2017; Kalhovd, 1999). Et interessant eksempel er aksjonsforskningsprosjektet gjort av Næss, Säfvenbom og Standal (2014) i ungdomsskolen, hvor elevene deltok i en alternativ undervisningsperiode. Studien skulle undersøke om elevene kunne få et mer positivt syn på løping gjennom bruk av erfaringsbasert læring i undervisningen. Her ble det lagt til rette for autonomi gjennom at elevene fikk flere valgmuligheter i undervisningen. I tillegg fikk elevene reflektere over erfaringene. Elevene hadde i utgangspunktet generelt et negativt perspektiv på løping. Studien viste at det er store individuelle forskjeller for hvilken form for løping elevene liker, og at autonomi og refleksjon kan bidra til at elevene liker løping bedre (Næss et al., 2014).

Nå vil jeg også presentere studier som har tatt for seg lærernes perspektiv. Som påpekt innledningsvis i kapitlet, er læreren blant de viktigste av de mange faktorene som spiller inn på elevenes læring i skolen og deres læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Undervisningen og læringen er i stor grad preget av læreren man har i faget. Dette har kanskje vært særlig tydelig i kroppsøving (f.eks. Moen et al. 2018; Moen et al., 2015). Blant annet ser det ut til at lærerens kjønn kan prege innholdet i undervisningen. Derfor vil jeg gjengi relevante studier som har undersøkt lærerperspektivet og som direkte eller indirekte belyser læringen i kroppsøvingsfaget.

Både studier som har kombinert lærer- og elevperspektivet er inkludert, samt studier som bare har tatt for seg lærernes perspektiv.

En studie jeg finner særlig interessant for min forskning, er blitt gjort av Redelius, Quennerstedt og Öhman (2015). De undersøkte de personlige erfaringene med læringsarbeidet i kroppsøving blant både lærere og elever. Redelius og kollegaene (2015) fant at kommunikasjon av læringsmål hadde betydning for elevenes oppfatning av hva de skulle lære i kroppsøving. Om lærerne ikke hadde klare læringsmål for timen, og da heller ikke kommuniserte dem overfor elevene, visste ikke elevene hva de skulle lære i faget – eller at de skulle lære noe i kroppsøving i det hele tatt. De greide i hvert fall ikke å uttrykke det verbalt i intervjuene. Det samme var tilfellet om lærerne *hadde* klare læringsmål, men *ikke* uttrykte dem presist for elevene. Om lærerne derimot kommuniserte læringsmålene klart til elevene, kunne de korrekt gjenfortelle hva de skulle lære i kroppsøvingstimen (Redelius et al., 2015).

Hovedfunnene av studien til Redelius og kollegaene (2015) er at mange elever ikke vet hva de skal lære i kroppsøvingfaget, men at sannsynligheten er større om man uttrykker læringsmålene tydelig til elevene på forhånd. Stort sett alle elevene hadde samme oppfatning om fagets hensikt. Men når elevene ble stilt mer spesifikke spørsmål om f.eks. hva de lærte i dette semesteret eller i enkelttimen, var det bare gruppen med tydelig uttrykte læringsmål som kunne gi svar som stemte overens med målene. Studien viste også en tendens til at læringsmålene er tydeligere for elevene i enkelte bevegelseskulturer (delt inn i dans, ballspill, fysisk trening og konkurranse). Det virket å være enklere for elevene å forstå hva man skulle gjøre i dans enn i de andre bevegelseskulturene (ibdi). Det er også gjort andre funn som indikerer at det kroppsøvingslærerne fokuserer på i undervisningen i Sverige, ikke er hensiktsmessig for målene i de ulike bevegelseskulturene (Larsson & Karlefors, 2015). Det fører til det Larsson og Karlefors kaller for «looks-like»-bevegelseskulturer, hvor det man gjør i faget bare ligner på det man egentlig burde gjøre i den gjeldende bevegelseskulturen.

I likhet med Redelius og kollegaene (2015) fant også Eide (2010) et ambivalent forhold mellom lærernes kommunikasjon av mål og elevenes oppfattelse av dem, da han i sin masterstudie undersøkte vurdering for læring, eller normativ vurdering, i det norske faget. I vurdering for læring er informasjon om læringsmål et sentralt element (Leirhaug, 2016). Selv om lærerne i Eides (2010) studie mente de ga elevene klare

delmål i undervisningen, viste svarene fra elevene noe helt annet. En langt høyere prosentandel enn forventet, ut ifra lærernes svar, opplevde å *ikke* ha klare mål i kroppsøvingstimen. Det ser for øvrig ikke ut til at vurdering for læring som vurderingsform er fullstendig implementert i faget enda (Leirhaug, 2016).

Også i masterstudien av Derås (2014) fortalte elevene om generelt lite kommunikasjon av- og om mål fra lærernes side. Elevene forsto målene heller som noe implisitt og selvsagt for aktiviteten de hadde. Deres forståelse stemte godt overens med det lærerne fortalte om læringsmålene, viste Derås (2014). De sjeldne gangene lærerne fortalte målene for timen, var det felles mål for hele klassen. Studien undersøkte videregåendelever og -læreres opplevelser av tilpasset opplæring i faget, gjennom observasjon og kvalitative intervju, og kombinerte lærer- og elevperspektivet. I en videre diskusjon av hva som er *læring* i kroppsøvingfaget, mener Derås (2014) at læreplanen legger opp til mest læring *gjennom* bevegelse; at læringen skal nå mål som ligger utenfor bevegelsen i seg selv (se kap. 3.2.2), for eksempel god helse og fair play. Dette var også en prioritering som gikk igjen i svarene fra både lærerne og elevene (de som mente at de skulle lære noe i det hele tatt). I intervjuene beskrev elevene formålet med kroppsøvingfaget som avkobling, bedre helse og et generelt fysisk utbytte (Derås, 2014). Lærerne hadde en nokså lik oppfatning av formålet, sett bort fra at de også understrekte et ønske om å skape interesse for fysisk aktivitet etter skolegangen.

Som tidligere nevnt har kroppsøvingfaget av mange blitt sett på som en arena hvor en skal holde barna aktive og la dem ha det gøy. Dette «aktiviseringsperspektivet» ble også funnet blant lærerne i en svensk studie av Larsson, Fagrell og Redelius (2009). Gjennom både observasjon og intervju undersøkte de hvordan lærerne påvirket undervisningen, med kjønnetes posisjon i faget som overordnet forskningstema. Lærerne ønsket å hovedsakelig vektlegge det å få flest mulig i aktivitet i kroppsøvingundervisningen, og prioriterte bruk av tradisjonelle aktiviteter. Som tidligere henvist til, fant de nasjonale utredningene både i Norge og Sverige støtte for en skjevfordeling mellom maskuline og feminine aktiviteter, i favør førstnevnte (Eriksson et al., 2003; Eriksson et al., 2005; Moen et al., 2018). Dette ble også funnet i studien av Larsson og kollegaene (2009): Aktiviteter hvor gutter fikk best mulighet til å vise frem sine ferdigheter og være dominerende fikk større plass i undervisningen. Og i stedet for å utfordre denne skjevfordelingen og status quo, så lærerne på situasjonen som en normal måte å gjennomføre undervisning på, viste studien. Det kan derfor være

sannsynlig at aktiviteten i faget er mer tilpasset guttene enn jentene. Det er problematisk, da skolen skal være en inkluderende og likestillende samfunnsinstans hvor opplæringen skal tilpasses den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998). I så fall er det kanskje bekymringsverdig om lærerne normaliserer denne skjevfordelingen, slik de gjorde i Larsson og kollegaenes (2009) studie.

At lærerne vektla det å få alle elevene i aktivitet, ble også lagt frem i en annen artikkel av de samme forfatterne (Redelius, Fagrell og Larsson, 2009), hvor de undersøkte lærernes begrunnelser for karakterer og vurdering. Også her kom det frem at lærernes mål med undervisningen virket å være at elevene hadde det morsomt med fysisk aktivitet. Redelius og kollegaene (2009, s. 251) konkluderte med følgende:

*«It does not seem important **what** they do, but **that** they do something and that they want to continue exercising also as adults.»*

Forskerne påpeker også at *ingen* av lærerne i studien snakket om ervervelsen av kunnskap eller spesielle ferdigheter/kvaliteter som målet for undervisningen; «å lære å like kroppen sin» var det nærmeste svaret Redelius og kollegaene (2009, s. 252) fikk. Når lærerne ble spurt mer spesifikt hva elevene skulle lære i faget, ble forskerne møtt med nølende og vage svar. Annerstedt og Larsson (2010) fant også, gjennom intervju av 20 lærere, at lærerne heller vurderte elevene etter adferd, innstilling og innsats fremfor elevenes ferdigheter eller kunnskap.

Til tross for en ny, svensk læreplan i 2011, kom slike funn også frem i en senere studie av Larsson og Nyberg (2017). De intervjuet åtte lærere gjennom det svenske prosjektet *'Physical education and health – a subject for learning?'*, om deres syn på utviklingen av elevenes bevegelsesevner. Svarene indikerte en undervisningspraksis hvor elevenes fysiske aktivitetsnivå syntes å være det viktigste i lærernes øyne. Kroppsøvlingslærerne argumenterte for at å la elevene prøve forskjellige aktiviteter og oppgaver, og særlig det å la barna være i aktivitet, var grunnlaget i deres yrkesoppgave. Fordi de så på bevegelseskvalitet som utførelse av sportslige teknikker, kviet de seg for å bruke lang tid på innlæringen av disse (Larsson og Nyberg, 2017). Det mente de ville gå utover aktiviseringsmandatet de oppfattet å ha som kroppsøvlingslærere. Det sosialkonstruktivistiske målet fra læreplanen, om å utvikle elevenes bevegelseskapasitet, ble nedprioritert. Her vil jeg fremheve at ordet bevegelseskvalitet er ikke noe vi finner i den norske læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a), men i den

svenske (Skolverket, u.å.). Funnene er likevel relevante i norsk kontekst da aktiviseringen av barna ofte blir vektlagt over læringen i faget her også (se f.eks. Borgen et al., 2017b; Ommundsen, 2005).

Man kan også se likehetstrekk mellom Larsson og Nybergs (2017) studie og funnene i masteroppgaven av Nannestad (2015). Nannestads (2015) kvalitative studie på videregående skole viste at lærerne syntes formålet med faget var vanskelig å oppnå for alle elevene, og særlig for de umotiverte elevene. Lærerne hadde ulike meninger om hvordan en skal oppnå formålet, hvor noen mente elevene burde gjennom mange aktiviteter, mens andre lærere fremhevet kunnskapen fra hver enkelt aktivitet i stedet. Bare i liten grad vekta bare i liten grad fysisk-motoriske ferdigheter i undervisningen. I et mastergradsprosjekt hvor videregående læreres vurderingspraksis i faget ble undersøkt kvalitativt, fant Bach (2015) at lærerne opplevde faget som for lite til å kunne gjennomføre alle kompetansemålene i et skoleår, og særlig innen friluftsliv.

Forskning på vurdering i faget har også vist at «innsats» er ofte brukt for det lærerne ser: At elevene «står på» og blir svette, spiller på lag med andre og forbedre seg (Aasland & Engelsrud, 2017; Annerstedt & Larsson, 2010). Dette er noe Aasland og Engelsrud (2017) problematiserer, da det kan bety at emner som læring og elevmedvirkning blir underkommunisert. Samtidig vil elevenes kroppslige erfaringer (kinestetisk og sansemessig), selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon kunne falle utenfor lærernes innsatsvurdering. Aasland og Engelsrud (2017, s. 14) fremhever denne problematikken med følgende eksempel:

«Det vil kunne bety at en elev som ikke ses i aktivitet, men som aktivt reflekterer hvordan faglige utfordringer kan løses i undervisningen, vil risikere å skåre dårlig på innsats, fordi læreren først og fremst ser eleven som inaktiv.»

Aasland og Engelsrud (2017) tror derimot det å gjøre kroppsøving til et snakke- og refleksjonsfag vil bryte med tradisjoner og perspektiver som er såpass integrert blant lærerne i faget, at både de og elevene vil antakelig fortsette med å vise og tolke innsats i den formen vi ser i faget i dag.

Studiene som har inkludert lærerperspektivet, viser at det er flere forhold som kan virke inn på elevenes læring i kroppsøvingfaget. Lærerens didaktikk og undervisningspraksis ser ut til å kunne spille en rolle.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert noe av det vi vet til nå om læring, undervisning og faglig innhold i kroppsøvingsfaget, både i Norge, i Sverige, og internasjonalt. Jeg vil fremheve to hovedpunkter med bakgrunn i det som er presentert til nå. Først og fremst virker situasjonen å fremdeles være ganske lik det den var da Jonskås (2010) oppsummerte forskningen på norsk kroppsøving, når det angår læring: Vi vet fremdeles lite om hva elevene lærer og hvordan, og vi har lite kjennskap til deres erfaringer med læringsarbeidet. Nettopp elevenes erfaringer kan min studie bidra med innsikt om.

For det andre virker det som forskningen på kroppsøving i liten grad er gjort med bakgrunn i det fenomenologiske perspektivet (Borgen & Hjordemaal, 2017; Jonskås, 2010). Fenomenologien søker å forstå individets personlige erfaringer og meningsskaping i deres egne livsverden og ut fra deres egne perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Det gjør det også relevant å undersøke elevenes egne erfaringer i faget nærmere. Individuelle, subjektive læringserfaringer er også en del av hva Brown (2013a), Moe og Standal (2013) og Arnold (1988a, 1979a) fremhever som essensielt for kroppsøvingsfaget.

Forskningen jeg har vist til i dette kapitlet peker også på flere utfordringer i forbindelse med læringen i faget. Blant annet ser det ut til at elever som ikke er idrettsaktive på fritiden kan mistrives i faget (Säfvenbom et al., 2015). Kanskje kan vi, med mer innsikt i elevenes egne erfaringer, legge bedre til rette for et fag hvor flere elever opplever mestring, glede og læring i kroppsøvingsfaget. Det virker også relevant å undersøke elevenes egne erfaringer, når studier som har kombinert lærer- og elevperspektivet viser ambivalente funn når disse perspektivene sammenlignes (Redelius et al., 2015; Eide, 2011). Min studie kan kanskje belyse hvordan elevene erfarer ulike sider av kroppsøvingens faglige innhold, samt undervisningsmetoder og andre sider av læringsarbeidet i faget.

3. Teoretisk forankring

For å kunne undersøke elevenes læringserfaringer i kroppsøving gjennom et nyansert – men avgrenset – perspektiv, har jeg valgt å benytte Peter J. Arnold (1988a, 1979a) sin tredimensjonale kategorisering av bevegelseslæring. Selv om læringsdimensjonene er overlappende og relatert til hverandre, gir de en mulighet til å adskille og kategorisere forskjellige former for læringserfaringer (Arnold, 1988a). Da Arnolds teori i utgangspunktet bygger på ideologiske perspektiver for kroppsøvingfaget, trenger jeg en videre operasjonalisering for å kunne undersøke og forstå elevenes læringserfaringer i selve undervisningssituasjonen. Derfor har jeg valgt å kombinere Arnolds teoretiske perspektiver med læreplanteorien av John L. Goodlad (Goodlad et al., 1979, i Engelsen, 2010). Goodlads læreplanteori er riktignok mer et konseptuelt system enn en teori (Goodlad, 1966). I dette konseptuelle systemet blir læreplanens fremtredelsesformer delt inn i fem ulike nivå. Arnolds teori bidrar med tanker om den ideologiske læreplan for kroppsøvingfaget, da mange av verkene hans (f.eks. Arnold 1979a, 1988a, 1988b, 1991) er innspill til hva læreplanen i kroppsøving *bør* være fundert på. Min operasjonalisering av Arnolds teori, dimensjoner og begreper gjennom Goodlads læreplanforståelse gir meg anledning til å undersøke læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a) slik elevene erfarer den. Denne operasjonaliseringen av Arnold og Goodlads teoretiske perspektiver, og den norske læreplanen, skal benyttes som verktøy for mine analyser.

Jeg vil herunder presentere Goodlads læreplanteori, og deretter gjøre rede for både Arnolds læringsperspektiv, syn på kroppsøvingfaget og hans tredimensjonale inndeling av læringen i faget.

3.1 Goodlads læreplanteori

I denne studien undersøker jeg hvordan læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a) erfares av elever. I den sammenheng har jeg valgt å ta i bruk et konseptuelt begrepssystem, utviklet av John I. Goodlad (Goodlad et al., 1979, i Engelsen, 2010; Goodlad, 1966). Goodlad var en amerikansk læreplanforsker som så på læreplantermen som en generell term som er felles for flere fenomener og aktiviteter (Goodlad et al., 1979, i Gudem, 1990, s. 25). Læreplantermen gjør det dermed mulig med en forståelse av nye forhold og forbindelser relatert til feltet, og denne forståelsen av læreplanen er utgangspunktet for Goodlads utarbeidelse av et konseptuelt

begrepssystem som kan gjøre læreplanfeltet mulig å studere. Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem kan være til bruk for å undersøke læreplanpraksis slik den fremtrer som del av pedagogisk praksis (Gundem, 1990). Goodlad (1966, s. 1) definerte et slikt konseptuelt system til å være «... *a carefully engineered framework designed to identify and reveal relationships among complex, related, interacting phenomena*». Et slikt system vil være mer generelt enn en teori, men mer omfattende. For læreplanen kan et konseptuelt system bidra til å identifisere problem og spørsmål av relevans for planlegging av læreplaner, finne ut hvilke metoder som egner seg for å løse disse problemene eller besvare spørsmålene, og belyse mulige sammenhenger mellom problemene og spørsmålene (Goodlad, 1966). Et konseptuelt system kan slik bidra til å bygge bro mellom teori og praksis.

Nettopp dette, å forene praksis og teori, praktikere og teoretikere, var Goodlad opptatt av (Gundem, 1990). Det ville han gjøre gjennom et konseptuelt begrepssystem begge kunne forstå og bruke. Begrepssystemet skal være hensiktsmessig for ulike typer studier av læreplan eller læreplanpraksis, og lede til analyser både av begrepsmessig, teoretisk og empirisk art. Gundem (1990, s. 41) skriver at Goodlad ikke bare bidrar til å systematisere og begrepsfeste læreplanfeltet, men også at han: «Gjennom sin vide definering av læreplanområdet bidrar han til en utvidet forståelse av problemer i forbindelse med utvikling, implementering og realisering av læreplaner». Min studie vil være en empirisk studie av hvordan læreplanpraksis foregår i skolekonteksten. Goodlad var opptatt av at man måtte forstå at ulike beslutninger på forskjellige nivå ville ha konsekvenser for realiseringen av læreplanen (Gundem, 1990). Ifølge Gundem (1990) er det en voksende erkjennelse av at det er beslutningene på undervisningsnivået av lærere og elever, som kanskje har størst betydning.

Med bakgrunn i dette har Goodlad delt læreplanen inn i fem ulike nivåer (Goodlad et al., 1979, gjengitt i Engelsens, 2010, s. 28):

- *Ideenes læreplan (også kalt den ideologiske eller ideelle læreplanen):*
Mangfoldet av ideer og tanker som blir tatt frem i debatter om skole, utdanning, undervisning og fag. I samfunnsmessig sammenheng kan både filosofi, politisk ideologi, næringsliv- og arbeidsmarkedets behov og samfunnsmessige utfordringer være faktorer som underbygger ideene. De meningene som ytres i den offentlige debatten vedrørende kroppsøvingfagets identitet og

legitimeringsgrunnlag (f.eks. Arnold, 1991; Vinje, 2018a; Aasland & Engelsrud, 2018a) kan bli forstått som innspill til den ideologiske læreplanen i kroppsøving.

- *Den formelle læreplanen:* Selve læreplandokumentet, i Norge Læreplanverket LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2015b)
- *Den oppfattede læreplanen:* Hvordan lærere og andre tolker læreplanen og dens råd og retningslinjer. Dette danner videre et utgangspunkt for undervisningssituasjonen, gjennom lærernes planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.
- *Den operasjonaliserte læreplanen:* Hvordan undervisning og opplæring blir gjennomført i praksis i skolene, innenfor læreplanens rammer.
- *Den erfarte læreplanen:* Elevenes (og andres) erfarte opplæring, undervisning og læreplan. Både med tanke på deres læring og sosialisering.

Læreplanen som formelt vedtatt styringsdokument vil slik bli åpen for tolkning på ulike nivåer, og dermed er den oppfattede læreplanen aldri identisk for alle den påvirker, deriblant elevene og lærerne (Gundem, 1990). Ifølge Gundem (1990) har dette å gjøre med forskjeller i tradisjon, sosiokulturell bakgrunn og erfarings- og personlighetsbakgrunn. Derfor vil den formelt vedtatte læreplanen være annerledes fra den læreplanen skoleledere og lærere oppfatter og iverksetter, som igjen vil være forskjellig fra den læreplanen elevene *erfarer*. Undervisning etter samme læreplan vil kunne medføre variasjon i praksis, basert på faktorer som lærerens forståelse av læreplanen, lærerens forutsetninger og holdninger, rammefaktorer og så videre (Gundem, 1990). I tillegg vil subjektive forhold relatert til elevenes erfarings- og livsområde ha en påvirkning på hvordan de opplever læreplanen i praksis.

For min studie vil denne inndelingen medføre flere interessante elementer. Den legger et grunnlag for å se de ulike fremtredelsesformene i sammenheng. I studien vil jeg ha muligheter til å finne informasjon om den ideologiske læreplanen (jamfør Arnolds teori), gjennom informasjon om elevenes erfarte læreplan. Jeg vil også kunne få kunnskap om lærernes operasjonaliserte læreplan indirekte gjennom elevenes erfarte læreplan. I tillegg vil informasjon om hva elevene mener de bør lære og gjøre i kroppsøvingfaget, belyse *elevenes* ideologiske læreplan. Dette fordi læreplanen står i et interaktivt og relasjonelt forhold der den ideologiske læreplanen kan fremtre på alle nivå

(Goodlad, 1966; Goodlad et al., 1979, i Gundem, 1990). Til sammen kan dette gi innsikt i hvordan elevene erfarer dagens læreplan i kroppsøving.

3.2 Arnolds læringsdimensjoner og teori

Den skotske filosofen og pedagogen Peter J. Arnold er blant personene som har hatt mest påvirkning på kroppsøvingsfagets læreplaner, og det i flere land (Stolz & Thorburn, 2017; Brown, 2013a). Hans teori om kroppsøving, bevegelse og kunnskap er fremdeles et viktig fundament, og arbeidet hans blir av flere sett på som «gullstandarden» for læreplanutforming i kroppsøving (Stolz & Thorburn, 2017). I den presenterte læreplanforståelsen av Goodlad (Goodlad et al., 1979, i Engelsen, 2010), kan man si at Arnolds arbeid er rettet mot den ideologiske læreplanen for kroppsøving – hva elevene *burde* lære i faget. På slutten av 70-tallet formulerte Arnold en tredimensjonal tilnærming til relasjonen mellom bevegelse og læring, først og fremst som et grunnlag for å legitimere bevegelses- og kroppsøvingsfagets rolle i skolen (Arnold, 1979a). Det er disse læringsdimensjonene Arnold antakelig er mest kjent for, nemlig læring *i-*, *om-* og *gjennom* bevegelse.

I en nylig publisert artikkel drøfter Stolz og Thorburn (2017) hvilken betydning Arnolds dimensjoner har – og har hatt – for kroppsøvingsfaget. Samtidig belyser de hvor Arnolds filosofi og læringssyn stammer fra, og konteksten han arbeidet i. Stolz og Thorburn (2017) mener at Arnolds dimensjoner og deres rolle i skolen ikke har blitt tilstrekkelig undersøkt og drøftet, og det til tross for dimensjonenes posisjon som en grunnpilar i mang en læreplan. Forfatterne stiller flere kritiske spørsmål til Arnolds modell og hvordan den forløper i praksis, noe de hevder få har gjort til nå; hittil har Arnolds modell blitt ganske ukritisk akseptert og anvendt i mange læreplanverk, argumenterer de. På grunnlag av dette, mener Stolz og Thorburn (2017) Arnolds modell er moden for utvikling. Denne artikkelen er slik en viktig kilde til min gjennomgang av Arnolds teori og arbeid. Og siden Stolz og Thorburn (2017) tar for seg Arnolds teori i et dagsaktuelt perspektiv, vil jeg begynne med å redegjøre for deres refleksjoner og tanker om Arnolds arbeid før jeg går nærmere inn på Arnolds teoretiske perspektiver og hans tredimensjonale læringsmodell.

3.2.1 Læringssyn og filosofi

For å forstå Arnolds ideer er det essensielt å ta høyde for den historiske konteksten han skrev verkene sine i, ifølge Stolz og Thorburn (2017). Arnold var lærer på Dunfermline

College of Physical Education i Edinburg i Scotland, som bare var for kvinnelige studenter. I utdanningen ved denne skolen var det turn, gymnastikk og moderne dans som var tradisjonelt mest fremtredende. Det sto i kontrast til utdanningen mennene fikk ved the Scottish School of Physical Education i Glasgow. Der vektla man en mer vitenskapelig sportsrelatert utdanning, som ble prioritert i Scotland fra 50- til 70-tallet. Stolz og Thorburn (2017, s. 382) hevder dette kan ha fått Arnold til å føle at han og utdanningen han tilbydde ble marginalisert.

I tillegg sto kroppsøvingfaget overfor utfordringer når det kom til legitimering i den tradisjonelle-liberale læreplanen i Scotland på den tiden, særlig preget av arbeidet av Paul Hirst og Richard Peters (i Stolz & Thorburn, 2017; Arnold, 1988a). Hirst og Peters' kunnskapssyn var veldig akademisk, teoribasert, og intellektualistisk. De mente kunnskap var i all hovedsak teoretisk, mens praktisk kunnskap og egenskaper ble sett på som noe en «bare gjorde» (Arnold, 1988a; Stolz & Thorburn, 2017). Deres perspektiver representerte dermed implisitt et dualistisk menneskesyn hvor en skiller kropp fra sinn, hvor kroppen blir redusert til noe som bare er til for å utføre sinnets kommandoer. I motsetning til Hirst og Peters' kunnskapssyn sto Arnold for en holistisk tilnærming til både mennesket, kunnskap og utdanning (Arnold, 1979a, 1988a, 1991). Holisme kan forstås som helhetstenkning (SNL, 2018). I et slikt perspektiv blir mennesket sett på som en helhetlig organisme fremfor et resultat av ens deler (Merriam-Webster, u.å.; Standal, 2015). Arnold (1988a) mente det intellektualistiske kunnskapssynet presentert av Hirst og Peters ikke førte til en balansert utdanning av hele mennesket som person.

Det perspektivet Arnold presenterte som et alternativ til «the initiation view» av Hirst og Peters, var til en viss grad inspirert av personer som John Dewey og Jesse Williams (Stolz & Thorburn, 2017). Førstnevntes tanker om erfaringsbasert læring og utviklingen av det hele barnet er referanser Arnold har gjort, og Williams meninger om at kroppsøving burde være utdanning gjennom det fysiske – ikke *av* det fysiske, slik synet var i dualismen – er antakelig en signifikant bidragsyter til Arnolds tredimensjonale modell (Stolz & Thorburn, 2017). Ved gjentatte anledninger finner vi også referanser til det fenomenologiske perspektivet på erfaring i Arnolds verk (Arnold, 1979a; 1979b; 1988a). Arnolds tanker om mening *i* bevegelse bruker mye av tankene fra fenomenologi og eksistensialisme, og kommer særlig til uttrykk i boken «Meaning in Movement, Sport and Physical Education» (1979a). Ifølge Standal (2015) var Arnold med dette en av de første teoretikerne til å koble fenomenologi og kroppsøving sammen. Blant annet

bruker Arnold (1979a) begrepet «embodiment» med en forståelse bygget på tanker av Sartre, Merleau-Ponty og Marcel. Han mente embodiment var en forutsetning for ens eksistens og derfor også for ens egne bevissthet. I tillegg er embodiment menneskers måte å erfare verden på, og avgjørende for å finne ut hvem man er (Arnold, 1979, s. 1).

Ifølge Arnold (1999) er utdanningens oppgave, i et vidt perspektiv, å aktivisere barn og unge i en skole fundert på en balansert læreplan med en rekke fag og aktiviteter med egenverdi, av både praktisk og teoretisk art. Disse aktivitetene skal ikke bare være dreid rundt kunnskap og forståelse, men også utført på moralsk akseptabel måte for deres egen skyld. Arnolds tre læringsdimensjoner ble introdusert i 1979 i boken «Meaning in Movement, Sport and Physical Education» – selv om han tidligere omtalte en lignende inndeling i 1968 (Stolz & Thorburn, 2017). Læringsdimensjonene ble til for å relatere og beskrive bevegelsen og den fysiske aktivitetens rolle i utdanningens generelle læreplan (Stolz & Thorburn, 2017; Arnold, 1991). Arnold kalte dimensjonene for læring *om*-, *gjennom*- og *i* bevegelse (Arnold, 1988a; 1991). *Om* og *i*-dimensjonen omhandler henholdsvis studien av- og suksessfull deltakelse i fysisk bevegelse. Disse to dimensjonene har begge en utdannende verdi i kroppsøving, da de leder an til kunnskap og forståelse (Arnold, 1988a; Brown, 2013a). *Gjennom*-dimensjonen er derimot rettet mot de eksterne målene en kan oppnå gjennom bevegelse, og kan slik ha en *dannende* rolle i faget (Arnold, 1991). Dimensjonene er ikke gjensidig utelukkende, men kan i stedet forsterke-, overlappe- og forløpe i sammenheng med hverandre (Arnold, 1988a). Arnold (1988a, s. 112) beskriver dimensjonene som et triangel hvor det øverste punktet, den dimensjonen som er mest fremtredende i læringssituasjonen, vil variere fra gang til gang, avhengig av undervisningen. Dimensjonene er nyttige for å analysere og beskrive hva læring i kroppsøving kan handle om, og for å forstå hvordan ulike læringssituasjoner kan skapes (Arnold, 1988a).

Som nevnt har Stolz og Thorburn (2017) rettet et kritisk blick mot Arnolds modell. De fremhever flere problemer og utfordringer ved Arnolds modell, til tross for dens vidstrakte aksept. Et av poengene fra Stolz og Thorburn (2017), er at andre modeller og teorier for kroppsøvingfaget ikke blir tatt høyde for. Dette kan da føre til en ukritisk bruk av modellen på flere nivå, både politisk og akademisk, og en mulig mistolkning av teorien hans. I den sammenheng er det interessant at Brown (2013a) hevder Arnolds *i*-dimensjon er misforstått og «en tapt visjon» i skolen. Samtidig kan Arnolds *om*-dimensjon lede til en praksis som ikke er forenelig med de progressive og

fenomenologiske idealene han selv sto for (Stolz & Thorburn, 2017). Ifølge Stolz og Thorburn (2017) kan den i motsetning ha vært medvirkende til «akademisering» man har sett i kroppsøvfingsfaget internasjonalt, med en disproporsjonal vektlegging av teoretisk undervisning fremfor å lære teorien gjennom praktiske kontekster. Dette er i så fall et paradoks, da Arnold selv har argumentert for at praktisk kunnskap og læring *i* bevegelse skal være kjernedimensjonen i kroppsøvfingsfaget (Arnold, 1988a, 1991; Moe & Standal, 2013; Ommundsen, 2005). En slik situasjon er også mer forenelig med det læringssynet Arnold tvert imot kritiserer, nemlig «the initiation view» av Hirst og Peters (Stolz & Thorburn, 2017).

Det ser også ut til at dimensjonene *gjennom* og *i* har blitt forenet i undervisningen, fordi de ikke egentlig er forstått (Stolz & Thorburn, 2017; Brown, 2013a). Brown og Penney (2012) erkjenner at Arnolds arbeid og teoretisering er preget av utydelighet, hvilket har ført til at særlig Brown har forsøkt å reartikulere og utdype Arnolds dimensjoner (se f.eks. Brown, 2013a, 2013b; Brown & Penney, 2012). Men til tross for at dimensjonene blir oppfattet som vage selv av kroppsøvingsteoretikerne, har de hatt innvirkning på mange læreplaner. Hvis ikke modellen og dimensjonene er grundig forstått, hvorfor fortsetter da læreplanutformerne og kroppsøvingsteoretikerne å oppfordre til bruk av dem? Det er et spørsmål Stolz og Thorburn (2017) stiller. Forfatterne trekker også frem problemer med den omstridte *i*-dimensjonen, den Brown (2013a, s. 21) kaller den mest misforståtte av alle. De problematiserer hvordan kroppsøvfingsfaget skal lede til meningsfulle erfaringer på et individuelt nivå og på en holistisk måte (Stolz & Thorburn, 2017, s. 387):

«Furthermore, Arnold's highly complex holistic learning intentions—based as they are on a somewhat scattered and selective reading of phenomenology and existentialism—have resulted in pedagogical difficulties for teachers from the outset»

Noen av disse pedagogiske utfordringene Stolz og Thorburn trekker frem, kan relateres til måten Arnold snakker om meningsfulle bevegelseserfaringer på. Her kan en reise en rekke spørsmål om hvordan disse erfaringene kan fremtre i undervisningskonteksten, mener Stolz og Thorburn (2017, s. 386): Kan vi alle dele og delta i de samme meningsfulle bevegelseserfaringene samtidig? Er den ene meningsfulle erfaringer av mer utdannende verdi enn en annen meningsfull erfaring? Hvis jeg opplever en meningsfull bevegelsesaktivitet, vil den alltid være meningsfull for meg? Hvis en person

deltar i en meningsfull aktivitet, vil en annen person ha en den samme meningsfulle erfaringen?

Som Stolz og Thorburn (2017) påpeker, vil individuell tilpasning (personalisation) og valgmuligheter som læreplanprinsipper være vanskelig å implementere til det fulle i undervisningen. Stolz og Thorburn (2017, s. 386) mener Arnold gjør som Peters, nemlig å forvente at elever vil være like interessert i de samme aktivitetene, generelt sett, noe som er ganske urealistisk.

Kroppsøvingsfagets verdier

I artikkelen «*The preeminence of skill as an educational value in movement curriculum*» fremmer Arnold (1991) noen av sine ideologiske tanker rundt kroppsøving og fagets verdier. I den sammenheng kritiserer han også kroppsøvingsfaget på flere områder. For det første trekker Arnold (1991) frem begrepet *physical education*, med dets ambivalente meningsinnhold og dualistiske ordlyd. Arnold (1991) mente en ikke har klart å finne et tilfredsstillende skille mellom fagets indre og ytre mål og hensikter, og at det er utydelig hva den utdannende delen med «education» faktisk refererer til. Ifølge Arnold (1991) kan hans tredimensjonale modell kan tydeliggjøre og finne svar på disse utfordringene ved begrepet «physical education». Samtidig kan den sette et rammeverk hvor både ferdigheter, kunnskap, «fitness» og glede (av det engelske ordet pleasure) kan finne sted. Men fitness er et engelsk ord det er vanskelig å oversette direkte til norsk, blant annet fordi vi også har brukt å benytte det som et begrep i det norske språket. Begrepet brukes også forskjellig i ulike kontekster (se f.eks. Øgar & Time, 2016; Bach, 2016). Dagens «norske» forståelse vil jeg også påstå skiller seg fra den Arnold (1991) representerte. Derfor vil jeg heretter bruke begrepet *fysisk kapasitet* i stedet for fitness. I debatten rundt hva som har og skal ha mest utdannende verdi i kroppsøving, fremhevet Arnold (1991) ferdigheter som det viktigste utbyttet av faget. Dernest plasserte han kunnskap, fysisk kapasitet og glede.

Arnold (1991) var opptatt av at utdanning skal omhandle kunnskap og forståelse. Utdanning som fenomen forsvinner når undervisning finner sted uten at noe med en viss verdi i seg selv blir lært bort. Aktivitetene og fagene i en utdanning må ha en indre egenverdi. Arnold bruker ofte ordet «worthwhile» om dette. Heretter velger jeg å bruke det norske ordet «givende» i stedet, da jeg mener det er nærliggende måten Arnold bruker «worthwhile» på. Hvis man ikke kan vise at aktivitetene og faget har en indre

verdi, og man er avhengig av en legitimering gjennom eksterne- instrumentelle verdier, er de ikke utdannende lenger. Dette er et gjengående poeng i flere av Arnolds verk (Arnold, 1979a, 1988a, 1991). Det medfører samtidig at fag og aktiviteter som grunnlegges på eksterne mål, ikke har den samme utdannende verdien. Motivasjonen for å drive med aktiviteter og fag som er givende er at de er tilstrekkelig interessante i seg selv. Med referanser til Peters og Dewey skriver Arnold (1991) at utdanning ikke fortjener navnet sitt om det reduseres til å bli et middel for å nå et mål utenfor seg selv. Utdanning skal derimot bestå av fag, aktiviteter, lærestoff og læringsmetoder som har en indre verdi og er givende i seg selv.

Etter Arnolds (1991) syn er det viktig å skille mellom skolens og fagenes dannende og utdannende funksjon. Utdannende mål bør være tuftet på det faglige innholdet, og bør ikke forveksles med dannende mål. Slike dannende mål finnes utenfor selve faget og aktivitetene, som for eksempel å lære å samarbeide i kroppsøving. Dette er mål som godt kan være ønskelige, men de er like fullt eksterne mål. På grunn av at fysisk «physical education» som begrep ikke klarer å skille mellom de utdannende og dannende sidene av kroppsøvingfaget, valgte Arnold (1991) heller å bruke ordet movement (bevegelse) i stedet. Ifølge Arnold (1991) er bevegelse et klarere begrep som ivaretar de viktigste sidene av læreplanen når faget skal legitimeres både på dannende og utdannende basis. I hans tredimensjonale inndeling representerer *om-* og *i-* dimensjonen studien av- og suksessfull deltakelse i fysisk aktivitet. Begge har en utdannende funksjon. Disse to dimensjonene kobler han også til begrepene kunnskap (*om-*dimensjonen) og ferdighet (*i-*dimensjonen). Arnold (1991) forbinder begrepet kunnskap med at man *vet* noe, noe faktabasert og teoretisk. Ferdighet dreier seg derimot rundt det å kunne *gjøre* noe praktisk med en viss grad av suksess.

Den tredje av Arnolds dimensjoner, læring *gjennom* bevegelse, har en instrumentell hensikt og omhandler bruken av bevegelse til å oppnå eksterne mål enn selve aktiviteten der og da (Arnold, 1988a). Denne dimensjonen har fortrinnsvis en dannende funksjon i faget. Å forberede elevene til aktiv bruk av fritiden er et eksempel Arnold (1988a, s. 110) trekker frem. Den norske læreplanens mål om inspirere til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2) kan forstås som et dannende mål ved kroppsøving. Arnold (1988a, 1991) rangerte verdien av ferdigheter og kunnskap høyere enn fysisk kapasitet og glede fordi de to førstnevnte har utdannende funksjoner i kroppsøvingfaget. Men Arnold mente både den utdannende og den dannende delen av

bevegelse har en plass i læreplanen og i skolen. Ifølge Arnold (1991) er fysisk kapasitet og glede i kroppsøving rettet mot det dannende aspektet av faget. Fysisk kapasitet og glede er ytre mål en ønsker å oppnå gjennom bevegelse. Om glede, påpeker Arnold (1991, s. 68) at det er noe av det mest sentrale vi har i livet og verdien bør derfor ikke undervurderes. Når noen får glede av noe, er det sannsynlig at vedkommende utvikler en lidenskap- eller et positivt forhold til det han eller hun fikk glede av.

I hedonismen er riktignok glede noe som er godt i seg selv, og alle gleder er derfor gode (Tranøy, 2018a). Det betyr likevel ikke at alle handlinger aktiviteter som leder til glede nødvendigvis er positive eller ønskelige, verken for de involverte eller for samfunnet, argumenterte Arnold (1991, s. 68). Han mente at glede ikke må forveksles med lykke (happiness), da glede er kortvarige erfaringer mens lykke beskriver en sinnstilstand som strekker seg over lengre tid. Gledens rolle i utdanning blir som verdifulle erfaringer – i seg selv – og som en motivator for videre læring. Læreren kan bruke gledeselementet til å få elevene til å føle en tilfredsstillelse over det de gjør, og like en eller aktivitetene i faget både for nuet og for fremtiden. Og selv om utdanningens mål er kunnskap og forståelse – ikke bare legge til rette for gledelige erfaringer – kan gleden bidra til forsterket utvikling av disse. Arnold (1991, s. 68) mener glede ikke bør oppfattes som et mål i utdanningen, men som en ønskelig kompanjong. Hvis glede blir et mål i seg selv, spiller det liten rolle hvilken aktivitet man bedriver i faget. Bingo vil være like mye verdt som ballett, eksemplifiserer Arnold (1991, s. 68). Dette fordi glede ikke er noe unikt ved fysiske aktiviteter, og kan bli nådd på en rekke andre måter.

Fysisk kapasitet blir derfor plassert på et høyere nivå enn glede av Arnold (1991), fordi fysisk kapasitet kan bli forstått som et ønskelig utbytte hva gjelder fagets dannende funksjon. Menneskenes fysiske velvære og tilstand er en side av livet hvor skolen som institusjon i hvert fall er delvis ansvarlig for, mente han. Og fysisk kapasitet avhenger av fysisk aktivitet. Ergo kan fysisk kapasitet være et ønskelig og legitimt mål for Arnolds læring *gjennom* bevegelse-dimensjon. Men om fysisk kapasitet blir formålet med kroppsøving, vil (tradisjonelle) fysiske aktiviteter bli redusert til instrumentalisme, og aktivitetenes indre verdi blir mindre enn de ytre verdiene av fysisk aktivitet (Arnold, 1991). Da Arnold (1991) fremmet denne argumentasjonen, var hovedargumentet for å ha fysisk kapasitet som en egen verdi i læreplanene, at helsen vil lide om ikke fysiske komponenter som styrke, utholdenhet og fleksibilitet ivaretas. Arnold (1991) mente

fysisk kapasitet er en verdi læreplanene skal forsøke å fordre, i hvert fall så lenge det kan bli vist en relasjon til helse.

Kontroversen dreier seg rundt hvordan denne verdien kommer til syne i praksis.

«*Whether it be done under the heading of schooling as preventive medicine is something that needs to be resolved*», skrev Arnold (1991, s. 71). Dette er nokså likt det Borgen og kollegaene (2017) skriver i debatten om det norske kroppsøvfingsfaget i dag og forslaget om én times fysisk aktivitet hver dag i skolen (Innst. 51 S (2017–2018)):

«Dette er enda et politisk initiativ der fysisk aktivitet introduseres som kollektiv medisinerings av barn og unge innenfor skolens rammer – fordi det er bra for folkehelsen.» (Borgen et al., 2017b, 2. avsnitt)

Om ikke undervisningen foregår på en måte som opplyser elevene om hva de gjør og hvorfor, kan trening av fysisk kapasitet forløpe som «mindless conditioning», mente Arnold (1991). Han advarte også om at tradisjonelle aktiviteter og sport vil kunne miste sin egenverdi og utføres med bakgrunn i forbedring av fysiske komponenter alene. Om da fysisk kapasitet kan oppnås gjennom rendyrket trening av fysisk kapasitet (f.eks. styrketrening og løping) vil det heller ikke være noe vits i å ha aktiviteter som dans eller fotball – aktiviteter som over hele verden er en del av den kulturelle arven. Fysisk kapasitet i en utdanningskontekst må svare på spørsmålet «Fit for what?», ifølge Arnold (1991, s. 71). Hvis ikke man kan svare tilfredsstillende på dette, blir verdien vag og grunnløs.

«Only when fitness specifically relates to or enhances the practice of an inherently worthwhile activity can its contribution to the educational enterprise be left undoubted.» (Arnold, 1991, s.71)

Arnold mener fysisk kapasitet sin instrumentelle verdi avhenger av dette, og bare når fysisk kapasitet-komponenter kan bli vist å være delaktig i- eller bidra til suksessfull deltakelse i aktiviteter, kan de bli vurdert som verdifulle for fagets utdannende mål.

Arnolds (1991) rangering av kroppsøvfingsfagets verdier (ferdighet, kunnskap, fysisk kapasitet, glede) og argumentasjonen rundt denne rangeringen, har blitt trukket frem ved senere anledninger under revisjoner og diskusjoner tilknyttet faget. Senest i år så vi Aasland og Engelsrud (2018a) referere til Arnolds argumenter i debatten tilknyttet den norske fagfornyelsen. Det gjorde også Ommundsen (2005) da det skulle utarbeides nye læreplaner i 2005.

Praktisk og teoretisk kunnskap

Skillet mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap, var et viktig element for Arnold (1988a, 1988b, 1991). Dette skillet brukte han for å demonstrere forskjellen mellom læring *i* og læring *om* bevegelse, hvor førstnevnte omhandler praktisk kunnskap og sistnevnte teoretisk kunnskap (Arnold, 1988a, 1991; Standal, 2015). Der Arnold kaller den teoretiske kunnskapen for «knowing what», kaller han den praktiske kunnskapen for «knowing how» (1991). Som jeg har vist, mente Arnold (1991) at praktisk kunnskap var en enda viktigere kunnskapsform i kroppsøvfingsfaget enn den førstnevnte – i den grad disse kunnskapsformene *kan* atskilles, noe Arnold egentlig ikke gjør med sitt holistiske perspektiv. Denne prioriteringen begrunner Arnold (1991, s. 73) med:

«The prime task of the teacher is to initiate pupils into a selection of a culture's physical pursuits by teaching how to participate in them successfully. If this is to be accomplished, skill, or procedural knowledge, must take precedence over knowledge, or what I have called theory.»

Men også teoretisk kunnskap er viktig for kroppsøvfingslæreren, fremhever Arnold (1991). Uten den vil alt som blir sagt og skrevet om de fysiske aktivitetene av læreren være grunnløs. Den teoretiske kunnskapen knyttet til kroppsøving omhandler felt som biomekanikk, fysiologi og psykologi, for eksempel. Med slike kunnskapsfelt kan man danne et tilstrekkelig godt kunnskapsgrunnlag innenfor profesjonen som kroppsøvfingslærer (Arnold, 1988a). For bare det læreren vet fra disse disiplinene kan læreren bruke suksessfullt i undervisningssituasjonen. «*To be ignorant of the relevant theoretical perspective is to teach without the knowledge and understanding that is appropriate and desirable*», skriver Arnold (1991, s. 72). Arnold (1991) fremmer videre to grunner til at teoretisk kunnskap er viktig for kroppsøvfingsprofesjonen: 1) teoretisk kunnskap er en nødvendighet for å danne og utvikle forskning og en teoretisk struktur for faget, og 2) teoretisk kunnskap er viktig for å kunne informere om- og rettlede elevene i deres praktiske utførelse av bevegelsesoppgaver. Her må læring *i* bevegelse regne teori som en del av læringen (Arnold, 1991). Det er også to grunner til å kritisere teoretisk kunnskap, som Arnold trekker frem. For det første kan ikke teoretisk kunnskap alene endre noe, da endring krever handling. Handling uten kunnskap er blind, kunnskap uten handling er maktesløs, skriver Arnold (1991, s. 72). For det andre kan teoretisk kunnskap forme perspektivet til den lærende på en suboptimal måte, om man vektlegger den teoretiske kunnskapen i for stor grad. Det leder til en kropp-sinn-

dualisme, som da også separerer tanke og handling, fornuft fra følelser, og som leder til et utdannet *sinn*, ikke en utdannet *person* (Martin, 1982, i Arnold, 1991).

Enhver kunnskapsform har sin egen rasjonalitet, skriver Arnold (1988b), og når han skiller mellom praktisk og teoretisk kunnskap lener han seg på definisjonen av Carr (1981, i Arnold, 1988b). Arnold (1988b) skriver at teoretisk kunnskap er oppdagelsen av sannheter som støttes av fornuft og erfaringer. Praktisk kunnskap omhandler å kunne utføre mening gjennom handling, gjennomført på en rasjonell måte og støttet på av en tilstrekkelig grad av suksess. Arnold (1991) ser på ferdighet som en spesiell form for praktisk kunnskap. Det er mer enn en vane og en rutine, eller en evne til å frembringe et planlagt resultat. Han bruker heller Schefflers (1965, i Arnold, 1991) definisjon, hvor ferdighet er en *trent* kapasitet, kompetanse eller teknikk. Når noen utøver noe «skillfully» – med høy grad av ferdighet – beveger utøveren seg enkelt, «rytmisk», og på en intelligent måte som fungerer i- og tilfredsstillende offentlige kriterier for en bevegelse (Arnold, 1991). Ifølge Arnold er ferdighet mer det å anvende teknikker riktig i forskjellige kontekster, enn det å simpelthen kunne utføre teknikkene. Disse teknikkene vil bare være til bruk om de kan brukes på en tilfredsstillende måte når det gjelder, altså i konteksten av sportens eller aktivitetens utførelse.

Arnold (1991) fremhever at teoretisk kunnskap vil og kan guide praktiske utførelser, men det er bare fordi det allerede finnes noe teorien kan funderes på i en praktisk kontekst. Han argumenterer for at det som oftest er slik, at teorien blir bygd på den praktiske utførelsen, ikke omvendt. I skolen mener Arnold (1991) en god undervisningspraksis kan og vil bruke teoretisk kunnskap på en intelligent måte, men elevenes deltakelse i praktisk utførelse av aktiviteter er likevel det viktigste. Teoriens rolle er da best forstått som en bistand til mer opplyst praktisk utførelse. Praktisk utførelse er slik ikke avhengig av teoretisk kunnskap, selv om det kan og vil være nyttig. Læringen som tar form gjennom praktisk kunnskap, kan være vanskelig å uttrykke med ord, men enklere kommer til syne gjennom aktivitet og handling (Arnold, 1988b). Arnold skiller også mellom svak og sterk praktisk kunnskap: Sterk praktisk kunnskap er å gjøre en handling og samtidig kunne gjøre rede for den, mens en svak form tilsier at man «bare» kan gjennomføre handlingen (Arnold, 1988a; Moe & Standal, 2013).

I Arnolds perspektiv er det praktisk kunnskap og ferdigheter som bør utgjøre kroppsøvingsfagets kjerneinnhold (Arnold, 1988a; 1991; Standal 2015). Men som Standal (2015, s. 35) påpeker, er det ikke sikkert *om* eller *hvordan* Arnold skilte «ferdighet» og «praktisk kunnskap» fra hverandre. Standal (2015) trekker også frem to problem med Arnolds arbeid sett fra et fenomenologisk perspektiv. For det første mener han forholdet mellom praktisk kunnskap og fenomenologi er underutviklet. Som Brown (2013a, s. 25) fremhever, er ikke deltakelse og engasjement for meningsskapings skyld alene ikke tilstrekkelig for å regnes som læring *i* bevegelse; å utvikle praktisk kunnskap er også en viktig del av dimensjonen. Denne relasjonen mangler man fremdeles en grundig forståelse for (Standal, 2015; Brown, 2013a). Derfor mener Standal (2015) at å undersøke denne sammenhengen er en nyttig vei å gå for kroppsøvingspedagogikken. For det andre mener Standal (2015) at Arnold, i sitt forsøk på å legitimere faget, går til en ny ekstremposisjon som kan ligne på ekstrem subjektivism, i motsetning til Peters' svært så kognitive vektlegging i utdanningen.

3.2.2 Arnolds læringsdimensjoner

Læring om bevegelse

Arnolds læringsdimensjon kalt læring *om* bevegelse, er av teoretisk og intellektualistisk art. Kunnskapen man ønsker å lære bort eller tilegne handler om hvordan man kan beskrive og forklare kunnskap knyttet til bevegelse og aktivitet i ord og uttrykk (Arnold, 1988a; Moe & Standal, 2013). En kan slik forstå læring *om* bevegelse som dimensjonen hvor teoretisk kunnskap kommer til uttrykk i kroppsøving (Arnold, 1991, 1988). Dimensjonen kan knyttes opp mot flere disipliner innenfor idretts- og bevegelsesvitenskap, som for eksempel anatomi, psykologi, fysikk og fysiologi. Læring *om* bevegelse beror på kunnskap som er mulig å presentere på en diskursiv måte (Arnold, 1988a). Kunnskapen er også offentlig, objektiv, og mulig å dele og kommunisere. Læring *om* bevegelse kan samtidig danne et teoretisk bakteppe hvilket gjør det mulig å forstå det som er observert, og gir oss anledning til både analysere, vurdere og evaluere fysiske bevegelser i kroppsøving. Som nevnt mente Arnold (1991) at teoretisk kunnskap og læring *om* bevegelse kan bidra til å etablere og utvikle et teoretisk fundament for bevegelse som studiefelt. Teoretisk kunnskap er også viktig for å informere om- og veilede praktisk utførelse (Arnold, 1991). Slik blir læring *om* bevegelse en vesentlig del av læring *i* bevegelse-dimensjonen.

Arnold (1988a) kaller læringsmålene innen læring *om*-dimensjonen for ikke-deltakende, da de baserer seg på faktisk og teoretisk kunnskap og ikke avhenger av at aktøren deltar i praktisk utøvelse av bevegelse. Han deler så læringen i *om*-dimensjonen inn i tre ulike typer læringsmål: konseptuelle-, empiriske- og informasjonale mål. Ifølge Arnold (1988a) er konseptuelle mål det å forstå reglene og grunnleggende elementer ved en bevegelsesaktivitet, og derav hvilke muligheter og begrensninger den aktiviteten gir. Empiriske mål omhandler innhenting- og forståelse av fakta og informasjon vedrørende fysisk aktivitet og bevegelse. Her kreves det også en grunnleggende forståelse av vitenskapelig metode, som det å danne en hypotese, utføre et eksperiment, observere og måle resultater. Informasjonale mål er rettet mot «generell bevegelseskunnskap som er av interesse og nytte» (Arnold, 1988a, s. 124). Arnold (1988, s. 124) mener denne kunnskapen er av interesse og nytte hvis læreplanen skal reflektere det som er av verdi for kulturen i et samfunn, fordi det er lite tvil om at bevegelsesaktiviteter er høyt vurdert blant mange, også i multikulturelle samfunn. For mange samfunn og kulturer vil eksempler på slik informasjonale mål være idrettshistorie, treningslære, kunnskap om ernæring i relasjon til bevegelse, og så videre.

I den norske læreplanen for kroppsøving kommer læring *om* bevegelse frem flere steder (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Blant annet skal eleven tilegne kunnskap om trening, kropp og helse. Gjøre rede for allemannsretten og forklare om livberging er andre eksempler. De grunnleggende ferdighetene i faget legger også godt til rette for læring *om* bevegelse. For når elevene skal lese, regne, skrive, kommunisere eller bruke digitale ferdigheter i kroppsøving, kan elevene lære mye teoretisk kunnskap. Eksempler er tolking av kart i orienteringen (lese) og hente informasjon om styrketrening gjennom bruk av internett (digitale ferdigheter). Dette er alle tilfeller hvor kunnskapen kan bli oppfattet som verdifull i seg selv og således får læringen *om* bevegelse en utdannende funksjon.

Som tidligere henvist til, mente Arnold (1988a, 1991) det var viktig å forene læring *om* bevegelse med læring *i* bevegelse, da teoretisk kunnskap kan understøtte praktisk læring. Arnold (1991, s. 72) sier at «...*knowledge is of inestimable worth in helping to inform and guide practice. Here, the "in" dimension of the movement curriculum needs to count theory as a part of its practice*». Å bare vite hva som skjer med musklene under styrketrening gjør ikke noen sterkere. Men ved å vite hvordan treningen påvirker

muskulaturen, kan individet gjennomføre en mer hensiktsmessig trening som resultat av den kunnskapen.

Læring gjennom bevegelse

I Arnolds (1988a) læring *gjennom* bevegelse-dimensjon, er det en instrumentell hensikt bak aktivitetene. Målet med aktivitetene og bevegelsene er ikke bevegelsene i seg selv, men heller andre, eksterne og instrumentelle mål (Arnold, 1988a; Moe & Standal, 2013). Disse «avkastningene» av kroppslig bevegelse kan både ha utdannende og ikke-utdannende funksjoner i skolen. Læring *gjennom* bevegelse er riktignok i hovedsak rettet mot den dannende funksjonen av kroppsøvingfaget, ikke den utdannende, da bevegelsene ikke har en utdannende verdi i seg selv (Arnold, 1988a). Totalt sett vil *gjennom*-dimensjonen best forstås som den delen av læreplanen som kan brukes til å forsterke og harmonisere de fysiske, intellektuelle, sosiale og emosjonelle aspektene hos et individ i utvikling gjennom fysisk aktivitet (Arnold, 1988a, s. 110).

Gjennom-dimensjonen kan knyttes opp mot det akademiske aspektet av utdanning på minst to måter, ifølge Arnold (1988a, s. 108). Den kan fremme utdannende læringsutbytter som er utenfor bevegelsen i seg selv, eller bidra til å fordre andre ikke-utdannende utbytter som likevel er ønskelige blant elevene. Arnold (1988a) kaller førstnevnte for den illustrative funksjonen av læring gjennom bevegelse. Den kan være illustrativ ved at bevegelse viser noe fra en annen kontekst, som regel et annet fag. Et eksempel er å bruke kroppsøving til å vise sammenhengen mellom fart, tid og distanse ved å løpe, noe kan være relevant for fag som matematikk. Den illustrerende funksjonen kan bidra til å lære noe på en annen måte, hvor abstrakt teoretisk kunnskap blir satt ut i praktisk sammenheng til noe «ekte». Slik læring kan personalisere kunnskapen, gi nye perspektiv på gammel kunnskap, og forsterke det som allerede er lært.

Læring *gjennom* bevegelse kan også ha en refererende funksjon, der elevene støter på utfordringer de kan eller må løse med grunnleggende kunnskap fra andre kontekster (Arnold, 1988a). Et eksempel på dette er hvordan egenskaper som rettferdighet og samarbeidsevne kan komme til syne i- og være målet med lagidrett. Kroppsøving kan slik også være en arena hvor den refererende funksjonen av læring *gjennom* bevegelse benyttes til å fremme slike ønskelige adferder og egenskaper i et menneske.

I et instrumentalistisk perspektiv kan altså bevegelse brukes til å lære elevene noe fra andre fag og situasjoner, eller til å fremme ønskelige egenskaper, kvaliteter og utbytter hos individet. Hvis det kan bli bevist at bevegelse fører til utdannende mål i andre fag, eller dannende mål i seg selv, kan bevegelse i skolen legitimeres med bakgrunn i dette (Arnold, 1988a). Det er nettopp *gjennom*-dimensjonen som folk flest forbinder med kroppsøvingfagets utbytter (Arnold, 1988a). Det også flere som legitimerer faget med læring *gjennom* bevegelse i dag, og som regel er det de instrumentelle helseutbyttene man kan få gjennom bevegelse og kroppsøving man begrunner legitimeringen i (Ommundsen, 2005; Moe & Standal, 2013; Borgen et al., 2017b). Dette fordi helse og fysisk kapasitet er en del av den instrumentelle verdien bevegelse har (Arnold, 1991). Flere ønsker derfor å forbedre befolkningens helse gjennom å øke deres aktivitetsnivå i den felles, sosiale instansen som skolen er (Borgen et al., 2017b; Hallås et al., 2018). Derfor har fysisk aktivitetsnivå i kroppsøving og skolen fått mye oppmerksomhet i både politikktutforming, media og i offentlig skoledebatt (se f.eks. Innst. 51 S (2017–2018); Dokument 8:92 S (2015–2016); Resaland, 2018). Det kan likevel være problematisk å legitimere kroppsøvingfaget med grunnlag i de instrumentelle utbyttene, som helse, og læring *gjennom* bevegelse. Dette redegjorde jeg for i kapittel 3.2.1 (se også McKay et al., 1990).

Læring i bevegelse

Den siste dimensjonen, læring *i* bevegelse, kan bli forstått som kjernedimensjonen i kroppsøving ut ifra Arnolds perspektiv (Arnold, 1988a, 1991; Moe & Standal, 2013; Brown, 2013a; Ommundsen, 2005). Her ligger hovedvekten på den praktiske utførelsen av bevegelser og aktiviteter for bevegelsens egne skyld, hvor de har en indre verdi i seg selv. Målene med bevegelsen er da ikke eksterne, slik de er i læring *gjennom* bevegelse-dimensjonen, men interne. Den egenverdien som bevegelsesaktiviteten skal ha i læring *i* bevegelse, er sett fra perspektivet til den som utøver bevegelsen og ens indre perspektiv. Bevegelsen i seg selv må være verdifull og givende for han eller hun som utfører den (Arnold, 1988a, s. 111). «*These perspectives are subjective and are 'good-in-themselves' as well as being 'good-for-me'*», fremhever Brown (2013a, s. 26). Brown og Penney (2008, s. 43) definerer læring *i* bevegelse – på en oppsummerende måte – slik:

«Education 'in' movement refers to activities of movement/physical activity as worthwhile in and of themselves from the perspective of the moving agent;

learning in physical activity thus refers to experiential outcomes, where students directly acquire knowledge, understandings and skills as a result of thoughtful participation in physical activity (e.g. applying tactics and strategies in a game, appraising the physical capacities and requirements of an activity)»

Det som gjør slike bevegelseserfaringer ønskelige i utdanningen, er – ifølge Arnold – at man lar elevene aktualisere seg selv i en rekke forskjellige og kroppslig orienterte kontekster og slik lar vedkommende lære mye om seg selv og omverdenen (Arnold, 1979a, s. 176). Arnold (1988a, s. 111) skriver også at bevegelsen får en utdannende verdi når de har tilknytning til en verdsatt del av kulturarven, og når de eksemplifiserer kunnskap og forståelse av en praktisk art. Disse bevegelsene må også undervises på en moralsk akseptabel måte, og være gjennomført og undervist for deres egne skyld, for at læring *i* bevegelse skal foregå som en utdannende prosess. Videre mener Arnold (1988a) en utdanning *i* bevegelse må inneholde mange forskjellige aktiviteter, som både har en objektiv verdi, sett utenfra, og en subjektiv verdi for individet selv.

Moe og Standal (2013, s. 169) påpeker at *i*-dimensjonen kan bidra til selverkjennelse og selvrealisering gjennom praktisk utforskning av grunnleggende spørsmål, som: Hvem er jeg? Hva er mine muligheter og avgrensninger i tid og rom? Hvordan kan jeg bruke denne gjenstanden? Hvordan er bevegelse med på å forme perspektivet mitt på verden? Disse spørsmålene vil fremstå som direkte meningsfulle fenomen for *personen* som er i bevegelse, poengterer forfatterne. Ifølge Arnold (1979a) kan denne selvaktualiseringen ses på som individets prosess med å forstå sin egne kroppslige bevissthet. Dette er viktig i Arnolds syn, fordi «...to deny this world of bodily action and meaning because of prejudice or neglect is to deny the possibility of becoming more fully human» (Arnold, 1979a, s.179).

Læring *i* bevegelse omhandler hovedsakelig den delen av kroppsøvingsundervisningen hvor praktisk kunnskap er målet med læringen (Arnold, 1988a). Men som tidligere nevnt er dimensjonene relatert til- og avhengig av hverandre. Blant annet kan læring *om* bevegelse bidra til å forsterke læring *i* bevegelse; den som utøver bevegelsen kan med teoretisk kunnskap få bedre forståelse av bevegelsen, samt større mulighet til å realisere bevegelsesoppgaven en prøver på (Arnold, 1988a). Dette kan komme til syne i undervisningen for eksempel når eleven lykkes med et skudd i fotball etter en tilbakemelding fra læreren. Arnold (1988a, s. 112) beskriver hvordan *om*-dimensjonen kan understøtte *i*-dimensjonen slik:

«...the mover who is the author of his movement actions can enrich and bring greater understanding to what he does by a knowledge of 'what is the case', just as he can help realize them by an informed appreciation of appropriate means. There is thus no artificial and watertight divide between the dimensjons. The notion of 'in' movement without the employment of some rational knowledge would be intellectually vacuous just as without some utilization of movement as means it would fail to reach certain of its objectives.»

Læring *i* bevegelse og bevegelsesferdigheter (skill) er kjernedimensjonen i kroppsoving i Arnolds perspektiv (Arnold, 1988a; 1991), men den er ikke et adskilt aspekt av læringen. Dimensjonen er derimot relatert til- og understøttes av de to andre dimensjonene på forskjellige måter og i ulike situasjoner, og i ulik grad.

En stor del av læring *i* bevegelse-dimensjonen dreier seg om å kunne utføre ulike bevegelsesoppgaver gjennom handling (Arnold, 1998a). Konkrete eksempler fra læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a) er å utføre varierte svømmeteknikker, utføre danser fra andre kulturer og det å trene på og bruke ferdigheter i ulike idretter og bevegelsesaktiviteter. Mer spesifikt kan det være å svømme crawl eller slå hjul i turn. Arnold (1998a) kaller de utdannende målene med *i*-dimensjonen for deltakende mål, som omhandler praktisk kunnskap tilknyttet fysisk bevegelse, og han deler dem inn i tre typer ferdigheter elevene kan tilegne seg. Første kategori er forutsettende ferdigheter: Elevene må kunne reglene og vite mulighetene de har i en gitt aktivitet samt mestre de grunnleggende tekniske utførelsene. I volleyball bør en vite hvilke linjer en skal spille innenfor, og hvordan en skal slå et baggerslag. Arnolds (1988a) andre kategori er kontekstuelle ferdigheter: Det å bruke de riktige teknikkene til riktig tid, som å ta et hensiktsmessig valg mellom baggerslag og fingerslag i volleyball. Siste kategori er ekspressive ferdigheter, som det å uttrykke seg kreativt gjennom dans. Felles for alle de tre utbyttene ved læring *i*-dimensjonen er at de er avhengig av aktiv utøvelse av bevegelse (Arnold, 1988a).

Som tidligere nevnt er læring *i* bevegelse den av Arnolds tre læringsdimensjoner den som virker å være vanskeligst å realisere i praksis (Brown, 2013a; Stolz & Thorburn, 2017). Dette fordi aktivitetene og bevegelsene i denne dimensjonen skal ha en indre verdi og mening for den utøvende. Det har til nå vært en tendens til at dette aspektet har blitt neglisjert (Brown & Penney, 2008; Brown, 2013a; Stolz & Thorburn, 2017). Den erfaringsbaserte- eller kroppslige læringen i et subjektivt perspektiv er ikke særlig forstått blant lærere og læreplanutviklere, og det virker som læring *i* bevegelse blitt

praktisert som ren innlæring av tradisjonell sport (Brown, 2013a; Brown & Penney, 2008). Dette ser vi også indikasjoner på i norsk kontekst (Moen et al., 2015; Moen et al., 2018). Vi har også sett at det kan være suboptimalt for enkelte elevgrupper (Säfvenbom et al., 2015).

På bakgrunn av at *i*-dimensjonen har blitt misforstått eller neglisjert, har Brown (2013a) forsøkt å fremme de subjektive sidene av *i*-dimensjonen. Dette ved å reartikulere og utvikle Arnolds tanker om mening. Brown eksemplifiserer hvordan læringsmål som *tar høyde for de subjektive opplevelsene ved bevegelse* kan se ut. For jogging eller gåturer i barneskolen, kan målet være å «*Describe verbally, using keywords the feelings and sensations while walking, jogging on different surfaces*» (Brown, 2013a, s. 32). Her er det at aktivitetene blir opplevd som meningsfulle og tilfredsstillende som er aspektet ved læring *i* bevegelse man søker.

3.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for to læreplanteorier av henholdsvis John L. Goodlad (1966; Goodlad et al., 1979, i Gundem, 1990) og Peter J. Arnold (1988a). Sammen har disse to teoretiske perspektivene dannet studiens teoretiske fundament og grunnlaget for intervjuguide (vedlegg 1) samt analysene i studien (kap. 5). Goodlads konseptuelle rammeverk og læreplaninndeling har blitt brukt for å forstå og belyse hvilke deler av læreplanen Arnolds arbeid er rettet mot. Som nevnt kan Arnolds læreplanteori bli forstått som innspill til en ideologisk læreplan for kroppsøving. Formålet med denne studien er å få innsikt i elevenes *erfarte* læreplan i kroppsøving. Det ville jeg gjøre gjennom bruk av Arnolds læringsdimensjoner og da med utgangspunkt i hans ideologiske tanker om læreplanen i kroppsøving: Erfarer elevene den læringen Arnold mener bør finne sted i kroppsøving? I så fall: Hvordan erfarer de læringen? For å undersøke Arnolds teori på det erfarte læreplannivået med de tre læringsdimensjonene som et analytisk verktøy, har en operasjonalisering vært nødvendig.

Læringsdimensjonene gjør det mulig å konkretisere og kategorisere ulike former for læring i kroppsøving. Min studie vil søke å frembringe resultater som belyser hver av Arnolds tre dimensjoner. Som redegjort for i kapittel 3.2, er læring *i* bevegelse når eleven lærer en aktivitet eller en bevegelse for bevegelsens egne skyld og indre verdi. Når bevegelsen leder til en utforskning av egen selvforståelse og individets forståelse av omverdenen, og slik er direkte meningsfull for den som utøver bevegelsen, foregår det

læring *i* bevegelse. Selve bevegelsesoppgaven og den praktiske kunnskapen er et mål i seg selv. Riktignok er læring *i*-dimensjonen mer utfordrende å både tolke, spørre om, og få gode svar på, da Arnolds definisjon er både kompleks og noe uklar (Stolz & Thorburn, 2017). Av praktiske årsaker vil derfor *i*-dimensjonen omhandle alle former for læring av praktisk kunnskap videre i denne oppgaven. Hvis bevegelsene i kroppsøving utøves for at eleven skal nå et instrumentelt mål, når det ønskede utbyttet av læringen er eksternt og ligger utenfor selve bevegelsesoppgaven i seg selv, er det læring *gjennom* bevegelse-dimensjonen som er fremtredende. Hvis elevene lærer teoretisk kunnskap om bevegelse i kroppsøvingen, noe som kan forklares og beskrives i ord og uttrykk, kan det bli beskrevet som læring *om* bevegelse.

Sammen kan Goodlads læreplanteori og Arnolds læringsdimensjoner gi meg et godt fundament for å kunne undersøke læring i kroppsøving fra elevenes perspektiv; jeg kan både få fatt i hvordan elevene selv erfarer den praktiserte lærerplanen, og kategorisere erfaringene i henhold til Arnolds dimensjoner. Slik vil jeg kunne belyse deler av den operasjonaliserte læreplanen. Innsikt i hva elevene mener de bør gjøre og lære i faget, vil kanskje også føre til kunnskap om elevenes ideologiske læreplan for kroppsøving.

4. Metode

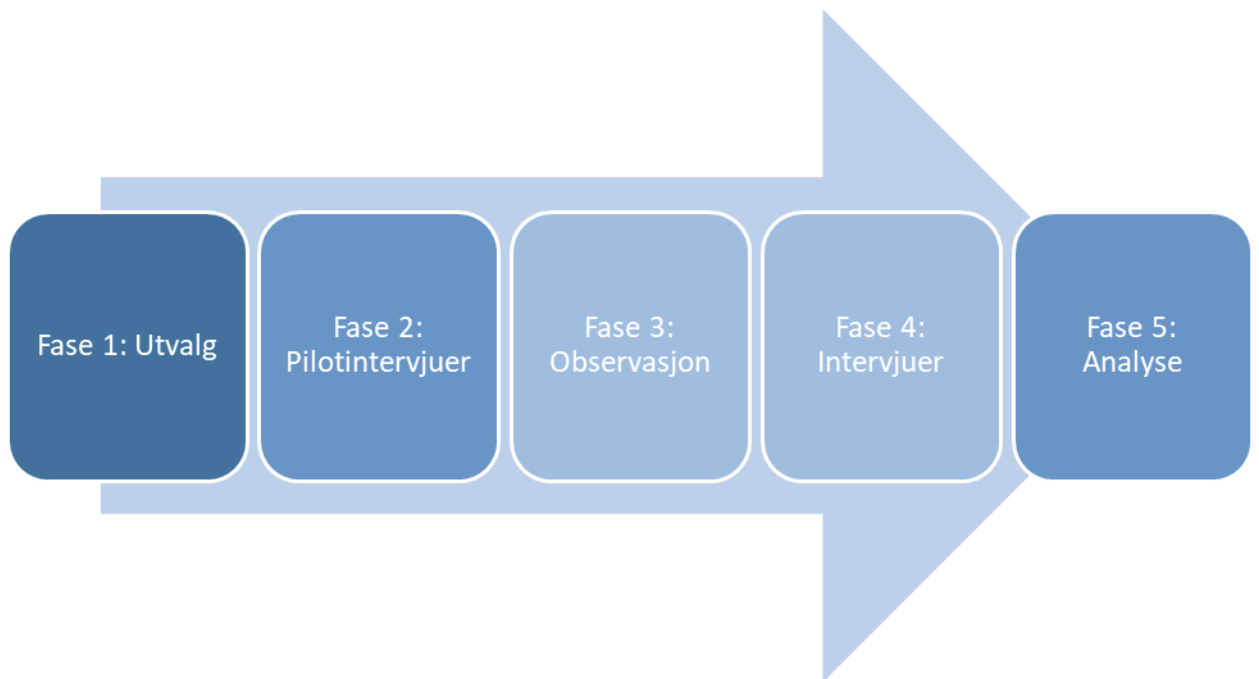
I dette kapitlet vil jeg presentere og forklare min metodologiske tilnærming. Ordet metode stammer fra det greske ordet «methodos», hvilket betyr «veien til målet» (Tranøy, 2018b). Metode kan også forklares som verktøyet man bruker til å fremskaffe materialet som belyser prosjektets problemstilling (Everett & Furseth, 2012). Å redegjøre for fremgangsmåtene brukt i prosjektet er en viktig del av forskningsetikken (Thagaard, 2013; Laake, Olsen & Benestad, 2008). I det følgende kapitlet vil jeg først gjøre rede for mine metodevalg, deretter min rolle og forforståelse som forsker. Så vil jeg utdype rundt observasjon og kvalitative intervju. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg har rekruttert respondenter og utviklet en intervjuguide, hvordan datainnsamlingen ble gjennomført og hvordan dataene har blitt analysert. Deretter vil jeg drøfte prosjektets reliabilitet, validitet og overførbarhet, før kapitlet avsluttes med etiske overveielser knyttet til gjennomføringen.

4.1 Valg av metode

Et forskningsprosjekts problemstilling er avgjørende for hvilken metode forskeren bør benytte (Thagaard, 2009). Min problemstilling, som omhandler elevers lærings erfaringer i kroppsøving, kan undersøkes på flere måter. Men da det var elevenes personlige erfaringer med læring i kroppsøving jeg ville undersøke, anså jeg det som gunstig å operere innenfor «det hermeneutiske paradigmet» for forskning på fysisk aktivitet (Loland & McNamee, 2016). I stedet for kvantifiserbare data, ønsker man i det hermeneutiske paradigmet å fortolke og forstå menneskers intensjonalitet, og søke etter mening og verdier i fysisk aktivitet. Dette egner kvalitative metoder seg best til (Loland & McNamee, 2016; Everett & Furseth, 2012). Kvalitative metoder gir forskeren muligheten til å fokusere på et spesielt fenomen, som ofte kan trenge individuelt tilpassede metoder. Kvalitative studier ikke kan benyttes til generalisering av funn, men man kan derimot få høy intern validitet (Krumsvik, 2013). En annen karakteristikk ved kvalitativ forskning, er at man kan få innsikt i komplekse, sosiale fenomener (Thagaard, 2013), noe elevenes lærings erfaringer kan beskrives som.

Av kvalitative forskningsmetoder er det intervju som er den mest anvendte (Krumsvik, 2013; Laake, Olsen & Benestad, 2008). Jeg har valgt en fremgangsmåte for å samle inn data hvor observasjon inngår i forberedelsesfasen til intervjuene, og der informasjonen

om elevenes læringserfaringer samles inn gjennom delvis strukturerte intervjuer. Jeg mener kvalitative intervju vil være gunstig for å besvare min problemstilling, da metoden kan få fatt i elevenes egne erfaringer og opplevelser tilknyttet læring i kroppsøving. Hele studiens metodiske forløp er illustrert i figur 1.



Figur 1: Metodisk forløp i prosjektet.

Som del av prosjektet har jeg valgt å observere en kroppsøvingstime. Begrunnelsen for dette var å få kjennskap til hva elevene hadde gjort i kroppsøvingstimene jeg skulle intervjuer dem om. Jeg ville benytte observasjonen som en felles referanse for meg og elevene i intervjuene, ved at jeg som forsker kunne bringe frem eksempler fra en kroppsøvingstime både jeg og eleven husket. Dette kunne antakelig gjøre det enklere for eleven å knytte spørsmålene til egne erfaringer. Selv om jeg brukte både observasjon og kvalitative intervju, er det de kvalitative intervjuene som utgjorde datamaterialet for studien. I forbindelse med utarbeidningen av intervjuguiden har jeg gjort pilotintervjuer. De ble gjennomført før jeg satte i gang observasjonen på skolene.

Pilotintervjuene ble gjennomført uke 40 (medstudent) og uke 41 (elev). Observasjonen ved den ene skolen ble gjort i uke 43. Det ene intervjuet ble gjennomført like etter timen

jeg observerte, de to andre ble gjort på starten av uke 44. Ved den andre skolen observerte jeg en kroppsøvingstime på slutten av uke 44, og gjennomførte alle tre intervjuene på mandagen i uke 45.

4.2 Forskerens rolle og forforståelse

Kvalitative intervju er preget av et subjekt-subjekt-forhold, som betyr at både informanten og forskeren er med på å påvirke dataproduksjonen (Thagaard, 2013). I analysene av kvalitative intervju blir forskeren selv aktiv i konstruksjonen av datamaterialet. Hvordan jeg tolker hva elevene sier, hvordan de sier det, og kroppsspråket deres, vil kunne virke inn resultatene. Dette er viktig å være bevisst på som forsker, og min rolle som aktør i konstruksjon av datamateriale vil bli diskutert i dette avsnittet. Gjennom kvalitative intervju får forskeren nær kontakt med informantene, hvilket krever en viss grad av innlevelse av forskeren (Thagaard, 2013). Dette kan igjen prege datamaterialet ved at forskerens konstruerende rolle forsterkes ytterligere.

Jeg har selv erfaringer som elev i faget og en faglærerutdanning i kroppsøving. Derfor har jeg en forforståelse av tematikken allerede før jeg har begynt å studere den. Dette må jeg ta høyde for gjennom hele prosjektet, da særlig i arbeidet med datainnsamling og analyse (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskning har som nevnt vist at elevene som liker kroppsøvingfaget best er gutter og idrettsaktive elever (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015; Moen et al., 2018), to grupper jeg var en del av. Jeg likte kroppsøvingfaget svært godt, noe som betyr at jeg har hatt et positivt bilde av kroppsøvingfaget generelt. Mine oppfatninger om faget har derimot endret seg noe etter jeg begynte å utdanne meg innenfor feltet, og kanskje særlig gjennom de to årene jeg har studert til mastergrad ved Norges idrettshøgskole. Jeg har fortsatt et positivt perspektiv på faget, og særlig til potensialet det har. Men jeg er mer kritisk til de metodene som benyttes og fagets tilstand og status enn jeg var da jeg begynte på utdanningsløpet. Det faglige innholdet er noe jeg har engasjert meg i og har blitt opptatt av, noe som har virket inn på mitt bilde av hvordan undervisningssituasjonen *bør* se ut.

Og jeg er kritisk til at faget i stor grad blir legitimert gjennom det nevnte helseperspektivet, og at de utdannende dimensjonene av læringen i faget (læring *om-* og *i-*bevegelse) blir neglisjert. Jeg mener også faget kan favne om flere enn de allerede idrettsaktive elevene. Dette er perspektiver jeg må ta høyde for i datainnsamlingen og analysene, og deretter i drøftingen funnene. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at intervjueren både kan føre en manipulerende dialog som leder til svarene man «leter etter». Intervjueren er også den som tolker informantenes utsagn i ettertid. Som nevnt vil jeg i min rolle som intervjuer være med på å prege datainnsamlingen til en viss grad (Thagaard, 2013). Min kritiske innstilling til fagets tilstand og det allmenne perspektivet på kroppsøving kan lede meg til å lete etter funn som underbygger min kritikk. Det kan kanskje også lede til at jeg ikke fanger opp interessante data vedrørende fagets dannende funksjoner og instrumentelle utbytter (læring *gjennom* bevegelse). Ved å være bevisst på mitt eget ståsted, kan jeg sørge for at disse synspunktene virker inn på produksjonen av kunnskap i minst mulig grad.

Som forsker har jeg også en rolle som jeg bør ta høyde for i arbeidet med intervjuene. Det er et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og intervjuperson, da intervjueren er den som har spørsmålene og leder samtalen i visse retninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg bestemmer samtaleemne og vet mer om hvordan samtalen forløper, mens informantene vet lite om hva som kommer. Særlig når det er snakk om barn bør jeg ta høyde for denne situasjonen. Møtet mellom forsker og informant består også av en viss forforståelse fra informanten, om hva forskeren er ute etter (Thagaard, 2013). Dette vil antakelig baseres hovedsakelig på hvem forskeren er. Ifølge Thagaard (2013) kan informantene tilpasse svarene sine til å være overens med det de tror forskeren har lyst til å høre. Elevene i min studie kan forsøke å svare «tilfredsstillende» og i tråd med de assosiasjonene informantene har til rollen jeg har som forsker, student, og en som studerer kroppsøving.

4.3 Observasjon

Gjennom observasjon vil forskeren som regel oppholde seg med personene man skal studere og systematisk undersøker hvordan disse personene opptrer i sine naturlige miljø (Thagaard, 2013). Metoden innebærer at vi bruker våre sanser på en mer gjennomtenkt og disiplinert måte enn det vi gjør til daglig (Halvorsen, 2008, s. 133). Å bruke observasjon som forskningsmetode kan være hensiktsmessig når man skal studere

et fenomen i sin naturlige sammenheng (Halvorsen, 2008, s. 133), og er særlig egnet i forskning på relasjoner mellom mennesker og hvordan folk forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner (Thagaard, 2013). Det kan være forskjeller mellom hva folk sier og hva de gjør, og observasjon er derfor en nyttig metode for å studere handling og samhandling i et miljø (Halvorsen, 2008). Elevenes læringserfaringer er et fenomen som fremtrer i den sosiale situasjonen kroppsøvingstimen er. Undervisningsøkten er også den naturlige sammenheng en læringserfaringene oppstår i. Derfor betrakter jeg observasjon som en gunstig tilnærming til å hjelpe meg å besvare min problemstilling.

For mine undersøkelser benyttet jeg en åpen form for feltobservasjon (Halvorsen, 2008). Jeg overvar kroppsøvingstimer gjennomført i sine naturlige omgivelser og i normal undervisningssituasjon, og elevene og læreren var klar over at de ble observert underveis. Riktignok visste ingen i klassen nøyaktig hva jeg skulle se etter, men jeg vil likevel beskrive observasjonsformen som direkte. Forskjellen på direkte og indirekte observasjon er om prosjektdeltakerne vet hva som er årsaken og hensikten med observasjonen eller ikke (Halvorsen, 2008). Både læreren og elevene ble informert om at jeg ville se hva de gjorde i timen slik at vi kunne snakke om den i intervjuene i etterkant. Observasjonene fulgte også en relativt strukturert form (Halvorsen, 2008). Jeg observerte hvordan undervisningsøkten forløp i grove trekk, og merket meg hvilke aktiviteter og øvelser elevene gjorde. Feltnotatene gjorde jeg underveis i kroppsøvingstimen, i form av korte beskrivelser.

Som forsker tok jeg på meg en ikke-deltakende rolle i observasjonen (Halvorsen, 2008), da jeg ikke forsøkte å bli en del av det sosiale miljøet klassen skaper. I stedet satte jeg meg heller på sidelinjen for å innvirke på timen i minst mulig grad. I studier hvor forskeren deltar aktivt i observasjonssituasjonen, kan forskeren ha innvirkning på det fenomenet man vil undersøke (Thagaard, 2013). Derfor mente jeg det var mest hensiktsmessig å bare være observatør. Jeg forsøkte å gjøre meg så lite bemerket som mulig under kroppsøvingstimene. Alle disse valgene ble tatt med bakgrunn i at jeg ville observere en kroppsøvingstime som er mest mulig lik den faktiske undervisningssituasjonen elevene har til daglig i faget. Etter observasjonene var gjennomført ble notatene brukt som verktøy for de kvalitative intervjuene jeg gjennomførte med elevene i etterkant (se kap. 4.4 og 4.5.4).

4.4 Kvalitativt intervju

Det finnes flere former for kvalitative intervju (Laake, Olsen & Benestad, 2008). Siden jeg har et bestemt fenomen jeg vil undersøke, elevenes læringserfaringer, ble den semistrukturerte formen for kvalitative intervju valgt som redskap for datainnsamlingen. Semistrukturerte intervju er: «*Et intervju som har til må å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*» (Kvale, 2001, i Krumsvik 2013, s. 62). Her vektlegges meningsfortolkningen av det informantene forteller om fenomenet, samtidig som spørsmål og tema i intervjuguiden er grunnlagt i problemstillingen. Intervjuguidens fundament i konkrete tema og spørsmål er utgangspunktet i semistrukturerte intervju, og blir slik en form for skisse over emner og spørsmål. Samtidig beholder forskeren muligheten til å undersøke spørsmål og tema som ikke er skrevet opp på forhånd. Rekkefølgen for tema og spørsmål i intervjuet kan varieres, og det samme kan formuleringene forskeren bruker (Krumsvik, 2013).

Ettersom læring og kroppsøving er brede felt, og det er elevenes egne erfaringer jeg er ute etter, ønsker jeg fleksibilitet. Jeg vet ikke hvor intervjusamtalen fører; hva *en* elev lærer og erfarer i en kroppsøvingstime kan være vidt forskjellig fra en annen. Samtidig ønsker jeg å gi informantene mulighet til å greie ut om relevante forhold jeg kanskje ikke har tenkt på før intervjustart. I tillegg ønsket jeg muligheten til å kunne stille spørsmål underveis, om jeg kommer på noe som kanskje kunne vært interessant å få vite mer om.

Et gjengående dilemma for kvalitativ forskning er i hvilken grad spørsmålene og eksemplene man bruker som forsker blir for ledende eller for åpne (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Forskeren ønsker å gå i dybden på et felt, som læring i kroppsøving, og da blir det viktig at spørsmålene stilles slik at informanten får reflektert grundig over det man blir spurt om. Kvalitative intervju består som regel av hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål, forgreinet i overordnede tema (Thagaard, 2013). Disse suppleres med prober; små erkjennelser av interesse fra forskerens side, som nikk og «ja» og «m-m» til det informanten sier. Intervjuguiden til dette prosjektet tok også utgangspunkt i den tradisjonelle utformingen av et kvalitativt intervju, med temaene som førende for hoved- og oppfølgingsspørsmålene (se kap. 4.5.2)

4.5 Innsamling og behandling av data

4.5.1 Utvalg

Den vanligste utvalgsprosedyren i kvalitativ forskning er hensiktsmessige eller strategiske utvalg, hvor forskeren velger ut individer som man antar er best egnet til å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Krumsvik, 2013; Thagaard, 2013; Coyne, 1997). En slik utvalgsprosedyre er nyttig for mindre utvalg, noe man ofte har i kvalitative studier. Det samme gjelder for min forskning, hvor jeg planla å ha 6-10 informanter. Med et relativt lavt antall informanter, ønsket jeg et utvalg som representerer flere «typer» elever: gutter, jenter og ulike faglig måloppnåelse (lav, middels og høy). Dermed ønsket jeg å benytte en form for strategiske utvalg som kalles kategoribasert utvalg, og med en kvoteutvelgelse (Thagaard, 2013): Jeg ønsket å intervju tre gutter og tre jenter med en jevn fordeling av faglig nivå mellom kjønnene. Utvalget var også basert på hvem som kunne og ville delta i studien. Dette betegner Thagaard (2013) som et tilgjengelighetsutvalg.

Siden tiendeklassingene skal vurderes med vitnemålsskarakter (Utdanningsdirektoratet, 2015a) i kroppsøving, vil de antakelig ha tanker om hva de skal lære og hva de vurderes etter i faget. Med bakgrunn i dette ble tiende trinn vurdert som gunstig for mine undersøkelser. Ettersom mange av mastergradsprosjektene gjort ved Norges idrettshøgskole har gjennomført datainnsamlingen i Oslo/Østlandet (for eksempel Øyehaug, 2016; Gloppen, 2016; Stølen, 2014; Wessel, 2014), kunne det være interessant å undersøke tilstanden i skoler utenfor hovedstaden. Derfor ønsket jeg i utgangspunktet å gjennomføre halvparten av datainnsamlingen i mitt hjemfylke, Trøndelag, om mulig. Planen var å inkludere én skole fra Trøndelag, og én fra en av Oslos nærmeste kommuner. Én skole i Trøndelag takket ja, men hadde en undervisningssituasjon som ikke var relevant for min studie. Utvalget ble på denne bakgrunn rekruttert fra to skoler på Østlandet. De vil heretter bli kalt skole A og skole B.

I startfasen av utvalgsprosessen ringte jeg til skolene for å bli henvist til kroppsøvingslærer(e) på tiende trinn. Deretter ble det sendt e-post til de aktuelle lærerne. Jeg forklarte hvem jeg var og årsaken til at jeg kontaktet dem, og spurte om de kunne tenke seg å stille sine elever disponible til studien. I denne e-posten var det også vedlagt et informasjonsskriv til læreren (vedlegg 3). To lærere ja til å delta i prosjektet, begge mannlige. For ordens skyld blir disse lærerne fra nå av kalt lærer A og lærer B.

Begge klassene ble vurdert til å ha en undervisningssituasjon som passet for min studie. Den ene skolen, skole B, hadde riktignok en noe utradisjonell klasseinndeling. I stedet for å være i de vanlige klassene, var tiende trinn delt opp i grupper på tvers av parallellklassene. Kroppsøvingsklassene fulgte en form for nivådelt undervisning (Ertesvåg, 2018), hvor de elevene som var mest motivert eller presterte beste i kroppsøving var i studiens aktuelle gruppe. Denne gruppen hadde ikke hatt den omtalte kroppsøvingslæreren tidligere i skoleåret. I samråd med veileder vurderte jeg det dithen at dette ikke ville ha stor betydning for intervjuets validitet; hvilken lærer elevene har hatt er ikke den viktigste faktoren. Erfaringene deres i faget er hva som er vesentlig, og deres erfaringer *er* deres erfaringer uavhengig av hvem som har vært læreren.

Elevgruppen som var aktuell for mitt prosjekt, hadde et relativt høyt snitt av måloppnåelse. Det ga meg ikke mulighet til å forhøre meg med elever fra det nedre sjiktet av karakterskalaen vedrørende deltakelse i studien. Situasjonen var nærmest likedan ved skole A også; svært få elever hadde under karakteren fire i faget, og de som hadde det, meldte seg ikke tilgjengelig til studien. Dette ønsket jeg å selektere elever med middels (karakter 4), ganske høy (5) og høy (6) måloppnåelse i faget, for å få varians i utvalget. Denne variansen ble ansett som gunstig for å få frem ulike elevtypers erfaringer med læring i faget.

Ved skole A mottok hele klassen et informasjonsskriv om studien (vedlegg 2) og et samtykkeskjema de ble bedt om å signere hvis de ville delta (vedlegg 4). Disse skjemaene ble utdelt og tatt med hjem til foresatte før intervjustart. På grunn av den nevnte klasseinndelingen ved skole B, hadde kroppsøvingslæreren på forhånd valgt ut seks elever som kunne være aktuelle for å bli med. Disse mottok samme info og skjema etter et kort informasjonsmøte med meg og læreren. Info- og samtykkeskjema ble også delt ut til eleven som deltok i pilotintervjuet. Ved skole A var det i sju elever som sa seg villig til å delta og leverte tilbake en signert samtykkeerklæring. Ved skole B var det fire. Lærerne hjalp til med å velge ut elever som lå omtrentlig på de tre ulike nivåene. Seks elever totalt deltok i studien. Fra skole A deltok to gutter og én jente, og fra skole B deltok to jenter og én gutt. Guttene ved skole A lå på høy og ganske høy måloppnåelse, og jenta på middels. Gutten ved skole B hadde også høy måloppnåelse i faget, mens jentene hadde ganske høy. Heretter vil elevene ved skole A kalles for Lars, Peder og Embla, mens elevene fra skole B får navnene Mikal, Lise og Kristin. Sett bort fra jenta ved skole A, Embla, var samtlige elever deltakende i organisert idrett på

fritiden. Embla var riktignok aktiv på fritiden hun også, og trente på treningssenter et par ganger hver uke. Ingen av elevene drev med samme type idrett på fritiden: Lise gikk på XXX, Kristin danset, Mikal spilte håndball, Lars basketball og Peder drev med kampsport.

Dette førte til at jeg fikk et utvalg med variasjon i både kjønn, faglig nivå, fritidsaktiviteter og idrettsbakgrunn. Seks elever var også et hensiktsmessig totalantall i henhold til tiden jeg har hatt til rådighet, samtidig som antallet er høyt nok til å frembringe en tilstrekkelig mengde data. På den andre siden er ingen av informantene blant de svakeste elevene i faget, de med karakter 3, 2 eller 1. Disse elevenes læringserfaringer i kroppsøving ble slik ikke undersøkt i denne studien. Jeg fikk heller ikke snakke med elever som ikke er fysisk aktiv på fritiden, som også kunne vært interessant. Utvalget var homogent; alle så på fysisk aktivitet som noe positivt og alle lå nært hverandre i karakterskalaen. Dette vil antakelig føre til et mindre nyansert datamateriale enn om elever som misliker fysisk aktivitet og/eller kroppsøving også hadde deltatt.

4.5.2 Intervjuguiden

Ettersom jeg skulle utføre semistrukturerte intervjuer, ville jeg først utarbeide en intervjuguide (se vedlegg 1) som inkluderte konkrete tema og spørsmål jeg ønsket svar på. Utarbeidelsen av intervjuguiden tok utgangspunkt i Arnolds læringsdimensjoner, hvor spørsmålene søker å bringe innsikt om hver av de tre dimensjonene. I intervjuguiden kommer dette frem ved at enkelte forskningsspørsmål søker å belyse primært én av Arnolds dimensjoner. For eksempel er forskningsspørsmålet «Hvordan opplever elevene læring om bevegelse (f.eks. trening, teknikker, fysisk aktivitet, kropp og kosthold) i kroppsøving?» rettet mot læring *om* bevegelse, mens «Erfarer elevene at det de lærer i kroppsøvingen kan brukes i andre situasjoner?» omhandler hovedsakelig læring *gjennom* bevegelse. Andre forskningsspørsmål var mer åpne, hvor svarene i større grad kunne tilskrives alle tre dimensjonene.

Når man intervjuer bør man benytte forståelig begrepsbruk og tydelige spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er særlig viktig når spørsmålene skal belyse et komplekst emne som læring. Jeg forsøkte å bruke et språk tilpasset elevenes alder og forutsetninger. Spørsmålene burde være verken for åpne eller for ledende (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan være en fare for at informanten ikke klarer å

relatere egne opplevelser til spørsmålet om man stiller for abstrakte spørsmål eller ikke bruker konkrete nok eksempler. Både spørsmål og eksempler måtte være konkrete og forståelige, slik at elevene kunne relatere dem til kjente kontekster og egne erfaringer. Samtidig forsøkte jeg å unngå å bli for ledende i tilnærmingen min.

Etter intervjuguiden var utarbeidet gikk jeg i gang med planlegging- og gjennomføring av pilotintervju. Jeg ønsket å ha pilotintervju med medstudenter og elever som er representative for mitt utvalg. Pilotintervjuene ble gjort både for å prøve ut intervjuguiden, men også for å få erfaring med situasjonen som intervjuer selv (Krumsvik, 2013, s. 65). Dette er også en god måte å kvalitetssikre intervjuguiden og spørsmålene mine, samt kontrollere teknisk utstyr, før datainnsamlingen starter. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s.107-109) lærer man rollen som intervjuer best gjennom praktisk øving og observasjon av andre, og derfor ville jeg bruke en del tid på å øve på det å intervju før jeg startet datainnsamlingen. Jeg gjennomførte to pilotintervjuer før jeg startet prosjektet: Ett med en medstudent og ett med en tiendeklassing.

Pilotintervjuet med en medstudent var nyttig i form av at jeg ble bedre kjent med spørsmålene i studien; hvordan de burde formuleres, rekkefølgen på dem, og så videre. Dette pilotintervjuet varte omtrent en time. Sett i ettertid kan dette ha vært på grunn av studentens evne til å reflektere over og verbalisere egne erfaringer og komme med konkrete eksempler. Det var stor forskjell på tidsbruken mellom den første piloten, med studenten, og den andre, hvor jeg intervjuet ei jente i tiende klasse. Denne tiendeklassingen gikk på en stor skole i Oslo, og hadde nettopp gjennomført en kroppsøvingstime med landhockey/innebandy som tema. Det ga meg muligheten til å finne ut hvordan en elev ville svare på spørsmålene i intervjuguiden, samtidig som jeg fikk erfaring med å bruke konkrete eksempler fra en nylig gjennomført kroppsøvingstime i intervjuet. Vi gjennomførte pilotintervjuet rett etter eleven hadde hatt en klokke time med kroppsøving. Intervjuet varte 40 minutter. Eleven klarte ikke å uttrykke sin bevissthet om- og refleksjon rundt erfaringene i kroppsøvingfaget i samme grad som medstudenten. Dette var særdeles nyttig informasjon for videre arbeid med intervjuguiden og i forberedelsene til datainnsamlingen. Intervjuguiden måtte modifiseres, og for å forbedre intervjuguiden til datainnsamlingen tilførte jeg flere oppfølgingsspørsmål og konkrete eksempler.

Dette viste seg å være nyttige justeringer inn mot datainnsamlingen. I hvert intervju trengte elevene eksempler på ett- eller flere spørsmål for å knytte dem til kjente kontekster. Selv når jeg prøvde å komme med flere eksempler for å fremheve at de erfaringene jeg spurte om kunne være fra hvilken som helst situasjon, hendte det informantene bare svarte på de eksemplene jeg kom med.

Ettersom intervjuet var av semistrukturert form med en intervjuguide utarbeidet på forhånd, er ikke rekkefølgen på spørsmålene i intervjuet fastlagt (Thagaard, 2013). Dette for å kunne følge informantenes fortellinger og slik få informasjon om emner eller aspekter forskeren ikke har vurdert på forhånd, samtidig som man er sikker på at alle temaene blir belyst. Jeg valgte likevel å følge intervjuguiden ganske systematisk, men lot elevene greie ut på de spørsmålene de kunne og ville svare utfyllende på. Intervjuguiden var også bygget opp slik at jeg hadde et oppfølgingsspørsmål både for et negativt og et positivt svar på en del av hovedspørsmålene.

En fordel med struktur i intervjuene er at de blir enklere å sammenligne (Thagaard, 2013). Det var noe av grunnen til at jeg ikke gjorde de store forandringene (formuleringer, rekkefølge etc.) fra intervju til intervju. Ulempen med denne tilnærmingen kan være at man får mindre rom til elevenes egne fortellinger og anledning til å drifte litt bort fra temaene. Dette ble for øvrig ikke opplevd som et betydelig problem for mine intervju. Målsettingen for kvalitative intervjuer er å utforske det man ønsker å få svar om (Thagaard, 2013), noe jeg mener jeg fikk.

4.5.3 Observasjon av kroppsøvingstimer

Under observasjonen av kroppsøvingstimene, før intervjuene, skrev jeg notater i ei notatbok. Der skrev jeg ned timens struktur i grove trekk; hva som skjedde (aktiviteter og øvelser) og i hvilken rekkefølge. Jeg noterte også hva som ble sagt og vist av lærer og elever i fellessamlinger og demonstrasjoner. Hvis jeg observerte andre, interessante momenter og situasjoner (f.eks. individuelle tilbakemeldinger), merket jeg meg dem også. Denne informasjonen kunne jeg bruke til å trekke frem relevante eksempel å spørre om i intervjuene.

Etter kroppsøvingstimen var observert tok jeg med notatboken inn i intervjuene. Jeg brukte den aktivt når det var behov for det, og notatene fungerte som et nyttig verktøy i intervjusituasjonen. Vi hadde hele tiden noe konkret å snakke om, og jeg kunne enkelt komme med eksempler jeg visste de hadde vært gjennom. Med notatene kunne jeg

hjelpe elevene med å huske spesifikke situasjoner relativt nøyaktig fra kroppsøvingstimen, noe enkelte av informantene strevde litt med uten min hjelp; flere av dem stokket om på rekkefølgen av aktivitetene, noen ganger ble en øvelse glemt, og det samme gjelder lærerens info, instruksjoner og demonstrasjoner. Slik var observasjonen et nyttig redskap for intervjuene i etterkant.

4.5.4 Intervju med elever

Intervjuene ble gjennomført i etterkant av de observerte kroppsøvingstimene. Alle intervjuene ble tatt opp både på mobil og data, noe som forsikret meg om at jeg ville få med alt som ble sagt. På grunnlag av erfaringene i piloten valgte jeg å fokusere på intervjusituasjonen, og ikke gjøre notater underveis. Like etter intervjuene noterte jeg egne tanker og refleksjoner underveis i arbeidet. Laake, Olsen og Benestad (2008, s. 344) beskriver dagbok som noe av det aller viktigste uansett hvilken kvalitativ metode forskeren bruker, og mine notater etter intervjuene kan nok beskrives som en slags føring av dagbok.

I intervjusituasjonen prøvde jeg å skape en setting hvor eleven følte seg komfortabel med å fortelle åpent og grundig om sine erfaringer i faget. Jeg begynte hvert intervju med å understreke at det ikke fantes noe rett eller galt svar på spørsmålene, og at jeg bare var ute etter deres meninger og tanker rundt faget.

I samråd med veileder siktet jeg på at intervjuene skulle vare mellom 45 og 60 minutter, som ble overholdt i fem av seks tilfeller. Det sjette og siste intervjuet varte omtrent 70 minutter. Det korteste intervjuet, med Peder, varte 45 minutter. Resten havnet mellom 50 og 60 minutter.

4.5.5 Analysering av datamaterialet

Etter alle intervjuene var ferdige og dataene samlet, startet jeg analysene av datamaterialet. Analyser av kvalitativ forskning baserer seg på både deduktive og induktive tilnærminger (Thagaard, 2013); forskeren utarbeider ideer, teorier og begreper ut fra datamaterialet (induktiv metode), men knytter også andre overordnede teoretiske perspektiver til dataene (deduktiv metode). Mine analyser har vært mest preget av en mer deduktiv fremgangsmåte, hvor jeg har koblet Arnolds allerede utviklede teori (kap. 3.2) opp mot datamaterialet.

Videre er kvalitative metoder er kjent for å være mer åpne og fleksible enn kvantitative metoder, med færre klare skillelinjer mellom de ulike prosessene i studiene (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Grimen og Ingstad (i Laake, Olsen & Benestad, 2008) pågår analyseringsprosessen i kvalitativ forskning gjennom hele forskningsprosessen. Dette var også noe jeg erfarte i min datainnsamling. Allerede i observasjonene begynte jeg å tenke på hvordan Arnolds læringsdimensjoner kunne komme frem i de aktivitetene elevene deltok i i kroppsøvingstimene. Dette ble også noe jeg vurderte underveis i intervjusituasjonen. For eksempel: Hvis eleven begynte å snakke om instrumentelle utbytter av aktiviteter i kroppsøvingsfaget, tenkte jeg på læring *gjennom* bevegelse allerede i intervjuet. Slike tilfeller gjaldt også for de to andre dimensjonene. Disse første assosiative registreringene ble senere nyansert gjennom analysearbeidet.

Den skriftlige analyseringsprosessen begynte jeg ved å først transkribere intervjuene ord for ord, så fortette elevenes utsagn, og deretter kategorisere og tematisere materialet (Laake, Olsen & Benestad, 2008; Krumsvik, 2013). Etter transkriberingen var gjennomført – hvilket resulterte i over 55 000 nedskrevne ord – startet jeg prosessen med å forkorte tekstene, hvor elevenes utsagn ble komprimert til det mest essensielle. Denne prosessen kalles meningsfortetning, og kan være til hjelp for å forenkle lange og komplekse tekster (Kvale & Brinkmann, 2009). På den måten kan man hente ut de naturlige meningsenhetene ved informantenes utsagn. I denne studien har jeg valgt en tematisk analyse (Thagaard, 2013) basert på to teoretiske perspektiver på læreplanen: Teorien av John I. Goodlad (Goodlad et al., 1979, i Gundem, 1990) og Peter J. Arnold (1988a). Hvordan disse to teoriene sammen utgjør studiens analytiske verktøy, er også forklart i kapittel 3.

Da intervjuene var fortettet, begynte jeg prosessen med å tematisere datamaterialet. I en temasentrert analyse blir fokuset rettet mot konkrete tema i prosjektet, basert på utsagn fra alle informantene om de samme emnene (Thagaard, 2013, s. 181). Å sammenholde informasjonen fra informantene kan gi en dypere forståelse av disse temaene. Samtidig fører temasentrerte analyser til at deler av materialet deles opp fra konteksten de ble presentert i, da informantenes utsagn blir presentert sammen i stedet for i den enkeltes intervjusituasjon (Thagaard, 2013). Individets forståelse av egen situasjon blir slik mindre tydelig enn i personsentrerte intervju. Jeg vurderte det som mest hensiktsmessig

med en temabasert analyse, fordi jeg hadde konkrete tema jeg ville undersøke og få innsikt i før studien startet.

Temaene for mine analyser har vært Arnolds tre læringsdimensjoner og elevenes erfaringer med dem; jeg kategorisere elevenes utsagn inn etter hvilke(n) av Arnolds læringsdimensjoner (se kap. 3.2) som var mest fremtredende i de enkelte utsagnene. En slik kategorisering kan gi et godt utgangspunkt for analyser kvalitative intervju (Thagaard, 2013). Det var også viktig å ikke gjøre hver enkelt kategori for omfattende, da interessante variasjoner i materialet kan gå tapt (Thagaard, 2013, s. 182). Dette forsøkte jeg å forhindre ved å analysere og presentere elevutsagnene jeg fikk fra hver skole isolert, i tillegg til å kategorisere utsagnene etter Arnolds læringsdimensjoner. Hvis kategoriene viste seg å likevel bli for omfattende, delte jeg de også inn i underkategorier.

4.6 Kvalitetssikring av forskningen

4.6.1 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet i forskning går ut på om en kritisk vurdering av metodene gir inntrykk av at prosjektet er utført på en troverdig måte (Thagaard, 2013). I motsetning til kvantitative forskningsdata, vil kvalitative data være vanskelig å etterprøve av andre forskere.

Kvalitative studier vil derfor som oftest ha lav ekstern reliabilitet og repliserbarhet (Thagaard, 2013). Dermed må det ligge andre forutsetninger til grunn for å sikre reliabiliteten ved kvalitativ forskning, men det er fortsatt konsistensen og troverdigheten ved studien som er avgjørende (Krumsvik, 2013). Reliabiliteten kan videre knyttes til intervjuerens-, transkripsjonens- og analysens reliabilitet. Den første delen, intervjuerens reliabilitet, omhandler hvilke spørsmål man stiller, og om de er ledende på noen slags måte. I den sammenheng var pilotintervjuene antakelig behjelpelige til å sikre reliabiliteten.

For å sikre en reliabel transkribering må utstyret og framgangsmåtene være likt mellom hvert av intervjuene som utføres (Krumsvik, 2013). Jeg lyttet gjennom hvert intervju to til flere ganger og noterte ned det som ble sagt ord for ord. I tillegg fikk jeg, ved å transkribere pilotintervjuene, anledning til å forsikre meg om at alt av teknisk utstyr fungerte slik det skulle. Jeg har også etterstrebet å gjøre forskningen mer reliabel ved å gi en konkret og spesifikk beskrivelse av framgangsmåter i datainnsamling samt analysene av data, trinn for trinn, og slik gi studien mer «transparency» eller

gjennomsiktighet (Thagaard, 2013). Det vil også være hensiktsmessig å tydeliggjøre overfor leseren hva som er mine betraktninger og observasjoner, og hva som er refererte uttalelser fra informantene. Informantenes utsagn er derfor markert med kursiv i analysene. Thagaard (2013) fremhever at forskeren må reflektere over konteksten dataene er samlet inn i, og hvordan forsker-informant-relasjonen kan påvirke datamaterialet. Jeg må i den sammenheng drøfte hvordan forskningsprosessen og forholdet mitt til informantene kan ha virket inn på intervju situasjonen. Dette gjorde jeg i kapittel 4.2.

Validitet omhandler gyldigheten av forskerens tolkninger, og om resultatene gjenspeiler den virkelighet man har ønsket å undersøke (Thagaard, 2013). Grimen og Ingstad (i Laake, Olsen og Benestad, 2008, s. 327) beskriver validering av kvalitativ forskning som en stadig pågående prosess med validering av fortolkninger og begreper. I kvalitativ forskning vil validiteten gå ut på om forskeren har undersøkt det som var studiens hensikt å undersøke, og om forskningsresultatene er konsistente og troverdige (Krumsvik, 2013; Laake, Olsen & Benestad, 2008). Studiens koherens blir spesielt viktig: At det er samsvar mellom problemstillinger, forskningsspørsmål, teori og metoder. Validitet kan videre deles inn i indre og ytre validitet. Den indre validiteten omhandler spørsmålet om forskningsfunnene stemmer overens med virkeligheten, og i hvilken grad. Ytre validitet går ut på hvor generaliserbare dataene er (Krumsvik, 2013). På grunn av kvalitativ forsknings natur, vil jeg komme tett innpå intervjuobjektene, noe som kan gjøre at mine følelser – som sympati, for eksempel – kan påvirke mine tolkninger av det som blir sagt. Nettopp derfor blir intervjuets validitet viktig, påpeker Krumsvik (2013, s. 69). Og valide intervju kan sikres ved å passe på at man gjengir ordene som blir sagt, slik de *blir* sagt, ordrett. Kvale og Brinkmann (2009), hevder at valideringen ved et kvalitativt intervju bør foregå i sju faser, hvor forskeren må sørge for at alle fasene gjennomføres på en valid måte, og at studien henger sammen. Fasene er: 1) teoretisk forankring, 2) metodene, 3) intervjuene, 4) transkriberingen, 5) analysen, 6) validering (å reflektere over hvilke valideringsformer man bruker) og 7) rapporten.

Å benytte både intervju og observasjon i et metodetriangleringsdesign er en måte å styrke den kvalitative forskningens validitet og reliabilitet (Laake, Olsen og Benestad, 2008), hvilket jeg har gjort i dette prosjektet. Som nevnt vedrørende forskningens reliabilitet, er gjennomsiktigheten (transparency) noe Thagaard (2013) trekker frem når det angår validiteten også. Jeg må gi grunnlag for hvordan analysene har ført til de

konklusjonene jeg trekker til slutt, da «*Fortolkningens styrke er avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene*» (Thagaard, 2013, s. 205). For å styrke validiteten må jeg kritisk gjennomgå analyseprosessen, og begrunne de konklusjoner jeg gjør ut fra analysene.

Ettersom prosjektet mitt er av kvalitativ form, vil resultatene ikke kunne generaliseres i statistisk forstand, men en analytisk generalisering vil kunne være mulig (Krumsvik, 2013). Det vil si at jeg vurderer hvorvidt mine funn kan benyttes som veiledning for andre situasjoner og nye studier, masteroppgaver, undersøkelser og lignende. Og forhåpentligvis vil dataene bli valide og reliable nok til at studien min kan bli benyttet slik i fremtiden. Thagaard (2013) benytter begrepet overførbarhet om kvalitativ forsknings ytre validitet, det vil si i hvilken grad tolkningene gjort av forskeren i et prosjekt kan være gjeldende i andre sammenhenger. Ifølge Thagaard (2013) er det viktig for den kvalitative forsker å utvikle en forståelse av fenomenet man undersøker, da det er fortolkningen i seg selv som gir grunnlaget for overførbarheten. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom å anskaffe en forståelse Arnolds (1988a) læringsdimensjoner og Goodlads og kollegaenes (1979, i Gudem, 1990) konseptuelle læreplanteori. En enkeltstudie kan lede til en mer generell teoretisk forståelse av sosiale fenomener, når den teoretiske forståelsen fra enkeltstudien blir satt inn i en større/annen sammenheng (Thagaard, 2013). Det er noe jeg vil etterstrebe, og det blir jeg som forsker som må argumentere for om fortolkningen mine kan overføres til andre sammenhenger eller ikke. Dette er særlig aktuelt om jeg finner generelle trekk ved fenomenet jeg undersøker, elevenes læringserfaringer i kroppsøvingfaget, og antar at de kan gjelde for lignende situasjoner.

4.7 Ethiske overveielser

I dette mastergradsprosjektet har jeg studert mennesker, hvilket medfører en del etiske implikasjoner. Jeg har søkt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, noe som gjelder for studier som omhandler personopplysninger, enten direkte eller indirekte (NSD, u.å.). Når oppgaven ble godkjent (vedlegg 5), gikk prosessen videre til det som ifølge Everett og Furseth (2012) er de to viktigste etiske aspektene ved forskning: Deltakernes informerte samtykke (vedlegg 4), og at man ikke blir skadelidende av å være med. I et informert samtykke skal full informasjon vedrørende prosjektet både bli gitt og forstått (vedlegg 2 og 4), og det skal fremgå at det er frivillig å delta (Everett &

Furseth, 2012). Risikoen for skader i min studie var minimal, og ble derfor ikke ansett som et problem.

Jeg måtte også ta høyde for hvordan deltakernes informasjon om studien kunne påvirke forskningen (Everett & Furseth, 2012). For dette prosjektets formål var det ikke noe hinder at forsøkspersonene visste hva studien gikk ut på (Everett & Furseth, 2012). Derfor fikk informantene informasjon om hva de skulle intervjues om (vedlegg 2). Jeg vil holde informantene anonyme i min presentasjon av oppgaven, noe jeg også opplyste om på forhånd. I analysene og i diskusjonen av funnene vil navnene derfor erstattes med pseudonymer for hver informant. Om det er en liten skole eller et lite sted jeg utfører datainnsamlingen på, bør jeg også vurdere hvor mye personlig informasjon jeg oppgir overfor leserne (Krumsvik, 2013). Dette var noe jeg tok høyde for.

Personopplysningene har blitt oppbevart digitalt, og har bare vært tilgjengelig for meg og veileder under prosjektets periode. Da studien var fullført ble lydopptakene og personopplysningene slettet. I presentasjonen av mine funn måtte jeg også vurdere hvor mye av dataene som får elevene til å fremstå lite intellektuelle, noe som kan føre til at de føler seg uthengt (Krumsvik, 2013). I slike tilfeller kan forskeren gjengi det som blir sagt på en annen, mer sammenhengende måte, så lenge man ikke endrer meningsinnholdet.

Som forsker var det også en del etiske aspekter jeg måtte tenke over i intervjusituasjonen, og som er særlig gjeldende for kvalitative intervju (Laake, Olsen & Benestad, 2008). Forskningen må oppleves som meningsfull for deltakerne, og man har et større ansvar for beskyttelse av deres opplysninger. Jeg vil også ha et ansvar for skolen og lærerne som hjelper meg, og for medstudenter og veiledere. Til sist vil min egen oppførsel være viktig å ta høyde for, da man kommer nærmere informantene i en slik form for studie (Laake, Olsen & Benestad, 2008; Thagaard, 2013). Man skal forsøke å ikke støte noen, da det kan forringe datainnsamlingen. Dette måtte jeg ta hensyn til. Derimot forsøkte jeg å skape en relasjon til informantene og få deres tillit, da det er viktige element i kvalitative intervju.

5. Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens datamateriale gjennom analyser av elevenes intervjuutsagn. Intervjuene har blitt analysert med utgangspunkt i Arnolds læringsdimensjoner og teori. Som nevnt i kapittel 4 har jeg valgt å kalle skolene for skole A og skole B, og lærerne for lærer A og lærer B. Først, i kapittel 5.1, vil jeg presentere studiens informanter ved skole A samt kroppsøvingstimene jeg observerte dem i. Deretter vil jeg vise hvordan deres erfaringer i intervjuene kan bli tolket gjennom Arnolds tre læringsdimensjoner: læring *i*-, *om*- og *gjennom* bevegelse. I kapittel 5.2 vil jeg presentere informanter, kroppsøvingstimer og elevenes intervjuutsagn ved skole B.

I kapittel 3.2 ble det gjort rede for Arnolds teoretiske perspektiv og hans læringsdimensjoner. Som tidligere påpekt er disse tre formene for læring i kroppsøving *dimensjoner* av den kroppslige læringen, som kan og vil oppstå samtidig, men i større eller mindre grad. De vil også være avhengige av hverandre (Arnold, 1998a). I mine analyser har elevenes svar blitt tilknyttet de ulike dimensjonene på følgende grunnlag:

- 1) Svar som omhandler teoretisk kunnskap, i Arnolds forståelse av begrepet, har blitt knyttet til læring *om* bevegelse-dimensjonen. Det handler både om å kunne artikulere faktisk eller objektiv kunnskap, som å forklare et treningsprinsipp eller hvordan man orienterer et kart, og hvordan elevene har brukt teoretisk informasjon til å utføre en praktisk oppgave, som når de kan fortelle hva – eller hvorfor – de må gjøre visse bevegelser for å lykkes serve i badminton eller et dansetrinn i polka.
- 2) Når elevenes svar indikerer et annet mål enn læring som har med praktisk- eller teoretisk kunnskap om kroppslig bevegelse å gjøre, faller dette innunder kategorien læring *gjennom* bevegelse. Denne kategorien kommer da frem når eleven oppfatter målet ved bevegelsen som noe eksternt utenfor bevegelsens egenverdi. I denne studien kan dette for eksempel være om elevene selv tror de har badminton fordi det er bra å forbrenne kalorier eller pardans for å lære sosiale egenskaper.
- 3) Når svarene omhandler praktisk kunnskap og bevegelsenes egenverdi for elevene, finner de sted i læring *i* bevegelse-kategorien. Dette er som nevnt den vanskeligste av læringsdimensjonen å tolke (Stolz & Thorburn, 2017; Brown, 2013a), men så lenge elevene snakker om læringen av kroppslig bevegelse og praktisk kunnskap, har de i denne studien blitt inkludert i *i*-dimensjonen. Dette med bakgrunn i Arnolds

egne, oppsummerende forklaringer av dimensjonene, hvor han beskriver *i*-dimensjonen som det å vite hvordan man deltar i ulike fysiske aktiviteter (Arnold, 1988a, s. 119), eller praktisk kunnskap om fysisk aktivitet (s. 121).

Når det gjelder informantene i denne studien, vil jeg hevde de er nokså homogene. De er alle aktive på fritiden. Fem av seks driver med organisert idrett, samtlige liker fysisk aktivitet, og alle har et positivt bilde av kroppsøvingfaget. De mener alle at faget er viktig på en eller annen måte, men i hvilken grad varierer. Det samme gjelder for om de synes faget er viktig for dem personlig eller for elever generelt. Her gjør de en distinksjon. Som tidligere nevnt består utvalget av tre gutter og tre jenter. Elevene fra skole A har jeg kalt for Lars, Peder og Embla. På Skole B finner vi Mikal, Lise og Kristin. Om elevene er relativt homogene, er det derimot to vidt forskjellige kroppsøvingstimer jeg har observert i denne studien. Det er derfor interessant å se hvordan ulike timer kan frembringe ulike læringserfaringer. Dette vil jeg gå nærmere inn på i mine analyser og i diskusjonskapitlet (kap. 6).

For å gjøre utvalget og datamaterialets omfang mer oversiktlig, kan det presenteres i følgende tabell (tabell 1):

	Skole A		Skole B	
Lærer	Lærer A		Lærer B	
Elever	Navn	Måloppnåelse	Navn	Måloppnåelse
	Lars	Høy	Mikal	Høy
	Peder	Ganske høy	Lise	Ganske høy
	Embla	Middels	Kristin	Ganske høy
Aktivitet i observert KRØ-time	1. Polka 2. Irsk folkedans 3. Blitsball		Badminton 1. Teknikktrening i par 2. Servelek 3. Samarbeidsøvelse	

Tabell 1: Skjematisk presentasjon av utvalget og kroppsøvingstimene ved hver av skolene.

5.1 Skole A

Jeg vil herunder presentere informantene, den observerte kroppsøvingstimen og elevenes erfaringer ved skole A. Først skal jeg beskrive de tre informantene kort. Deretter vil jeg gjengi kroppsøvingstimen jeg observerte, hvor jeg vil beskrive hva som ble gjort og hvordan, i generelle trekk. Så vil jeg presentere elevenes erfaringer. De er innhentet gjennom intervjuene med elevene og deretter analysert og kategorisert etter Arnolds læringsdimensjoner: læring *om* bevegelse (kap. 5.1.3), læring *gjennom* bevegelse (kap. 5.1.4) og læring *i* bevegelse (kap. 5.1.5).

5.1.1 Presentasjon av informanter

Ved skole A var det to gutter og ei jente som deltok i studien. De går nå under pseudonymene Lars, Peder og Embla, og vil bli kort beskrevet i nevnte rekkefølge.

Lars har høy måloppnåelse i kroppsøvingfaget og karakter 6 ved utgangen av niende klasse. Når intervjuet blir gjennomført er han 15 år gammel. Ved utgangen av tiende ønsker han også å ha karakter 6 i faget, fordi «*det er den beste karakteren i faget*» og fordi han har fått det før. Han er idrettsaktiv på fritiden og spiller basketball 4-5 ganger i uka. Lars «elsker» å trene, og liker kroppsøvingfaget veldig godt. Særlig ballidretter er morsomme. Fysisk aktivitet er derimot kjedelig når han bare går tur, fordi det ikke involverer nok bevegelse. Han verdsetter nettopp bevegelsesaspektet ved kroppsøving, og synes faget er viktig av den grunn: Det er bra å ha fysisk aktivitet i hverdagen for å være i god form, mener han. Synes også det er godt å gjøre noe annet enn å bare sitte i ro, og Lars er godt fornøyd med kroppsøvingfaget slik det er på skole A. Det viktigste å lære i faget er å kunne bevege seg, mener Lars.

Peder (15 år) er på sin side litt usikker på hvilken karakter han fikk i kroppsøvingfaget i niende klasse, men tror det var en firer. Læreren har imidlertid selektert han som en elev med ganske høy måloppnåelse (karakter 5) til denne studien. Fem er også karakteren Peder håper å ha til standpunkt ved utgangen av tiende klasse. På fritiden driver Peder med kampsport, og der trener han fire ganger i uka. Han liker det fordi han har en interesse for kampsport generelt, og liker det at han kan slippe seg litt løs med slag og spark. På grunn av kampsporten er også kroppsøvingfaget viktig for ham; Peder må holde seg i form gjennom daglig fysisk aktivitet. Han synes ikke faget er så viktig ellers, når man sammenligner det med andre fag. Peder ser på løping som en bra

aktivitet å drive med, fordi man trener «kondis» og «kardio», og synes det er bra man beveger seg mye i kroppsøvingsfaget. Han virker å ha et positivt syn på kroppsøving, og liker å få en pause fra de teoretiske fagene. Synes arbeidsmåtene de bruker i faget er passe akkurat slik de er ved skole A – som også Lars syntes. Å lære om fair play og trening generelt er det viktigste faglige innholdet i kroppsøving, mener Peder.

Embla (15), den tredje informanten fra skole A, mener også hun fikk en firer til standpunktkarakter i niende, og er den eleven som læreren har valgt ut fra de med middels måloppnåelse i faget (karakter 4). Til våren ønsker hun seg en femmer, men tror hun får en firer – og det er egentlig helt greit for henne. I likhet med guttene fra skole A er Embla godt fornøyd med arbeidsmåtene de bruker i faget, og synes det er litt deilig å få bevege seg i faget. På fritiden er ikke Embla deltakende i organisert idrett – i motsetning til resten av utvalget i denne studien, men trener selv. Hun går turer med hunden og trener 3-4 ganger i uken på treningssenter. Det synes hun er hyggelig og sosialt, men trener også for å komme i form. Helt frem til sjuende klasse deltok hun også i organisert idrett (håndball og fotball), før hun måtte slutte på grunn av en skade. Embla mener all fysisk aktivitet er bra, men at det kan bli kjedelig i kroppsøving når de gjør noe skikkelig slitsomt, noe hun er dårlig til, eller om de bare jogger. Hun sier at hun ikke ser på kroppsøving som et kunnskapsfag, men som en anledning til å friske opp i hodet mellom de andre fagene. Mener det viktige å lære i kroppsøving er at trening *kan* være gøy, i tillegg til å lære grunnleggende bruk av kart og kompass, og det å generelt kunne bevege seg.

5.1.2 Presentasjon av observert kroppsøvingstime

I kroppsøvingstimen på skole A skulle elevene danse polka og irsk folkedans samt spille blitsball, en form for ballspill hvor man varierer mellom landhockey/innebandy, basketball og (hjørne)fotball. Denne timen foregikk i en ordinær gymsal. Timen begynte med at læreren samlet elevene på benkene langs veggen på den ene langsiden. Der tok lærer A opprop og fortalte kort om hvilke danser de skulle danse. Han fortalte at de i dag skulle danse polka og en irsk folkedans. Deretter spurte han elevene om de heller ville holde på med en annen lek enn blitsball på slutten av timen. Elevene stemte over de to forslagene, men det ble til slutt flertall for blitsball likevel.

Etter introduksjon, opprop og valg av sluttaktivitet, tok læreren elevene med ut på gulvet for å begynne med polka. Elevene delte seg inn i par og ble bedt om å stille seg i en stor sirkel. Siden klassen hadde danset polka før, spurte læreren om det var noen som husket hvordan man gjorde det. Elevene fikk så vise frem hva de husket. Deretter repeterte læreren dansetrinnene i fellesskap ved å vise et riktig eksempel sammen med en elev. Så fikk parene selv danse til musikk imens læreren gikk rundt, fulgte med på elevene og ga enkelte tilbakemeldinger underveis. Noen av tilbakemeldingene fra lærer A var i form av støttende bemerkninger som «bra, Edvard» eller «godt jobba, Benjamin», og lignende. Men lærer A ga også mer spesifikke kommentarer på hva parene måtte endre for å klare dansen.

Da elevene hadde øvd en stund til musikk på de grunnleggende dansetrinnene i polka, stanset læreren musikken og gikk inn i sirkelen for å vise neste steg i dansen. Han og en elev viste i midten av sirkelen en demonstrasjon av hvordan trinnene skal gjøres. Deretter fikk elevene prøve litt, mens lærer A gikk rundt og korrigerde de som trengte det. Han viste hvordan det skal gjøres enda en gang, og gikk gjennom trinnene grundig. Elevene fikk deretter danse til musikk igjen og teste ut hele dansen. Da elevene danset med musikk, fortsatte han å gi samme typen tilbakemeldinger som nevnt ovenfor.

Etter å ha brukt i underkant av et kvarter på polkaen, var det klart for irsk folkedans. Elevene gikk rett fra polkasirkelen til å stille opp på to linjer overfor hverandre. Guttene og jentene sto på hver sin side. Læreren viste og forklarte først hvordan man skal by opp til denne irske dansen, og lot deretter elevene øve på det. Deretter gikk han gjennom neste steg, hvor jenta skulle gå sammen med gutten som bød henne opp, og deretter danse resten av dansen: Hoppe sideveis sammen, lage bro de andre parene kunne gå gjennom, og så videre. Her også ble det gitt en del tilbakemeldinger på hvordan elevene kunne danse dansen bedre. Den irske folkedansen øvde elevene på i ca. 12 minutter før klassen gikk videre til neste aktivitet: Blitsball.

Lærer A delte inn lag, gikk gjennom reglene og startet opp aktiviteten like etter. Stort mer ble ikke sagt. Han skrudde også på musikk som elevene kunne høre på under aktiviteten. Etter en stund måtte aktiviteten stoppes opp og reglene oppklares, siden enkelte hadde mistolket dem. Aktiviteten kom omsider i gang igjen, og de fortsatte i ca. 10 minutter. Læreren samlet deretter elevene igjen og oppsummerte litt. Han nevnte hva

som kom til å skje videre i undervisningsperioden, og at de blant annet kom til å lære seg en ny dans. Etter denne korte samlingen var timen over, og elevene gikk for å dusje.

5.1.3 Læring om bevegelse

Å kunne artikulere teoretisk kunnskap

Dimensjonen læring *om* bevegelse er den minst fremtredende læringsdimensjonen i utsagnene blant elevene ved skole A. For å belyse den ene siden av *om*-dimensjonen, det å artikulere teoretisk kunnskap, har jeg sett etter elementer i elevenes utsagn som indikerer nettopp dette: At de for eksempel redegjør for effekter av oppvarming (informasjonale mål) eller forklarer reglene i volleyball (konseptuelle mål). Slike utsagn vil ha en natur som gjør dem objektive, mulig å artikulere, og de vil ha en rasjonalitet som ikke krever at eleven har deltatt i den bevegelsesaktiviteten det er snakk om.

For å finne ut hvilken teoretisk kunnskap elevene kunne ha erfart i løpet av timen, spurte jeg hva de kunne om dansene, og hvordan man danser dem. Slik kunne jeg få et innblikk i elevenes konseptuelle- og informasjonale kunnskap om aktiviteten. Peder husket ikke at det var polka de danset, mens Embla mener polka er en polsk dans (ikke tsjekkisk). Så vidt jeg registrerte sa ikke læreren noe om polkaens opprinnelse denne timen, for øvrig. Eleven kunne fortelle meg litt om hvordan de danset begge dansene, men de hadde utfordringer med å artikulere denne teoretiske kunnskapen verbalt. Et eksempel er når Embla skulle fortelle om den irske dansen og hva de gjorde i den:

«ja, det gjorde man sånn en gang, og så tok det øverste paret ... tok å gikk foran og så holdt de hverandre sånn i hendene, og så gikk de sånn sidelengs ned og opp igjen. Og så, når de var oppe igjen så gikk de rundt og tok sånn, du vet sånn (viser med å løfte hendene), at de var liksom en bro og så gikk alle de andre parrene bakover og under dem.» (Embla)

Her bruker hun også kroppen for å vise hva hun mener. Det er ellers ganske varierte og forenklete forklaringer fra elevene på hva de skulle prøve å få til ved dansen. Peder sier de «*skulle vel prøve å få til disse trinnene i dansen og i riktig tempo, vil jeg tro. Og i riktig takt.*» (Peder). Embla sier de må huske trinnene og ikke gjøre ting feil, og Lars sier de skulle prøve å få til hele dansen. Forklaringene er heller ikke så presise når Lars og Peder blir spurt om å forklare hva som er viktig for å få til et spesielt trinn:

«Å følge godt med på det [læreren] viser, og vite når du skal gjøre selve trinnet. [...] Fordi dansetrinnene skjer i en bestemt rekkefølge. De skjer jo etter rytmen ... på musikken. Så det er bare å huske det.» (Peder)

For å beskrive hva som var viktig ved nøyaktig samme dansetrinn, valgte Lars «...å kunne hoppe 180 grader, da. Ikke hoppe lengre eller mindre.».

Læring om bevegelse er heller ikke særlig fremtredende i elevenes erfaringer med faget ellers. For å gi elevene noen konkrete eksempler hvor læring om bevegelse kunne vært den primære læringsdimensjonen, stilte jeg spørsmål om fysisk aktivitet og trening og effekter av det samt oppvarming, som begge er emner inkludert i kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a, se kap. 2). Om oppvarming sier Peder at han tror de gjør det for å ikke få strekk eller noe sånt, og lignende svar får vi fra Embla. Hun sier først at man må få kroppen varm og ikke være så stiv, men også: «*Slik at kroppen kan gjøre masse bevegelser uten å ... jeg vet ikke ... få strekk og sånt, sikkert*». Den siste tiden kan elevene komme på å ha hatt 20 minutter med ren teoretisk undervisning. Det hadde de da de lærte om kart og kompass i orienteringen.

Lars forteller også om en erfaring med øktplanskriving i forbindelse med elevledet aktivitet. Da fikk han og klassekameraten et skjema laget av læreren, hvor de skulle skrive hva de skulle gjøre, hvilke rammebetingelser de trengte for å gjennomføre aktiviteten, hvordan de skulle organisere den, samt begrunne det de gjorde:

«Når jeg ledet basket med vennen min, så fikk vi det skjemaet og så skrev vi liksom på starten: Spretting med ball. Og så skrev vi hvordan; Det var sånn: Alle sammen er innenfor ett område, og skal prøve å slå ut ballen til hverandre. Og så hvorfor, der skrev vi bare sånn: For å lære seg å sprette ballen og beskytte ballen samtidig.» (Lars)

Å forklare hvorfor de skal gjøre det de gjør i basketballen kan rettes mot konseptuelle mål i aktiviteten. Skriftlige fremstillinger av aktivitet er også mål for skriveopplæringen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Det er også andre situasjoner enn selve fellesundervisningen hvor elevene har erfaringer med læring om bevegelse. Lars og Embla kan fortelle at klassen har en «gymbok» (Embla). Den gjør elevene oppgaver i hvis de ikke har med riktig tøy til kroppsøvingstimen, eller om de ikke kan delta aktivt på grunn av skader eller sykdom.

Ifølge Embla gjelder dette bare når man er så syk at man ikke kan gjennomføre det andre alternativet, som er å gå tur til en butikk hvor de signerer på at de har vært der.

Det er bare Lars som har personlige erfaringer med «gymboka»:

I: «...så kan vi sitte i gymsalen og lese i ei bok og gjøre oppgaver om kroppsøving og sånt. [...] Jeg har ikke gjort det så ofte da, men det ... du setter deg du vet, i det ene skuret, setter deg bare inn og leser noen sider, og så sier læreren vår: Gjør oppgave en til seks. Så får du et ark og så skal du bare skrive det.»

F: «Hvilke oppgaver er det da?»

I: «Eh, jeg husker nesten ikke det, for det er så lenge siden jeg har gjort det. Men jeg tror det var sånn der «hva er fysisk aktivitet, hvor viktig er det» [...] Det er sånn tre-fire bøker man har der. Ganske gamle bøker, men ...» (Lars)

Selv om elevene gjenkaller få erfaringer med læring av teoretisk kunnskap i kroppsøving, er det å lære *om* bevegelse er faktisk en del av det elevene nevner som det *viktigste* å lære i kroppsøving, når de blir spurt om nettopp det: Peder nevner å lære seg kunnskap om trening (og fair play), Embla sier de må lære at kroppen trenger mosjon. Og særlig Peder kunne tenkt seg å lære mer om de emnene han nevner:

I: «Vi har ikke hatt så mye om det, nei. Vi kunne godt hatt litt mer om det. Det hadde vært fint det.» (Peder)

Å bruke teoretisk informasjon til praktiske oppgaver

Den andre siden av læring *om* bevegelse jeg har forsøkt å undersøke, er hvordan elevene bruker læring *om* bevegelse til å fordre læring *i* bevegelse. Dette fordi teoretisk kunnskap kan fordre praktisk læring og bidra til en sterkere form av praktisk kunnskap (Moe & Standal, 2013; Arnold, 1988a). For skille ut utsagn hvor dette kommer til syne, har jeg selektert de utsagnene hvor elevene forteller om hvordan de har brukt artikulert (teoretisk) informasjon til å lære praktiske bevegelsesoppgaver, som hvordan de brukte lærerens instruksjoner eller tilbakemeldinger til å lykkes med dansen. Her har jeg også inkludert utsagn hvor elevene *forsøker* å fortelle hvordan de bruker denne informasjonen, selv om det ikke nødvendigvis kommer så tydelig frem.

Men heller ikke denne kategorien innenfor læring *om* bevegelse kommer tydelig frem i elevenes læringserfaringer. Vi kan se indikasjoner på det i Lars' svar på hvordan han merket at han fikk til dansen i den observerte kroppsøving:

«Vi fikk jo feedback fra læreren, også ... Og på den første dansen, så sa han: 'Bra jobba, [Lars], du har det inne', liksom. Så da ble jeg litt glad.» (Lars)

Senere i intervjuet spør jeg han om han kan forklare feedbacken (tilbakemeldingen) fra læreren nærmere:

«Han så at jeg gjorde noe feil, så kom han til meg. Først så han meg gjøre det noen ganger, så kom han til meg og sa liksom at jeg måtte hoppe mens jeg tok beinet inn.» (Lars)

Denne tilbakemeldingen opplevde Lars å være til hjelp i dansen, forteller han. Embla forteller også om en tilbakemelding fra læreren som hjalp henne i en praktisk oppgave: *«Ja, eller ... i for eksempel slengball, så sa han en gang at man måtte ha litt sånn løsere sving og ikke slippe ballen så sent, for da går den rett opp.»* De klareste indikasjonene på dette fenomenet ser vi antakelig når Lars beskriver når han opplever læring i kroppsøving, hvor han også trekker inn det nevnte eksemplet:

«Læring? Når læreren forteller nøyaktig godt hva vi skal gjøre. [...] Ja, i dag i dansen, var det veldig sånn nøyaktig på sånn hvilken fot som skal gå først og hva vi skulle gjøre. Det var veldig bra. [...] Og så gikk han også rundt også sa sånn der: Ja, du må hoppe kjappere rundt, eller sånn, til hver person. Sånn feedback rett lei da. Det var ganske bra, synes jeg.» (Lars)

For her trekker Lars inn teoretisk kunnskap fra læreren som avgjørende for læringen av en praktisk utførelse (dans). Og dette er da Lars' tanker om når man lærer i faget, ikke bare i timen. Det virker derfor som foreningen mellom praktisk og teoretisk kunnskap er noe Lars erfarer som læringsfremmende faget. Selv om Lars brukte dansen i den observerte timen som et eksempel, så vi i forrige kapittel at det ikke var slik at elevene, inkludert Lars, nødvendigvis kan gjenkalle og artikulere nøyaktig hvordan man skal danse. Å danse og det å lykkes med dans er fortrinnsvis praktisk kunnskap. Artikulering av denne kunnskapen tilknyttet dans virker å være utfordrende for elevene – noe som er i tråd med Arnolds (1988b) argumenter om praktisk kunnskaps rasjonalitet. Disse utfordringene skal vi også se i kapittel 5.1.4, når elevene snakker om læring *i* bevegelse.

5.1.4 Læring gjennom bevegelse

Den instrumentelle læringsdimensjonen, læring *gjennom* bevegelse, kommer til uttrykk på forskjellige måter blant elevene ved skole A. Det jeg så etter i elevenes utsagn, for å kunne tilskrive erfaringene til *gjennom*-kategorien, var tilfeller der kroppsøving eller aktivitetene i faget blir begrunnet eller fremhevet av andre årsaker enn fagets læringsinnhold. Når elevene da nevner utbytter som helse, samarbeid eller sosiale evner, relaterer jeg utsagnene til læring *gjennom* bevegelse.

I den observerte kroppsøvingstimen kommer dimensjonen bare til syne ved skole A når en ser på Emblas svar på hva de lærte i blitsball. Embla tror de lærte samarbeid. Å lære samarbeid gjennom leken kan bli sett på som et dannende element ved Arnolds læring *gjennom* bevegelse (Arnold, 1988a).

Mer generelt virker læring *gjennom* bevegelse å ha en betydningsfull posisjon i elevenes syn på faget. Helse fremheves som en instrumentell verdi de mener faget kan lede til. Det er nettopp helseperspektivet de trekker inn når de blir spurt hva som er det viktigste de lærer i kroppsøving. Lars sier det viktigste er «Å bevege seg. Å kunne bevege seg [...] Fordi det er ... hvis du beveger deg mye så – som sagt i starten – kan du få bedre helse og bli sprekere og sånt». Peder tror det å lære om hvordan trening fungerer og generelt om fair play er det mest essensielle. Embla trekker også inn det med å være i fysisk aktivitet:

«Det er jo viktig å bare sånn generelt kunne bevege seg. [...] Fordi da kollapser man ikke sånn daglig, og da får man kanskje ikke like mange hjerteproblemer og sånt.» (Embla)

Dette helseperspektivet kommer også til syne når Lars og Peder blir bedt om å begrunne hvorfor kroppsøving er viktig for dem. Lars sier faget er viktig, for at det er viktig at de beveger seg, og ikke bare sitter foran en pult.

«Fordi vi sitter nesten bare foran en pult og bare hører på at læreren snakker, og skrive ned ord og svar på en PC. Det viktig at vi også beveger oss mye. For å være i god form.» (Lars)

Peder sier faget er viktig for han personlig fordi han har lyst til å bli profesjonell idrettsutøver, og da er det viktig å komme i form og være i daglig aktivitet.

Elevene har oppfattet fysisk aktivitet som noe viktig for egen helse eller fysiske kapasitet. Men de verdsetter det å være fysisk aktive i nuet også, samt den «pausen» de får fra andre fag. Dette kommer til uttrykk når elevene blir spurt om mer teoretisk undervisning i faget, eller flere oppgaver som involverer skriving, diskusjoner, lesing og andre metoder. Jeg spør dem om de kunne tenkt seg mer av slik undervisning i kroppsøving. Peder sier faget er passe som det er, Lars mener det går an «*hvis det inneholder også å være aktiv*», mens Embla fremhever:

«Vi har en god del lesing og skriving og sånt i alle de andre fagene, ikke sant? Så jeg tenker at det er litt deilig å få kunne bevege seg i gymtimen» (Embla)

Hos Embla vil jeg påstå at det kommer frem et enda klarere instrumentalistisk syn på kroppsøving generelt også. Hun sier hun ser på kroppsøving som mindre viktig enn andre fag, når hun blir spurt om å sammenligne:

«Ikke så ekstremt viktig. For jeg tenker at det er jo digg å få litt sånn bevegelse i uken. Men når man tenker på utdanning og sånn ... sånn for meg, så er det ikke så viktig.» (Embla)

Når hun blir bedt om å begrunne hvorfor, svarer hun:

«Jeg lærer ikke så mye, liksom. Men jeg vil si jeg blir litt mer fokusert sånn i de andre timene etter vi har hatt kroppsøving, så det er bra. Men ellers ... så liksom ... bare er det hyggelig.» (Embla)

Denne innstillingen, hvor hun ser på kroppsøving som en arena for rekreasjon i skolehverdagen, kommer tilbake når hun blir spurt om sine synspunkter på at de beveger seg mye i kroppsøving:

I: «Jeg synes det er bra at man kan bevege seg litt. For jeg tenker at ... jeg tenker egentlig ikke på kroppsøving som et ... eh ... veldig sånn ... kunnskapsfag, selv om vi lærer jo om nye ting og sånt, men jeg tenker ikke så mye på det som sånn kunnskapsfag. Jeg tenker mer på det som en liten pause fra fagene. At vi bare får frisket opp litt inni hodet, bevedd oss litt... ja.» (Embla)

Peder synes heller ikke faget er så viktig i forhold til andre fag, i hvert fall ikke når det kommer til karakter. Akkurat som hos Embla, kommer det instrumentalistiske perspektivet på kroppsøving som en pause igjen frem når det blir spørsmål om hvordan han opplever å være fysisk aktiv i timene:

I: «Det synes jeg er ganske fint, at vi får beveget oss, og så sier man også at man skal i alle fall være minst en time i aktivitet hver dag.»

F: «Ja vel, hvem sier det?»

I: «Eh, helse ... Det er bare noe sånn jeg har hørt, sikkert ikke riktig, men ... i alle fall: Det er fint at vi får en liten pause fra fag som bare er teoretiske. Og får litt pause til å være litt mere kreative og få tenke og være litt mer frie.»

F: «Når er det morsomt å være i aktivitet da, synes du?»

I: «Sånn hvis vi har hatt mye teoretiske fag, da. Så er det veldig greit å få et lite avbrekk» (Peder)

Det å se på kroppsøvningsfaget som et avbrekk og en «oppfrisker» for resten av skolehverdagen indikerer at læring gjennom bevegelse er den fremtredende dimensjonen i elevenes personlige perspektiv på faget.

5.1.5 Læring i bevegelse

Dimensjonen læring i bevegelse er den læringsdimensjonen som først kommer frem i elevenes erfaringer når de blir spurt om når og hvordan de lærer i kroppsøvningsfaget. For å kategorisere elevenes utsagn inn i læring i bevegelse på en hensiktsmessig måte, har jeg inkludert svarene hvor elevene snakker om læring av praktisk kunnskap og utførelsen av bevegelsesoppgaver spesifikt. Dette kan være det å lære seg å danse, en ny styrkeøvelse eller hvordan man slår hjul.

Utsagn som kan relateres til læring i bevegelse kom også frem i den observerte kroppsøvingstimen; skole A-elevne forbinder læring i faget med å gjøre og lære nye bevegelsesoppgaver. Når Lars blir spurt om når han lærer i faget, svarer han: «Jeg lærer nesten litt hver gang, jeg. Når liksom læreren ... I dag når vi lærte å danse ... Jeg har aldri lært det før» (Lars). Peder trekker også inn et lignende eksempel fra forrige time:

«Når vi får prøvd ut ting og se om jeg klarer det eller ikke. Det går på praksisen da, sånn som når vi prøver ut dansetrinn: Hvis jeg ikke helt forstår, får jeg gå det litt sånn sakte og så ... ikke starte sånn veldig brått på.» (Peder)

Lars trekker frem den irske dansen som det konkrete han lærte i den observerte kroppsøvingstimen, mens Peder sier: «Vel, jeg lærte vel noen få dansetrinn fra den irske

folkedansen som vi hadde. Men ellers tror jeg ikke jeg lærte så mye.» Det er den nye aktiviteten begge guttene fremhever, med andre ord. I den sammenheng er det interessant å se Emblas distinksjon mellom læring og repetisjon:

«Vi hadde sånn en irsk dans, som egentlig var veldig artig, synes jeg. Så det har vi også lært, og det var veldig interessant. Lære litt sånn hvordan de danser i de andre kulturene. På en måte. Så det var veldig gøy. Og så hadde vi også en sånn polkadans, som ... jeg tror vi har gjort den litt sånn i åttende eller noe. Det var litt mer sånn repetisjon, men det var veldig artig det òg.» (Embla)

Det er det å lære nye bevegelser, som det å lære et nytt dansetrinn, elevene viser til. Svarene kan være påvirket av at klassen nettopp hadde en praktisk time, og ikke teoretisk, før intervjuet ble gjennomført. Det er også interessant at de alle knytter positive følelser til disse nye læringserfaringene med dansen. Om den nye dansen Lars lærte i den observerte kroppsøvingstimen, sier han: *«Jeg kom til timen og tenkte sånn her «åh, søren, nå blir det dansing». Men det var overraskende morsomt. [...] Man føler jo man mestrer noe, da. Mestrer noe man ikke har mestret før.»* Embla syntes også det var *«gøy og godt»* å mestre den nye, irske dansen. Dette er interessant fordi jeg vil hevde svarene kan indikere at elevene har hatt personlig meningsfulle erfaringer; de har både lært noe kroppslig, samtidig som de verdsetter det. I kapittel 3 viste jeg at personlig mening sentralt element i *i*-dimensjonen ifølge Arnold; læring *i* bevegelse bygger blant annet på at bevegelsen skal ha en egenverdi og mening for individet som utfører den (1979a, 1988a, 1988b,).

Et annet element i *i*-dimensjonen er den selvutforskende siden av kroppslig, praktisk læring (Moe & Standal, 2013), og den vil jeg også hevde kommer til syne i elevenes sitater. *«Man føler man mestrer noe man ikke har mestret før»*, sier Lars. Det kan være et tegn på at Lars har opplevd å utforske sine muligheter gjennom kroppslig bevegelse. Peder følte ikke helt at han mestret den nye dansen, men syntes fremdeles det var utfordrende og morsomt å prøve den – og tror han ville fått mestringsfølelsen om han hadde øvd mer. Den selvutforskende siden av læring i bevegelse kommer enda tydeligere frem i svarene Embla gir på et tidligere spørsmål:

F: «Hvordan var det å ha en sånn ny dans som det her for deg, synes du?»

I: «Det var jo veldig interessant, og veldig artig. For det er ikke sånn at jeg går rundt og danser irske danser hele tiden, sånn generelt, eller noe, så det var jo

litt artig å gjøre det sånn. En gang. Så liksom hvis man ... jeg vet ikke ... da kan man si at: Jeg kan irsk dans. Det er kult.» (Embla)

Til tross for at elevenes utsagn indikerer at læring i bevegelse er noe de har erfart både i kroppsøvningsfaget og i den observerte timen, ser det likevel ut til at det er vanskelig for elevene å sette ord på denne praktiske formen for læring. Dette er mine tolkninger så lenge en bruker Arnolds dikotomi mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Alle tre elevene har erfaring med det å få til kroppslige oppgaver i kroppsøving, eller det å bli bedre i noe. Hvordan de selv merker det, sliter de likevel med å forklare. Lars sier for eksempel at han merket han ble bedre «til å danse» fordi han lærte seg en ny dans, mens Peder sier han «har blitt litt bedre på folkedans», og merket det ved at: «Jeg kunne ikke dansen i det hele tatt fra før, så det ble jo sånn en ny ting jeg kan gjøre litt mere av da.»

Utfordringene vedvarer også når elevene blir spurt mer spesifikt hvordan de selv merket at de mestret dansene. Det kan vi se på svarene fra Embla og Lars vedrørende dansingen:

F: «Merket du det selv, da?»

I: «Mmmm, ja. Ja. For jeg tror jeg hadde ganske sånn i hodet hva jeg skulle gjøre og hva jeg ikke skulle gjøre. Og selv om jeg visste hva jeg skulle gjøre, så ble det liksom litt surr noen ganger, med sånn hva beina mine gjorde og ikke gjorde, men det gikk etter hvert. [...] Jeg fikk bare sånn stemning i kroppen over at jeg greide det, og så ... ja ... det var nok egentlig det.» (Embla)

«Ja, jeg kjente det etter han (læreren) sa det første gang, at jeg liksom måtte hoppe rundt med en gang beinet var ute» (Lars)

Det samme gjelder når Peder skal beskrive det å merke en vellykket utførelse av å slå hjul i turn:

«Vel, det er vel at det går sånn ... at jeg får ... at det går litt mere ... at jeg får hele kroppen oppreist da, i stedet for å ha den litt skeiv. Da får jeg sånn: 'Åja, okei'.» (Peder)

Ingen av elevene klarer presist å forklare hvordan de merker det kroppslig at de lykkes med den praktiske utførelsen av en bevegelsesoppgave, gjennom å artikulere teoretisk kunnskap. Denne praktiske kunnskapen kan antakelig betegnes som en svak form av

praktisk kunnskap, hvor elevene klarer å utføre bevegelsen kroppslig, men ikke forklare den. Etter hvert som eksemplene blir mer konkrete, blir det også enklere for elevene å snakke om mestring og læring av kroppslige bevegelser. Det kommer i hvert fall frem at elevene har tanker om hva de gjør for å lykkes. Som når Embla og Peder prøver å forklare hva de endret på for å få til et spark (pasning) i fotball:

F: «Hva er det du gjør neste gang du tar imot ballen?»

I: «Kanskje står litt annerledes og fokuserer mer på ballen. Sånn, og tenker litt mer på at «nå må du gjøre det for at det skal skje». For eksempel prøve å stoppe ballen først, og så skyte videre. I stedet for å ta den på direkten – som ikke alltid går så bra.» (Embla)

I: «Vel, jeg prøver sånn... først ta ... å få ... å prøve å få kontroll på ballen på en måte så jeg vet at den treffer der jeg vil at den skal treffe.

F: «Ja. Enn hvor skal den treffe, klarer du å forklare det?»

I: «Det er vel midt på innsiden, og litt under ankelen, er det vel?» (Peder)

Enkelte ganger supplerer elevene også med «kroppslige» bevegelser, altså gestikulering og demonstrasjoner, og uten disse er det vanskelig å forstå hva eleven faktisk mener. Dette kom blant annet til uttrykk når Embla skulle fortelle når hun lærte i kroppsøving:

«Eller, vi lærte sånn ... hvordan vi skulle stå i ... slengball. Og sånn kulestøt og sånt.

At du må liksom ... ha sånn ... hånden her (legger hånden på skulderen), og kaste liksom rett frem. Så ja.» (Embla)

Som nevnt (i kap. 5.1.3) var dette tilfellet også da hun skulle fortelle om dansen de hadde hatt i kroppsøvingstimen. Lars måtte også bruke kroppen til å vise hva han mente når han skulle fortelle om polkaen:

F: «Kan du fortelle litt om hva dere gjorde i den første dansen?»

I: «Ja, den første dansen? Der vi holdt sånn? (viser med hendene)»

F: «Ja.»

I: Ja, vi holdt hender. Med venstre hånd, og så holdt mannen over med høyre. Også ... skulle vi ... hva heter det når man tar sånn ... er det noe spesielt dansemove hvor man tar sånn beina ut sånn? (tar foten ut til siden)» (Lars)

Dette er eksempler på praktiske oppgaver og utførelsen av praktisk kunnskap. Elevenes utsagn understøtter Arnolds (1998b, 1979a) tanker om de kan være vanskeligere å artikulere enn å vise i praktisk utførelse.

Som tidligere vist er det grunn til å anta at elevene har hatt meningsfulle opplevelser ved læring i bevegelse når de har møtt nye aktiviteter, som den irske dansen i den observerte timen. Når elevene da blir spurt om når det er kjedelig å være i fysisk aktivitet, for å kanskje finne ut hva som ikke oppleves som like meningsfullt, trekker både Embla og Peder frem aktiviteter de ikke opplever mestring i. Lars synes bevegelse er morsomt så lenge det involverer nok bevegelse (å gå tur er ikke fullt så gøy). Embla sier det blir kjedelig om de gjør noe hun «er skikkelig dårlig til, for eksempel volleyball, eller sånn ... noe jeg bare ... jeg vet ikke ... ikke får til», samt jogging – det liker hun ikke. Peder nevner fotball som noe han aldri har syntes har vært kjempemorsomt, uten å vite hvorfor. Men også dans er noe han (egentlig) ikke er så begeistret for: «For meg så blir det litt for mange trinn å huske på, så det går litt sånn i surr for meg.» (Peder).

Det samme kan kanskje være tilfellet for erfaringene elevene har med øvelser og aktiviteter som kun fokuserer på å forbedre eller teste fysisk kapasitet. For da er ikke aktiviteten nødvendigvis en positiv erfaring for eleven lenger. Embla har allerede nevnt jogging som en kjedelig aktivitet, og sier følgende om en fysisk pressende økt de hadde i kroppsøvingen:

«Når man var i det, var det ikke gøy. Fordi at ... bare sånn ... man ble så sliten at man ikke hadde lyst lenger.» (Embla)

Alle tre elevene beskriver det å presse seg selv som en negativ opplevelse i nuet. Lars bruker ordet «jævlig» om en løpetest, mens Peder sier det ikke var «noen deilig følelse» å løpe den. Embla beskriver en øvelse der de skulle «trække i tjukkassen» som «ganske fæl». Embla og Lars beskriver derimot erfaringen med å bli ferdig med disse aktivitetene med positive ord, hvilket er interessant.

«Det er slitsomt, men det er også ... det er litt godt da, for du blir jo litt trøtt og sånt. [...] Etter å ha løpt mye, er det jo bare godt å sette seg ned og slappe av.»
(Lars)

«Da var litt sånn følt, men det var veldig deilig etterpå. Fordi da vet man liksom at «nå har jeg tatt ordentlig til». Så ja, det var litt deilig sånn etterpå» (Embla)

Det ser ut til at elevene kanskje kan erfare mening også i aktiviteter som ikke er morsomme eller gledelige i øyeblikket. Hvordan dette kan bli knyttet opp mot Arnolds læring *i-* og *gjennom* bevegelse, finner jeg interessant. Dette vil jeg derfor diskutere mer i kapittel 6 (diskusjon).

5.1.6 Oppsummering skole A

På skole A møtte jeg informantene kalt Lars, Peder og Embla, like etter at de hadde gjennomført en kroppsøvingstime med dans som tema. De har alle tre nokså like forutsetninger i faget. Også deres erfaringer med faget – både i den observerte kroppsøvingstimen og ellers – har flere fellestrekk. Dette gjelder for både læring *om-*, *gjennom* og *i* bevegelse.

Ingen av elevene forteller særlig mye om læring *om* bevegelse i faget. Det kanskje klareste eksemplet som kommer frem, er Lars' erfaringer med øktplanskriking samt den gangen han arbeidet med oppgavene i «gymboka» han og Embla fortalte om. Vi ser også at de har utfordringer med å sette ord på læringen og konseptuell kunnskap i dansene de arbeidet med i den observerte kroppsøvingstimen. Det later til at elevene har erfart å lære dansene på en praktisk måte, men sliter å gjøre denne praktiske kunnskapen teoretisk og mulig å kommunisere. Elevene ønsker ikke å bruke mer av arbeidsmetoder som kan fordre læring *om* bevegelse (lesing, diskusjon, skriking et cetera). Embla og Peder fremhever likevel teoretisk kunnskap som noe av det viktigste å lære i faget.

Om den observerte kroppsøvingstimen er det bare Embla som har et utsagt som jeg vil relatere til læring *gjennom* bevegelse; hun mente de lærte samarbeid i blitsball. Dimensjonen kommer derimot tydeligere frem når elevene blir spurt om deres generelle syn på kroppsøving og fagets rolle. Elevene ser instrumentelle verdier ved faget i form av bedre helse og en pause fra en teoritung skolehverdag. Dette avbrekket med fysisk bevegelse er også noe de verdsetter, og en grunn til at de liker kroppsøving så godt. Det

kan også se ut til at dette perspektivet er medvirkende til at Embla og Peder mener kroppsøving ikke er like viktig som andre fag.

Arnolds kjernedimensjon, læring *i* bevegelse, er også det elevene først og fremst anser som læring i kroppsøvingsfaget. Å lære forskjellige – og nye – bevegelsesoppgaver, og dermed praktisk kunnskap, er det de erfarer som læring i enkelttimen vi snakket om, og i faget generelt. I elevenes utsagn er det også en svak form av praktisk kunnskap som trer frem, da de sliter med å sette bevegelsesferdighetene inn i en teoretisk kontekst. De opplever det uansett som morsomt å få utforsket nye aktiviteter og bevegelser, særlig det de selv mestrer. Aktiviteter de ikke opplever mestring i, er ikke like givende (Embla og Peder). Fysisk utfordrende timer blir heller ikke beskrevet som morsomme, men elevene virker derimot å ha positive erfaringer med å ha *fullført* slike timer.

5.2 Skole B

Her skal jeg beskrive informantene og den observerte kroppsøvingstimen ved skole B, samt gjengi elevenes erfaringer.

5.2.1 Presentasjon av informanter

Fra skole B deltok tre informanter fra skole B, to jenter og en gutt. Deres pseudonymer er Mikal, Lise og Kristin, og jeg vil herunder fortelle kort om hver av informantene.

Mikal (15) er den eleven fra skole B med høyest måloppnåelse (karakter 6) i kroppsøving. Han er veldig fysisk aktiv på fritiden, da han spiller håndball fem til seks ganger i uka. Håndball synes han er gøy, og Mikal liker å trene så mye. Kroppsøving er ett av yndlingsfagene hans, fordi han liker å bevege seg og å holde på med sport og idrett. Han er litt usikker på hvor viktig kroppsøving er for ham, men synes det er deilig å komme seg litt bort fra «fagene» og få beveget litt på seg i skolehverdagen. Så lenge det ikke blir urettferdige lag i aktivitetene, er fysisk aktivitet gøy, mener han. Virker å ha et veldig positivt bilde av kroppsøvingsfaget, men kunne kanskje tenkt seg mer diskusjon i timene. Det viktigste å lære er, ifølge Mikal, kunnskap om trening og livsstil, og det å være gjennom de forskjellige sportene. Vil ha karakter 6 i kroppsøving til våren også, fordi han føler han kan klare det.

Lise (15) blir vurdert til å ligge på ganske høy måloppnåelse i kroppsøving og hadde karakter 5 ved utgangen av niende klasse. Hun bruker mesteparten av fritiden sin på dans, så mye som 4-6 ganger i uka, opptil fem timer daglig. Det driver hun med fordi hun synes det er gøy og sosialt, samtidig som hun føler hun lærer mye nytt. Kroppsøving er det morsomste faget, ifølge Lise, og hun synes all form for fysisk aktivitet er morsomt. Hun er litt usikker på hvor viktig kroppsøvingfaget er generelt, men det viktigste å *lære* i faget er de aktivitetene de holder på med, og lære nye og forskjellige ting. Ved utgangen av tiende klasse vil Lise ha høy måloppnåelse i faget, karakter fem eller seks, fordi det er viktig for henne å gjøre sitt beste. Og hennes beste tilsvarer høy måloppnåelse, mener hun. Lise er godt fornøyd med metodene i faget, men tror hun hadde lært enda mer om de hadde brukt mer diskusjon.

Kristin (15), den siste informant i utvalget og den siste eleven fra skole B, er også veldig aktiv på fritiden. Hun driver med dans fem dager i uka. Hun liker det sosiale aspektet ved dans, samt at hun får uttrykt seg gjennom dansen. I kroppsøving blir hun vurdert til å ligge rundt ganske høy måloppnåelse, og fikk karakter fem ved utgangen av niende klasse. Hun mener kroppsøving er et veldig viktig fag – et av de viktigste – fordi de lærer kunnskap de «faktisk får bruk for». Mener det viktigste er å lære hvordan man trener uten å bli skadet og hvordan man blir bedre trent, og synes de godt kunne hatt mer teoretisk undervisning i faget – selv om elevene kanskje ikke *ønsker* det. Presiser at hun er fornøyd med kroppsøvingfaget, men synes det kan bli kjedelig de gangene timene «går treigt»; når det blir stillestående og elevene blir inaktive.

5.2.2 Presentasjon av kroppsøvingstime

På skole B observerte jeg en time hvor elevene spilte badminton. Dette var deres første time med badminton for skoleåret. I denne timen var det serving og ganske grunnleggende slag som var i fokus, rett og slett det å treffe og kontrollere fjærballen (badmintonball, av elevene kalt «fjæra» i intervjuene) med slagene. Timen foregikk i en stor idrettshall med gode rammefaktorer for å bedrive badminton (mange rekkerter, nett, baner og fjærballer).

Timen begynte med at elevene ble samlet i tribunen. Der ga lærer B informasjon om hva elevene skulle gjøre i den kommende perioden og dagens kroppsøvingstime. Læreren ga også ut ark hvor det sto hva elevene måtte mestre for å få lav, middels eller

høy måloppnåelse i badminton. Klassen gikk gjennom arkene i plenum. Der sto det kriterier for måloppnåelse i badminton, og klassen snakket både om slagteknikk, forståelse av spillet og for fair play i den sammenheng. Etter de hadde gått gjennom arket, fikk elevene gå og hente ei fjær og en rekkert hver. De møttes så i en halvsirkel rundt læreren utpå gulvet. Først spurte han om hvordan man holder en rekkert i badminton. Elevene fikk komme med sine svar før læreren ga dem en grundig forklaring. Han fortalte både hvordan man skal holde rekkerten og hvorfor, begrunnet i slagenes natur og rekkertens fasong. Han spurte og forklarte deretter hvordan man skal rotere kroppen, og hvorfor, når man slår slagene. Elevene gikk så sammen to og to for å slå fjærballen mellom seg. Lærer B viste først med eksempel hvordan man burde slå for å få til gode slag, og ville at elevene skulle fokusere på høye slag. Elevene fikk prøve både serve og over- og underarmsslag. Etter å ha satt dem i gang med denne øvelsen, hvor elevene spredte seg utover to tredjedeler av hallen (to håndballbaner) – det området de hadde tilgjengelig – gikk han rundt og ga tilbakemeldinger individuelt.

Etter litt var det klart for neste aktivitet. Dette var en konkurranseaktivitet hvor jentene og guttene var fordelt på to badmintonbaner. Gruppene ble så delt inn i to lag, med mange fjærballer liggende på gulvet på hver sin side av nettet. Målet var å rydde siden sin for så mange fjærballer som mulig i løpet av en viss tidsperiode, og da ved bruk av underarmsserve. Derfor spurte først lærer B hva reglene er for serve i badminton. Klassen kom blant annet fram til at man ikke har lov til å slå rekkerten høyere enn nettet ved serve. Etter en rask gjennomgang av reglene holdt elevene på med konkurransen i to ganger to minutter. Så gikk de også over til timens siste øvelse.

I den øvelsen skulle elevene stille opp på rekker på hver side av nettet, slå fjærballen over og rygge bakover i køen. Her trente de på å slå fjærballen over nettet med kontroll til den eleven på den andre siden, når de kontret et slag. Læreren ga elevene instruksjoner før de begynte. Underveis varierte læreren hvilken form for tilbakemeldinger og instruksjoner han ga; guttene samlet han felles en gang, mens enkeltelever fikk individuelle tilbakemeldinger med demonstrasjoner, deriblant Kristin. Etter øvelsen var ferdig og nettene var satt inn, samlet læreren elevene i en halvsirkel rundt ham igjen. Der spurte læreren elevene hvilke regler man har i serve i badminton. Elevene kom med noen av dem, resten fortalte han selv. Deretter rundet han av timen.

5.2.3 Læring om bevegelse

Å kunne artikulere teoretisk kunnskap

For å undersøke skole B-elevenes erfaringer med læring *om* bevegelse, så jeg først etter utsagn hvor elevene forsøkte å artikulere teoretisk kunnskap om bevegelse og fysisk aktivitet – kunnskap de kunne lært uten å nødvendigvis utføre bevegelsene. Som vi skal se er regelbeskrivelse i badminton og forklaring treningsprinsipper eksempler på slik kunnskap som kommer frem i skole B-elevenes svar.

Dette aspektet av Arnolds *om*-dimensjon er også relativt fremtredende i elevenes svar ved skole B, både når vi snakker om observert kroppsøvingstime og undervisningen generelt. I kroppsøvingstimen virker elevene å ha lært en del om badminton og konseptuelle kunnskap i sporten. Kristin sier de lærte *«Litt sånn enkle regler. Hvor man skal stå og sånn.»* Mikal, Lise og Kristin kan både gjengi regler og har en viss formening om flere elementer som er viktig for suksess i badminton og sportens teknikker. Når de blir spurt om hva de vet om sporten, svarer de blant annet:

«Når det er oddetall, så skal du stå på den ene sida av den ene streken, og når det er partall, skal du stå der. Det er på poengene, og det er når du server. Og så skal man alltid serve skrått over, til den andre siden. Og så må man serve med underarmslag, det lærte jeg, da.» (Lise)

F: «Hva er viktig for å lykkes med den typen serve?»

I: «Da er det viktig at du vet hvordan du skal ... for det første hvordan du skal gjøre det. Og det er ikke bare det at du må få det til, du må også passe på at kølla... nei ... rekkerten! ... er under nettet, hvis ikke så telles det jo ikke. Så må du få såpass bra fart, om jeg kan si det, sånn at den kommer over, men den må jo heller ikke få for mye fart, sånn at den blir slått ut ... ja.» (Kristin)

Det som gikk igjen i svarene hos de tre elevene, var grunnleggende slagteknikk og regler i badminton. Kristin sier det viktigste for å lykkes i badminton, er:

«Å bruke gode teknikker ... og å tenke på laget ditt. Samarbeide med laget. Kommunisere litt, kanskje. Og ... ja, generelt tenke på det med fair play, da.» (Kristin)

Her ser det ut til at Kristin trekker inn det de har øvd på i timen (teknikker og samarbeid), og det de blir vurdert etter i perioden (fair play). Mikal refererer også til det de blir vurdert etter i badmintonperioden og målearket de fikk utdelt før timen:

F: «Hva er viktig å kunne i badminton?»

I: «Det er vel de basisreglene og teknikkene, da. [...] Vi har fått et sånt måleark om hva vi skal kunne og hva ... ja.»

Elevene virker å ha fått et bilde av hva som er viktig å kunne for å lykkes i badminton, og har konkrete meninger om reglene og hvordan man spiller spillet. Disse erfaringene kan relateres til læring *om* bevegelse-dimensjonen og konseptuelle mål.

Elevene nevner også flere erfaringer med teoretisk undervisning i undervisningen generelt. Kanskje er det derfor de har erfart en god del læring *om* bevegelse. Da intervjuene ble gjennomført, hadde elevene nettopp hatt en undervisningsperiode med trening og livsstil som tema. Alle tre elevene fra skole B forteller om denne perioden, og at de nylig hadde en skriftlig prøve i dette temaet. Trening- og livsstilsperioden har satt tydelige spor i elevenes kunnskap *om* bevegelse. I intervjuene bruker elevene begreper som anaerob- og aerob trening (Mikal, Lise, Kristin) og skadeforebyggende trening (Lise, Kristin), og treningsprinsippene progresjon (Mikal og Kristin) og spesifisitet (Kristin). Når jeg spør dem om hva de har lært, sier Mikal og Lise:

«Progresjonen går jo ut på at du ikke skal øke for fort da, for eksempel vekter, hvis du trener på studio. At du ikke øker for fort, eller ikke øker for sakte, da.» (Mikal)

I: «Ja, i teoritimene, så lærer jeg jo ... for eksempel i trening og livsstil-teoritimen, så lærte jeg hva forskjellen på aerob og anaerob trening var, det visste jo ikke jeg. Så det fikk jo jeg vite da, og da fant jo jeg ut hva jeg holdt på med.» (Lise)

Mikal sier også det er viktig for ham med en god oppvarming, for å unngå skader, og synes de godt kunne ha hatt lengre og bedre oppvarminger. Lise, på sin side, understreker: *«oppvarming er jo skadeforebyggende, så det er jo kjempeviktig. Det er jo noe av det viktigste når du driver med idrett.»* Elevene kan også gjenkalle tidlige erfaringer med teoretisk kroppsøvningsundervisning, ikke bare fra den forrige perioden.

Da har de både skriving, oppgaver og lesing, kan de fortelle. Når Kristin blir spurt om hva hun synes om slik undervisning i faget, sier hun at hun godt kunne tenke seg mer teoretisk undervisning:

«Den teoretiske delen, med bøker og sånne ting, er også ganske viktig. Selv om det er kanskje ikke det vi har mest lyst til, fordi vi vil heller være i aktivitet og ha det gøy, men det er også viktig å kunne det grunnleggende. [...] Jeg synes kanskje at vi kunne hatt litt mer teori så man ... kanskje litt mer sånn hvordan man bør spise etter en trening, og hvordan på en måte alt henger sammen, da.»
(Kristin)

Denne teoretiske kunnskapen ser elevene også instrumentelle utbytter av. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 5.2.4.

Å bruke teoretisk informasjon til praktisk læring

Innen *om*-dimensjonen har jeg også inkludert elevutsagn hvor de snakker om hvordan de bruker teoretisk kunnskap (læring *om* bevegelse) til å utføre praktiske oppgaver (læring *i* bevegelse). Når elevene blir spurt om hva de ble bedre til etter observert kroppsøvingstime, trekker både Mikal og Lise frem denne siden av *om*-dimensjonen, i forbindelse med innlæringen av sportens teknikker.

«Jeg lærte jo å serve, og jeg gjorde jo det helt feil før han (læreren) forklarte det. Så ... det lærte jeg jo.» (Lise)

Mikal sier først han føler at han lærer de første øktene i en aktivitet, fordi de går gjennom «mye av de basisgreiene» med læreren, og kommer med et eksempel:

«Sånn som på fredag så lærte vi jo litt sånn hvordan vi skal bruke rekkerten, da. [...] Og hvordan vi skal spille spillet. Og plassering og sånn. [...] Og så lærte vi litt sånn teknikk om hvordan vi skulle slå med rekkerten, da.» (Mikal)

Skole B-elevne virker å tildele teoretisk kunnskap – fortrinnsvis gjennom *lærerens* informasjon – en stor rolle for deres praktiske læring av bevegelsesoppgaver. Det ser vi tegn til når Lise og Kristin svarer på spørsmål om når de føler de lærer i faget:

«Når han (læreren) forklarer hvordan vi skal gjøre det. Når han liksom gir eksempler på måten vi ... for eksempel i badminton da, når vi skulle lære å slå fjæra. Jeg visste jo ikke hvordan man skulle gjøre det, så jeg ble jo mye bedre bare av at han forklarte hvordan jeg skulle holde rekkerten.» (Lise)

«[...] når vi får tilbakemeldinger ... også kanskje litt sånn konkret, én og én, da. Sånn [Kristin], du må holde rekkerten mer foran deg', liksom, og så fortsetter man å spille og så merker man at det blir bedre. På fredag da, for eksempel: Jeg lærte at jeg måtte gå lengre bak for å kunne treffe den flua, i stedet for å stå her og gjøre sånn (viser med hendene). Og så kom jo [læreren] bort til meg og sa det, og så øvde litt på det, og så ... gikk det.» (Kristin)

Dette kommer også til syne i et annet eksempel av Kristin, fra den observerte timen. Da hun og partneren sto og øvde på slagene, kom læreren bort til henne:

«og så sa han til meg at jeg måtte... det var da han sa at jeg måtte gå lenger bak før jeg skulle treffe flua. Og så så han på... han observerte oss litt, og så sa han liksom sånn: 'Ja, der fikk du det til, [Kristin]'. Og da kjente jeg på at ... da lærte jeg noe.» (Kristin)

Her er det lærerens instruksjoner og tilbakemeldinger som blir trukket frem som avgjørende for læringen i selve læringssituasjonen. Dette kan bli forstått som artikulert teoretisk kunnskap. Elevene mener det er gunstig med diskusjon og kommunikasjon, med både lærere og elevene, om hvordan noe bør gjøres, for å lære noe. Kristin mener at å «kommunisere er veldig viktig for å vite hvordan man gjør ting og hvordan det skal gjøres.». Kristin forteller nettopp om hvordan hun aktivt bruker kroppspøvlingslæreren og medelevene til å få innspill på hvordan hun kan forbedre seg i en aktivitet:

F: «Når du da merker at du ikke får det til helt, hva gjør du da?»

I: «Da spør jeg hva jeg kan gjøre for å få det til bedre. [...] Gymlæreren hvis den er ledig, hvis ikke så hører jeg med de andre. [...] fordi jeg vet jo at gymlæreren har jo på en måte – holdt på å si fasitsvaret – men det er jo de som lærer oss hvordan vi skal gjøre det.» (Kristin)

Lise kommer med et eksempel, om et basketkast, hvor hun også brukte læreren aktivt i læringsprosessen: «Jeg spurte jo hvordan man skulle gjøre det, så fikk jeg jo forklart teknikken. Så da ble det jo mye lettere.». Verdien av lærerens teoretiske kunnskap, gjennom tilbakemeldinger, er noe hun understreker senere i intervjuet også:

«Jeg føler at læreren er veldig flinke til å gi tilbakemeldinger som gjør at du liksom kan gjøre ditt beste, da. Sånn til alle, ikke bare til meg, men liksom hele klassen får tilbakemeldinger på hva de må jobbe med, og det synes jeg er kjempebra.» (Lise)

Men elevene synes også det er til hjelp å vite hva de skal gjøre i timen før den i det hele tatt starter. Mikal sier man får tenkt litt over hva som skal bli gjort, mens Lise sier det får henne til å føle seg mer trygg. Kristin trekker inn badmintontimen som eksempel:

I: «Da vet man jo for det første hva man skal igjennom, så kan man forberede seg litt på det. Og så vet man også hvorfor. Det er bra å vite hvorfor.»

F: «Føler du det hjelper deg videre i oppgaven eller aktiviteten dere skal ha?»

I: «Ja.»

F: «Kan du forklare hvordan?»

I: «Da forstår man jo sammenhengen litt bedre, da. Sier man at når skal vi øve på å serve, det er viktig for det skal man gjøre når man spiller, og det har mye å si på poengene dine. Da ser man jo at det henger sammen.» (Kristin)

Her inkluderer hun også informasjon om *hvorfor* de gjør noe som nyttig for læringen. Forståelsen av hvorfor man gjør noe, kan som nevnt relateres til læring *om* bevegelse.

5.2.4 Læring gjennom bevegelse

For å kategorisere hvilke av elevenes utsagn som kan kobles opp mot læring *gjennom* bevegelse, har jeg sett etter svar hvor instrumentelle utbytter av bevegelse har vært fremtredende.

Som nevnt i det foregående kapitlet, knytter skole B-elevene en instrumentalistisk verdi til læring *om* bevegelse. De ser nytten av den teoretiske kunnskapen i et perspektiv som strekker seg lengre enn bare kroppsøvingstimen, som noe de kan ha bruk for ellers i livet. Alle tre viser tegn til et slikt perspektiv i svarene sine, som når Mikal svarer på hva som er viktigst å lære i faget, eller når Kristin forklarer hvorfor kroppsøving er viktig:

*«Vi skal jo få et liv etter det her, holdt jeg på å si. Vi skal jo leve som voksne, og da er det greit å ha litt innblikk på hvordan du skal trene som voksen, da»
(Mikal)*

«Trening er jo viktig. Trening og helse. Og vi må jo vite hvordan vi skal kunne gjøre det, da, sjæl» (Kristin)

Lise sier om trening og livsstilsperioden, at hun «...lærte jo forskjellige måter å trene de store muskelgruppene på og, så jeg lærte jo andre øvelser som jeg ikke pleier å gjøre selv, da.» og erkjenner at hun kommer til å få bruk for kunnskapen senere, fordi hun må jo «fortsette å trene styrke og annen type trening». Mikal sier også at han får nytte av det de lærte der: «Jeg kan jo bruke det til min trening.».

Fysisk aktivitet og trening er et svar som går igjen når elevene blir spurt om hva som er det viktige eller viktigste å lære i faget. Kristin mener det viktigste er å «*egentlig bare lære å praktisere det å trene og selv bli bedre trent*», men mener også det er viktig å lære hvordan man skal utøve aktivitet uten å bli skadet, samt «*lære å gjøre ting riktig*». Hun virker å ha et inntrykk av at fysisk aktivitet er viktig generelt. Det kan vi også se på hvordan hun vurderer viktigheten av kroppsøving:

«Jeg synes det er et veldig viktig fag å ha, fordi det er jo ting man faktisk får bruk for og ting man trenger [...] Trening er jo viktig. Trening og helse. Og vi må jo vite hvordan vi skal kunne gjøre det, da, sjæl. Ja. Og smake på ulike idretter. Noen vet kanskje ikke hva de vil gå på eller hvordan de har lyst til å trene. Så da får man jo smake litt på det. Og de som ikke trener på fritiden, da, får da i hvert fall en økt i uka, og det er jo viktig.» (Kristin)

Kristin trekker frem det «å vite», altså kunnskap om trening, som noe essensielt. Mikal fremmer også verdien av kunnskap om trening på dette spørsmålet:

F: «Hva mener du er viktig å lære i kroppsøving?»

I: «Det er kanskje litt det med trening og livsstil. Altså hvordan du skal trene og hvordan du trener riktig. [...] Hvordan du skal trene og hvordan du bør trene. Og kanskje det å spise og helse.» (Mikal)

Det later til at slik kunnskap om trening og bevegelse blir vurdert som noe viktig blant disse elevene, viktig for deres forhold til fysisk aktivitet i fremtiden. Her er det derfor mulig å se en kobling til den instrumentelle dimensjonen læring gjennom bevegelse.

Gjennom-dimensjonen kommer også fram på andre måter blant skole B-elevne. Faget fremgår som en arena hvor de får en pause for avkobling fra de andre fagene i skolehverdagen. Særlig svaret fra Mikal skiller seg ut:

F: «Hvor viktig er kroppsøving for deg, sammenlignet med andre fag?»

I: «Det er jo litt å komme vekk fra det fag ... skriving og alt det der ... pugging og sånt. Jeg synes det er litt deilig å få beveget litt på seg og sånn, da.»

F: «Ja? Du sa: «komme litt vekk fra det fag...». Hva mente du med det?»

I: «Nei, altså, skriving og ... det kjedelige, da, vil jeg si. Komme seg vekk fra de vanlige faga som norsk og engelsk og ... og så videre. Jeg synes det er greit å få beveget seg litt og komme seg vekk fra faga.» (Mikal)

Samtidig sier Lise, på spørsmål om hun har lært noe i kroppsøving hun har hatt bruk for i andre fag: «*Nei, det tror jeg ikke, fordi det er jo et helt annet fag, på en måte. Det blir jo helt annet.*». Lise sier også, ved to anledninger, at hun blir sliten av å bare sitte i ro og høre på læreren snakke; det er kjedelig, og hun synes derfor det er kjempebra de beveger seg mye i kroppsøvingfaget. Når bevegelselementet blir beskrevet som noe positivt *fordi* andre fag er kjedelige, kan det virke som også hun gir faget en instrumentell verdi som avkobling.

Alt i alt synes læring *gjennom* bevegelse å spille vesentlig rolle i elevenes opplevelse av kroppsøvingfaget. De eksterne utbyttene av å være i bevegelse er noe elevene verdsetter, på ulike måter, og således kommer *gjennom*-dimensjonen frem.

5.2.5 Læring i bevegelse

De av elevenes utsagn som har blitt kategorisert til å omhandle læring *i* bevegelse, dreier seg om praktisk kunnskap og hvordan elevene snakker om læringen av denne kunnskapsformen; i kroppsøving er det da som regel snakk om læringen av kroppslige bevegelser og utførelsen av dem. Skole B-elevne trekker frem dimensjonen læring *i* bevegelse når de blir spurt om når de lærer i kroppsøvingfaget. For B-elevne er den praktiske utførelsen av et badmintonslag et relevant eksempel som elevene bruker flere ganger – noe som selvsagt kan relateres til kroppsøvingstimen de nylig hadde gjennomført.

Og som vi så i læring *om* bevegelse-kapitlet (5.2.3), virker skole B-elevne å bruke den teoretiske informasjonen til å lære praktisk kunnskap i ganske stor grad. De hadde likevel utfordringer med å sette den praktiske kunnskapen i en teoretisk kontekst og artikulere den verbalt. Dette ser vi for eksempel i Lises forsøk på å beskrive følelsen av

å lykkes med å svømme på ryggen, en oppgave hun ikke var trygg på før hun lærte den i kroppsøvingsundervisningen:

I: «Men jeg liksom fikk inn teknikken og sånn, så følte jeg liksom at jeg klarte det, og det gikk jo fortere og fortere når jeg først skjønnte hvordan jeg skulle gjøre det.»

F: «Ja. Hvordan merket du da at du fikk det til?»

I: «Det var jo det at jeg ... jeg vet ikke, jeg bare følte det. Og så fikk jeg jo kommentarer om at det var bra og at jeg gjorde riktig og sånn, og da bare tenker jeg 'Oi, nå gjør jeg det bra'. Så må jeg fortsette sånn.»

F: «Ja. Klarer du å si hva som føltes annerledes fra når du fikk det til og når du ikke fikk det til?»

I: «Det var jo at jeg ikke var så redd. Egentlig. For jeg ble jo mindre redd for å svømme etter jeg fikk det til, da. For jeg følte at det gikk bedre.»

F: «Ja? Enn selve teknikken, hva var det du gjorde annerledes?»

I: «Jeg vet ikke.»

F: «Nei. Men du merket at det her fikk du til likevel?»

I: «Ja. Jeg vet ikke hvordan jeg gjorde det. Jeg vet fortsatt ikke hva jeg gjør annerledes. Det bare kommer, på en måte, når jeg får tilbakemeldinger. Så bare retter jeg på det, selv om jeg ikke helt vet hvordan jeg skal rette på det.» (Lise)

Kristin forteller om lignende erfaringer når vi snakker om serve i badminton. Etter hun har forklart noe av det som er sentralt for lykkes (se sitat i kap. 5.2.3), sier hun: «Nei, jeg vet ikke så mye mer om det. Jeg vet i hvert fall ikke hvordan jeg skal forklare... jeg vet jo hvordan jeg gjør det, men om det er noe jeg har glemt å si, eller noe jeg ikke tenker på når jeg gjør det ... jeg vet ikke.». Senere i intervjuet, når vi snakker om hvordan hun kjente at hun lyktes, sier hun også:

F: «Klarer du å kjenne det på kroppen, på en måte?»

I: «Ja, man ... det at man har teknikken inne, da. Man skjønner jo på en måte ... det er som når jeg danser, jeg merker jo om piruettene mine går riktig eller ikke.»

Fordi det er ... man kjenner bare på en måte når det er riktig. Fordi jeg egentlig vet hva som er riktig. Og når jeg da gjør det riktig, så føles det riktig.» (Kristin)

Med mer konkretiserte eksempler, blir også svarene mer konkrete. Men Kristin må også bruke kroppen sin til å vise hva hun mener, når hun forklarer hvor ballen bør treffe i et slag i volleyball:

I: «Ja, den skal være ... skal den ikke være midt på her, liksom ved (viser på armen) ... eller var det kanskje litt oppe her (viser på armen)? Eller var det her (viser på armen)? Nei, det er ... vi bruker det området her (viser på armen). Tror jeg. Det er et år siden, men jeg tror det. He he.» (Kristin)

Heller ikke Mikal har mye å fortelle når han blir spurt hva han prøvde å gjøre annerledes for å få til å stå på hendene i turn:

I: «Du må kanskje ha litt mer balanse i hendene da, for eksempel, eller ... Ja, du må tenke over hva du gjør feil, da, og prøve å rette opp i det.» (Mikal)

I et teoretisk perspektiv er nok ikke elevenes forklaringer presise gjenfortellinger av utførelsene deres. Elevene har like fullt noen tanker om hva de må gjøre eller gjorde for å få til en praktisk oppgave. Det virker derimot å være utfordrende for elevene å artikulere denne praktiske kunnskapen.

Det er også verdt å merke seg hva elevene ved skole B oppfatter som nye oppgaver. De trekker frem badminton, svømming og volleyball når de blir spurt om de har lært noe helt nytt. Dette er alle aktiviteter som de også forteller at de personlig *har* vært innom tidligere, men ikke nødvendigvis i kroppsøvingsfaget. Kristin sier om volleyball at hun «... har jo spilt litt sånn på stranda og sånt» men hun «hadde jo ikke serva så mye i volleyball før.» Mikal forteller at badminton var «litt nytt» for han, for han har spilt badminton før, «... men kanskje ikke akkurat på den måten». Lise bruker fotball og svømming som eksempel:

«Så hvis vi holder på med fotball så er jo ikke det noe jeg pleier å gjøre på fritiden, så det er jo helt nytt for meg. [...] Svømming var veldig nytt! For jeg liker egentlig ikke å svømme - i det hele tatt - for jeg synes det er litt ubehagelig å være i vann og under vann og sånn.» (Lise)

Selv om aktivitetene ikke er helt nye, erfarer elevene å ha lært eller gjort noe nytt. Disse utsagnene viser kanskje at elevene kan ha nye læringserfaringer også i «gamle» aktiviteter. Den egenverdien bevegelsen skal ha for individet som utfører den, innen i-dimensjonen, virker også å være til stede i disse nye læringserfaringene elevene forteller om. Alle tre trekker frem mestringsfølelsen ved slike aktiviteter:

«Det følte bra. Det var jo deilig å liksom føle at 'jeg klarer det nå' og bli bedre på ting, da.» (Lise, om svømming)

«Det var jo lærerikt. Det er jo gøy å få prøve nye ting, og i hvert fall når man kjenner etter hvert at man mestrer det, så er det gøy.» (Kristin, om volleyball)

Som vi ser, er det i positive ordelag elevene omtaler det å lære noe nytt i kroppsøvingsfaget. Kanskje er det fordi elevene både har utforsket sin kroppslige personlighet og muligheter, samtidig som det opplevdes meningsfullt for dem. Begge to er elementer ved Arnolds læring i bevegelse (Arnold, 1988a; Moe & Standal, 2013).

Aktiviteter som ikke fremstår som like gledesbringende for skole B-elevene, er det hovedsakelig bare Kristin som har et klart eksempel på: *«Spesielt de gangene man ikke ... hvor det blir litt sånn stillestående, man lærer bare teknikker. Man synes det kanskje det går litt treigt.»* Det er også elementer ved andre bevegelsesoppgaver som ikke erfares som like morsomme blant elevene. Å presse seg selv fysisk er en negativ opplevelse her og nå, ifølge elevene, men det er en god følelse å bli ferdig med det. Som Mikal sier om en utholdenhetstest: *«Det er jo litt jævlig de sekundene, da, eller minuttene. Men det er jo deilig når du er ferdig. Det er litt gøy å bli litt sliten, også.»* Lise har også hatt positive opplevelser av å bli sliten:

«Jeg synes det er deilig å bli sliten, for jeg føler liksom at når jeg er ferdig da, så er det jo deilig å bare kunne slappe av. For jeg føler at da har jeg gjort noe bra, og at ... jeg får den mestringsfølelsen igjen da. Når jeg har ... når jeg vet at jeg har trent hardt.» (Lise)

Kristin trekker også frem denne følelsen ved å bli sliten, og føler samtidig at hun lærer når hun blir skikkelig sliten. Dette understøtter kanskje Aasland og Engelsruds (2018a) poeng om at Arnolds meningsfulle erfaringer ved aktivitet kan oppnås selv om *gleden* ikke er til stede i aktivitetens utførelse.

5.2.6 Oppsummering skole B

På skole B møtte vi elevene Mikal, Lise og Kristin. De er alle glade i fysisk aktivitet og kroppsøving, og har ganske samstemte meninger om læring kroppsøvingsfaget. Læring *om* bevegelse har en betydelig rolle i deres læringserfaringer, og de verdsetter både teoretisk undervisning samt arbeidsmetoder hvor læring *om* bevegelse kommer frem. De opplever lærerens teoretiske informasjon som viktig for læringen *i* bevegelse, og særlig kommunikasjon er noe de alle trekker frem som et essensielt virkemiddel. Og elevene kan artikulere teoretisk kunnskap om flere emner, som styrketrening, utholdenhetstrening samt regler og hva som er viktig i badminton. De to sistnevnte erfarte de å ha lært i den observerte kroppsøvingstimen.

Elevene ser på kroppsøving som et viktig fag, blant annet med bakgrunn i de instrumentelle utbyttene de kobler det opp mot. De ser hvordan det de lærer kan hjelpe dem i egen fritid i form av bedre helse og bedre prestasjoner i egen idrett. Mikal og Kristin trekker også frem det helsemessige utbyttet de kan få som voksne av kunnskapen de lærer nå. I den sammenheng kobler elevene teoretisk kunnskap (læring *om* bevegelse) opp mot instrumentelle utbytter (læring *gjennom* bevegelse), hvor de ser på denne kunnskapen som noe de har og vil ha nytte av. Mikal og Lise trekker også inn rekreasjonsperspektivet, hvor de opplever faget som en (kjærkommen) pause – eller variasjon – fra de teoretiske fagene.

Det virker å være vanskelig for elevene å gjøre rede for kroppslige bevegelser og læring *i* bevegelse med ord. Dette til tross for at bevegelsene kan ha blitt forklart av læreren, og at elevene synes den teoretiske kunnskapen om bevegelsene er viktig for å lære hvordan man gjør noe. Elevenes utsagn indikerer ved flere tilfeller en svak form for praktisk kunnskap, både når det er snakk om badminton, svømming (Lise) og volleyball (Kristin). Vi kan kanskje se tegn til andre elementer ved *i*-dimensjonen i B-elevenes utsagn også, deriblant kroppslig selvutforskelse og meningen bak aktivitetene. De verdsetter det å mestre nye oppgaver, og opplever selv «gamle» aktiviteter som nye hvis de føler de lærer noe nytt, eller lærer aktiviteten på en annen måte (f.eks. Mikals kommentar om badminton). Elevene opplever det også som givende å bedrive bevegelsesoppgaver som presser deres fysiske grenser – kanskje ikke mens de er i aktiviteten, men etter de har fullført den.

5.3 Oppsummering kapittel 5

I dette kapitlet har jeg presentert elevenes intervjuutsagn, kategorisert med bakgrunn i Arnolds læringsdimensjoner. Siden dimensjonene er både dynamiske og har innvirkning på hverandre, vil læringsdimensjonene ofte finne sted samtidig (Arnold, 1988a). Dette fant jeg også eksempler på i mitt datamateriale, noe som gjorde det vanskelig å isolere enkelte av svarene til å belyse bare én læringsdimensjon. På denne bakgrunn valgte jeg å presentere slike «flerdimensjonale utsagn» under én av dimensjonene, selv om de kunne vært plassert i flere. Dette for å unngå gjentakelser og gjøre teksten mer oversiktlig. Disse utsagnene ble kategorisert ut i fra min subjektive oppfatning av hvilken læringsdimensjon det var mest nærliggende å fremstille utsagnene i. At utsagnene favner flere læringsdimensjoner viser kompleksiteten som preger forholdet mellom læring og bevegelse, og således også læringen i kroppsøvfaget. Elevene viste for eksempel at de bruker teoretisk kunnskap til å lære seg kroppslige bevegelser og praktisk kunnskap. Slik er det mulig å se en forening mellom *om*- og *i*-dimensjonen. Noen elever, særlig de fra skole B, ser også en instrumentell verdi av å ha teoretisk kunnskap om trening, for da kan de gjennomføre trening selv og slik dra nytte av det ellers i livet, i form av bedre helse eller sportslige prestasjoner. Her ser man både læring *om*- og *gjennom* bevegelse i de samme utsagnene.

Når vi ser på kategoriene (læringsdimensjonene) isolert, og utsagnene vedrørende dem, er det flere poeng jeg vil trekke frem. Innen Arnolds *om*-dimensjon kan vi se at elevene i varierende grad klarer å artikulere teoretisk kunnskap. Likevel trekker elever ved begge skoler dette frem som noe det viktigste å lære i kroppsøving. Ved flere tilfeller har elevene utfordringer med å gjenfortelle hvordan de bruker teoretisk kunnskap i praktiske oppgaver, selv om de sier at de *bruker* denne kunnskapen. De trekker ofte læreren inn som avgjørende i denne delen av læringsarbeidet, da vedkommende er den som ofte gir elevene den teoretiske informasjonen. Derfor finner jeg belegg for å diskutere lærerens rolle i elevenes læringserfaringer, noe jeg vil gjøre i kapittel 6.

Elevene ser også ulike instrumentelle mål av kroppsøving, og slik kommer læring *gjennom* bevegelse frem på forskjellige måter i utsagnene. Forbedret eller vedlikeholdt helse er kanskje det mest tydelige instrumentelle utbyttet i elevenes svar, men også rekreasjonsaspektet ved faget blir nevnt ved gjentatte anledninger. Hvorfor det er slik, og hvilke følger det kan ha, mener jeg er relevant å drøfte videre i kapittel 6. Læring *i*

bevegelse er mest fremtredende i elevenes læringserfaringer. Når elevene blir spurt om læringen i faget direkte, snakker de om å lære utførelsen av bevegelser og dermed praktisk kunnskap (læring *i* bevegelse). De trekker også inn det å lære seg *nye* bevegelser, og denne praktiske læringen er noe de omtaler i positive ordelag. Elevene har erfart mye læring *i* bevegelse, likevel er det utfordrende for dem å sette ord på hvordan de lærer dette – noen ganger supplerer de også med bevegelser i intervjuene. Jeg mener det da er interessant å drøfte hvordan elevene snakker om slik læring, og hvilke implikasjoner det kan ha for fagets praksis. Dette vil jeg derfor også diskutere videre i neste kapittel.

6. Drøfting og veien videre

Jeg har gjennom denne studien forsøkt å skaffe innsikt om hvordan ungdomsskoleelever erfarer læring i kroppsøvningsfaget. Funnene som er gjort, med bakgrunn i elevenes intervjuutsagn, vil nå bli oppsummert og drøftet i det følgende kapitlet. Først vil jeg koble funnene opp mot problemstillingen. Deretter vil jeg relatere dem til den pågående fagfornyelsen samt debatten omkring kroppsøvningsfaget og drøfte hvordan elevenes læringserfaringer i kroppsøving kan bli forsket videre på.

Studiens problemstilling har vært «Hvordan erfarer ungdomsskoleelever læring i kroppsøving?». For å besvare dette, har det vært nødvendig med et teoretisk rammeverk for å avgrense det vide begrepet «læring» (Dysthe, 2001; Illeris, 2011). Til dette har jeg brukt Arnolds teori om forholdet mellom læring og bevegelse (Arnold, 1988a) og Goodlads konseptuelle begrepssystem for læreplanens fremtredelsesformer (Goodlad et al., 1979, i Gundem, 1990; Goodlad, 1966). Som nevnt i kapittel 3, har denne studien først og fremst hatt til hensikt å belyse elevenes erfarte læreplan. Arnolds teori kan sies å bidra med en ideologi for læreplantenkningen i kroppsøving, og er slik mer rettet mot Goodlads ideologiske læreplannivå. På denne bakgrunn har jeg valgt å operasjonalisere Arnolds begreper for å få frem elevenes erfaringer i kroppsøving. Denne operasjonaliseringen har tatt utgangspunkt i Arnolds teori og tredimensjonale syn på kroppslig læring: læring *om*-, *gjennom*- og *i*- bevegelse. Gjennom Goodlads konseptuelle rammeverk har jeg fått frem både elevenes erfarte læreplan og referanser til deres ideologiske læreplan samt lærerens operasjonaliserte læreplan.

I kapittel 5 har jeg vist hvordan jeg har analysert, fortolket og kategorisert elevutsagnene etter hvilke(n) læringsdimensjoner som er mest fremtredende i mine spørsmål og deres svar. Arnolds dimensjoner bygger på en holistisk forståelse av mennesket og av læring, og derfor er dimensjonene for læring og bevegelse gunstig for å analysere og kategorisere ulike aspekter av læringsarbeidet i kroppsøving (Arnold, 1988a). Da jeg har valgt å operasjonalisere Arnolds teori inn mot den erfarte læreplanen i faget, vil også min forståelse av teorien prege det jeg drøfter. I korte trekk har *om*-dimensjonen blitt tolket til å omhandle teoretisk kunnskap, mens *i*-dimensjonen dreier seg om praktisk kunnskap. *Gjennom*-dimensjonen har blitt relatert til de instrumentelle utbyttene ved bevegelse. Men, som jeg henviste til i kapittel 5.3, kan vi se flere tilfeller

hvor dimensjonene forenes og oppstår samtidig. Med bakgrunn i hvilke data jeg fant mest interessante for mitt problemområde, vil jeg diskutere funnene gjennom fire hovedtemaer: A) Kroppsøvfagsfagets instrumentelle utbytter (6.1.1), B) Praktisk og teoretisk kunnskap (6.1.2), C) Utforsking av kroppslig potensial (6.1.3) og D) Lærerens betydning for elevene (6.1.4).

6.1 Kroppsøvfagsfagets instrumentelle utbytte

Ifølge Arnold bør ikke læring *gjennom* bevegelse være kjernedimensjonen i- og hensikten med kroppsøvfagsfaget, fordi den ikke omhandler bevegelsens utdannende innhold (Arnold, 1988a; 1991). *Gjennom*-dimensjonen kan slik være et tveegget sverd: Det er mange eksterne utbytter fra kroppsøving man gjerne vil ha, samtidig som faget mister sin egenverdi hvis disse eksterne utbyttene blir fagets legitimeringsgrunnlag (Arnold, 1988a; Loland, 2006). Arnold (1988a, 1988b) nevner blant annet sosiale egenskaper, moralsk handling, bedre fysisk kapasitet (fitness) og en mer givende (wholesome) bruk av fritiden som slike ønskede, instrumentelle utbytter av kroppsøving. Elevene i min studie trekker fortrinnsvis frem rekreasjon og bedre fysisk kapasitet og helse som de instrumentelle utbyttene de tilknytter faget.

Særlig skole B-elevne fremhever fysisk kapasitet og bedre helse, og virker å spesielt se en instrumentell nytteverdi av den teoretiske kunnskapen de har ervervet i faget, jamfør det de lærte i trening og livsstil-perioden de forteller om. Dette kan de bruke i treningshverdagen på fritiden, og i et langsiktig perspektiv. De mener også det er viktig å ha denne kunnskapen, for å kunne trene riktig på egenhånd; Vite hvordan de skal kunne gjøre det «sjæl», som Kristin sier. Og ikke bare på fritiden som ungdommer, mens de driver med idrett, som Martin påpeker: «*Vi skal jo leve som voksne, og da er det greit å ha litt innblikk på hvordan du skal trene som voksen, da.*». Kanskje kan denne kunnskapen bidra til at elevene holder seg aktive også etter at de er ferdige med grunnskolen og kroppsøvfagsundervisningen? Det å inspirere til livslang bevegelsesglede er et overordnet mål med kroppsøvfagsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a), også på verdensbasis (Green, 2002). Da kan dette være svar som peker i riktig retning for disse elevene.

Her ser det ut til at det oppstår en forening mellom teoretiske kunnskapen (læring *om* bevegelse) og ønskelige instrumentelle verdier *gjennom* bevegelse. I så fall: Hva er det

som ligger bak disse perspektivene blant elevene? Kanskje kan det være mengden av teoretisk undervisning og arbeidsmåter ved skole B? Eller kan det være selve innholdet i undervisningen, eller lærerens didaktiske metoder? Skole B-elevene ser i hvert fall nytten av teoretisk kunnskap i kroppsøvningsfaget, både for deres nåtid og fremtid.

Jeg vil også fremheve den andre instrumentelle verdien elevene nevner oftest i intervjuene: Det å få bevege seg i faget. Dette er et aspekt elevene verdsetter, og kan antakelig bli forstått som bevegelsesglede. Ofte beskriver elevene denne bevegelsesgleden som rekreasjon i skolehverdagen og en pause fra de teoretiske fagene. Enkelte (Mikal, Peder, Embla og delvis Lise) sier kroppsøving er en pause fra fagene i det hele tatt. Men både Lise og Mikal sier de også erfarer mye læring, av både praktisk og teoretisk form. Igjen vil jeg fremheve at Arnolds læringsdimensjoner kan oppstå samtidig (Arnold, 1988a), og her virker det ikke som læring *gjennom* bevegelse har utelukket læring *i-* eller *om-* bevegelse for disse elevene. At elevene oppfatter faget som en pause, kan kanskje skyldes flere forhold, deriblant fagets praktiske egenart. «... *det er jo et helt annet fag, på en måte*», som Lise sier.

I de utsagnene jeg har drøftet overfor, kan vi kanskje se hvordan det instrumentelle utbyttet av kroppsøvningsfaget trer frem i flere av Goodlads læreplannivå. Først og fremst i elevenes erfarte læreplan, da gjennom hvilket utbytte elevene føler de har av faget i et nåtidsperspektiv. Men vi kan antakelig vi skimte noen av de mer samfunnsmessige ideologiske forståelsene om faget. For eksempel hvilket utbytte mener elevene de kan eller bør ha av å delta i kroppsøving. Dette synes jeg er relevant å se i en større sammenheng. Vi kan se flere ulike ideologiske tanker om fagets nytteverdier både i fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015a), litteraturen (f.eks. Arnold, 1988a; Ommundsen, 2005; Loland, 2006), i media (f.eks. Sarwar, 2015) og i den offentlige debatten (f.eks. Aasland & Engelsrud, 2018a; Vinje, 2018a). De instrumentelle verdiene er også en viktig side av fagets legitimeringsgrunnlag (Ommundsen, 2005, 2013; Moe & Standal, 2013). Jeg mener det er interessant å spørre hvilken innvirkning elevenes ideologiske tanker om faget kan ha for deres forhold til bevegelse.

6.2 **Praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap**

Arnold (1991, 1988) argumenterte for at læring *i* bevegelse og praktisk kunnskap skal være kjernedimensjonen i kroppsøvingfaget. Det er også en dimensjon som kommer frem ved gjentatte anledninger i elevenes utsagn. Dette blir særlig tydelig med min tolkning av Arnolds begreper «ferdighet», «praktisk kunnskap» og «læring *i* bevegelse» som samme kategori. Når vi snakker om læring *i* kroppsøvingfaget, er det læring *i* bevegelse elevene først trekker frem. Læring *i* kroppsøving er å lære seg å gjøre nye bevegelser, forteller samtlige elever. Og som vi kan se, opplever de dette som en form for læring som det er utfordrende å artikulere med ord og uttrykk. Det er flere utsagn hvor elevene forteller om situasjoner hvor de verken klarer å forklare hvordan de selv merket at de mislyktes eller lyktes med en bevegelse, hva de gjorde for å lykkes eller hva de gjorde annerledes når vi sammenligner mislykkede og suksessfulle utførelser i intervjuene. De har vanskeligheter med å gi grundige gjengivelser av *hva* de har gjort, selv om de vet *hvordan* de gjør det. Som Kristin sier: «*jeg vet jo hvordan jeg gjør det, men om det er noe jeg har glemt å si, eller noe jeg ikke tenker på når jeg gjør det ... jeg vet ikke.*»

Det kan bety at elevene har erfart å lære *i* bevegelse, uten at det nødvendigvis kommer til uttrykk i samtaler med elevene. Det er ikke et nytt fenomen i seg selv. Arnold (1988b, s. 119) refererer helt tilbake til Aristoteles og antikken når han omtaler praktisk kunnskaps rasjonalitet. I kroppsøving har det i mange år har det vært helt vanlig å vurdere elevenes ferdigheter i kroppsøving etter deres nivå av praktiske kunnskap, i form av deres (idrettslige/sportslige) prestasjoner i kroppsøvingstimene (se f.eks. Leirhaug, 2016). Mitt poeng er at det er vanskelig å forene forskning og praksis i kroppsøving ved bruk av en ensidig akademisk forståelse av kunnskap, jamfør «The initiation view on education» som Arnold kritiserte Hirst og Peters for (Arnold, 1988a, 1988b). Som nevnt i kapittel 3 kritiserte Arnold dette perspektivet for å være reduksjonistisk da det undergraver praktisk kunnskap til fordel for teoretisk kunnskap, og hvor sistnevnte får en overordnet rolle i skolen mens praktisk kunnskap blir marginalisert. Arnold (1988a, 1988b) mente den praktiske kunnskapen spilte en avgjørende rolle i menneskers liv, og at det derfor var viktig å også ta høyde for den praktiske kunnskapens natur og rasjonalitet i skolen. Dette gjaldt særlig for praktiske fag som kroppsøving (Arnold 1988a, 1991). Å stille spørsmål om hva elevene har lært i dagens kroppsøvingstime, trenger ikke å gjenspeile det de *faktisk* har lært. Som Nyberg

og Larsson (2014) påpeker, vil antakelig elevene lære noe i kroppsøving uten at læreren har det som overordnet hensikt med timen, ut fra en forståelse av praktiske kunnskapens egenart. Når Redelius og kollegaene (2015, s. 647) spør eleven som har hatt sirkeltrening «*Did you learn anything from this?*» – et spørsmål eleven ikke klarer å svare på – er det ikke sikkert at den praktiske læringen kommer frem i elevenes svar. Men de kan like fullt ha hatt læringserfaringer.

På den andre siden klarer elevene å artikulere teoretisk kunnskap, og slik kommer deres læringserfaringer med læring *om* bevegelse tydeligere frem i denne studien. Særlig skole B-elevenes svar, både om badminton og treningslære, viser dette; de har enklere for å snakke om denne formen for læring, selv om de også forteller at de har lært mye praktisk både i badminton-timen og ellers i undervisningen. Det understøtter i så fall Polanyis og Arnolds tanker om at de ulike formene for kunnskap har hver sin rasjonalitet (Arnold, 1988b). Teoretisk kunnskap blir målt og vurdert etter hva som blir sagt, skrevet eller påstått. Praktisk kunnskap kommer til syne gjennom handlinger, hvilket også kan ses i sammenheng med at elevene bruker kroppen for å vise hva de mener med utsagnene sine om praktisk kunnskap. Dette vil også bety at man som lærer ikke nødvendigvis kan, eller bør, måle elevenes læring eller kunnskapsnivå i form av bare skriftlige prøver eller -undervisning. Det vil i så fall kunne lede til en akademisering av faget hvor læring *om* bevegelse blir kjernedimensjonen i kroppsøving. Dette har vært omtalt som en konsekvens av implementering av Arnolds teori i tidligere tilfeller (Stolz & Thorburn, 2017). Men, som tidligere nevnt, etter min tolkning er ikke en slik vektlegging av teoretisk kunnskap i tråd med Arnolds (1991) mest fundamentale tanker om faget.

6.3 Utforsking av kroppslig potensial

Når det er snakk om å lære bevegelser og praktisk kunnskap i faget, er det læringen av *nye* bevegelser elevene trekker frem flest ganger i forbindelse med læring. Det er ikke bare det å være i bevegelse og bli bedre til å bevege seg, for eksempel det å løpe raskere, hoppe høyere, skyte hardere vristskudd i fotball eller slå bedre baggerslag i volleyball de fremhever. Elevene erfarer kroppslig læring som det å lære seg noe helt nytt, noe de ikke kunne fra før av. Her nevner elevene helt nye aktiviteter, som irsk dans (skole A-elevene), men også nye teknikker og bevegelser i aktiviteter de har holdt på med eller prøvd før (skole B-elevene). I skole B-elevenes utsagn forteller de om disse

aktivitetene som om de var nye for dem, selv om alle tre elevene hadde prøvd ut aktiviteten tidligere. «*Svømming var veldig nytt! For jeg liker egentlig ikke å svømme*», sier Lise. Og både Kristin og Mikal bruker et lignende eksempel på henholdsvis volleyball og badminton; de har gjort det før, men ikke på den måten.

Som Arnold (1979, s. 176) sier, blir læring *i*-bevegelse et ønskelig utdannende utbytte fordi det tillater personen å aktualisere seg selv på en kroppslig måte og slik «...*allow him to learn a great deal about himself and the world in which he live*». Jeg vil påstå elevenes erfaringer med læring av nye bevegelser kan bli sett i sammenheng med dette; de har fått utforsket og lært noe nytt om kroppen sin og mulighetene de har i sin omverden. Samtidig vil jeg hevde at slike subjektive erfaringene har sin plass i den norske læreplanen også, ved at «...*elevene skal utvikle selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og en identitetsfølelse* (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2).

Om vi kategoriserer aktivitetene til å være nye eller ikke (som med Lises svømming), er ikke det viktigste. Poenget er hvordan de nye læringserfaringene kommer frem i elevenes utsagn. For disse erfaringene er også noe elevene oppfatter som noe givende og morsomt. «*Det var jo veldig interessant, og veldig artig. [...] da kan man si at: Jeg kan irsk dans. Det er kult.*», sa Embla om dansen hun følte hun lærte i timen. Lignende synspunkter kommer fra de resterende fem elevene i utvalget også. At bevegelsen oppleves som meningsfull og verdifull for den som utøver den, er også et sentralt element i Arnolds *i*-dimensjon, som jeg tidligere har vist. Måten elevene omtaler disse nye læringserfaringene på, får dem til å fremstå som positive opplevelser. «*Mestringsfølelsen*» blir nevnt. Derfor virker det nærliggende for meg å anta at elevene har hatt personlig verdifulle erfaringer gjennom læringen av disse nye bevegelsene.

Men, som vist i kapittel 3, bør ikke glede og mening i kroppsøving forveksles uten videre, ifølge Arnold (1991). Dette er også noe Aasland og Engelsrud (2018) nå understreker i dagens debatt (se kap. 2). I den sammenheng mener jeg også det også er interessant å se elevenes svar angående aktiviteter som *ikke* er bare morsomme. Tung trening av fysisk kapasitet er det mest fremtredende eksemplet. Til tross for at de ikke synes aktiviteten er så morsom idet de holder på med den, opplever de en glede, enkelte nevner igjen mestringsfølelse, når de er ferdig med den. Kristin sier også at hun lærer når hun blir skikkelig sliten. I den sammenheng er det interessant å se Arnolds

beskrivelser av hvordan bevegelser kan ha symbolsk mening for et individ, der han omtaler det å løpe som en direkte meningsfull aktivitet for ham (Arnold, 1979b). Han eksemplifiserer det slik:

«The reality of my lived body in action is symbolized in the rhythm, effort, breathlessness and pain of running.» (Arnold, 1979b, s. 54)

Legg merke til at Arnold inkluderer «pain of running» i sin beskrivelse, ikke bare gleden av det. Hvis kroppsøving blir legitimert og praktisert med bakgrunn i at elevene bare skal ha det morsomt, kan dette kanskje lede til at elevene ikke får så mange slike erfaringer. Etter Arnolds syn vil ikke glede i kroppsøving være tilstrekkelig for å oppnå de utdannende målene ved faget, selv om det er vil være en *fordel* om de opplever glede i faget (Arnold, 1991; Aasland & Engelsrud, 2018a, 2018b). «*Det kan være smertefullt å lære*» i kroppsøving, påpeker Aasland & Engelsrud (2018a, 3. avsnitt). Når elevene sier at de har et utbytte av å bli «skikkelig sliten», kan dette kanskje ses i sammenheng med at elevene har integrert en ideologi om at kroppsøving og bevegelse handler om å bli svett og presse seg. For elevene virker det ikke å være bare glede og moro som gir mening til faget.

6.4 Lærerens betydning for elevene

I relasjon til de to foregående temaene, vil jeg trekke frem den rollen elevene tilskriver læreren i sine erfaringer med læring i bevegelse. På en eller annen måte fremhever elevene lærerens instruksjoner og tilbakemeldinger i forbindelse med de aller fleste av disse erfaringene. Til tross for at praktisk kunnskap er avhengig av praktisk utførelse, får altså teoretisk informasjon en avgjørende rolle for den praktiske læringen, ifølge elevenes utsagn. Arnold beskriver læring i bevegelse uten noe rasjonell (teoretisk) kunnskap som «*intellektuelt innholdsløs*» (1988a, s. 112). I omtrent alle erfaringer elevene forteller om, blir lærerens demonstrasjoner, instruksjoner og tilbakemeldinger trukket frem. Som da Kristin fortalte om da læreren observerte henne og partneren og forklarte at hun måtte stå lengre bak for å slå bedre: «... og så sa han liksom sånn: 'Ja, der fikk du det til, [Kristin]'. Og da kjente jeg på at ... da lærte jeg noe.». Eksemplene omhandler både slike tilbakemeldinger og instruksjoner om hvordan bevegelsesoppgaven skal gjøres, men også skryt og bekreftelser på at elevenes utførelse var korrekt.

Med bruk av Arnolds teori ser vi også en forening av læring *om*- og læring *i* bevegelse, samt lærerens rolle i denne sammenheng. Ved at læreren artikulere teoretisk informasjon (læring *om* bevegelse) om en praktisk oppgave, for eksempel hvorfor man skal rotere kroppen i en badmintonserve, kan elevene erfare (mer) læring *i* bevegelse. Lise sier hun lærer i kroppsøving «*Når han (læreren) forklarer hvordan vi skal gjøre det.*» og bruker et eksempel hvor hun lærte praktisk kunnskap (å bli bedre i et badmintonslag) ved bruk av teoretisk informasjon fra læreren: «*...for eksempel i badminton da, når vi skulle lære å slå fjæra. Jeg visste jo ikke hvordan man skulle gjøre det, så jeg ble jo mye bedre bare av at han forklarte hvordan jeg skulle holde rekkerten.*».

Hvis elevene lærer *mer i* bevegelse gjennom lærerens bistand, fremhever kanskje dette betydningen av lærerens rolle i kroppsøvfingsfaget. Hvis læring *i* bevegelse skal være kjernedimensjonen i kroppsøving, slik Arnold og flere (Moe & Standal, 2013; Brown, 2013a; Ommundsen, 2005) mener, vil lærerne muligens kunne legge bedre til rette for denne læringsdimensjonen ved å dele sin teoretiske informasjon med elevene. I så fall kan det bety at faget behøver lærere som har den teoretiske kunnskapen, samt kan å dele den. Da er det kanskje bekymringsverdig at nesten en tredjedel av lærerne i studien av Moen og kollegaene (2018) ikke hadde kroppsøvfingsutdanning, og at bare 3,6 prosent av lærerne hadde mastergradsutdanning i faget. Nylig har den norske regjeringen fremmet et forslag om at det skal kreves mastergradsutdanning for alle lærere, også faglærere i kroppsøving (Ropeid, 2018). Det kan være et steg i riktig retning for å tilrettelegge for elevenes læring *i* bevegelse i faget.

6.5 Veien videre

Studiens hensikt var å bidra med kunnskap om en tematikk vi vet lite om: læring i kroppsøvfingsfaget. Samtidig har vi fått innsikt i elevenes perspektiver, som også har blitt lite vektlagt i norsk kroppsøvfingsforskning (Jonskås, 2010). Min studie bidrar til at vi vet litt mer om hvordan elevene erfarer læringen, vil jeg hevde. Men det er fremdeles gode grunner til å fortsette å søke kunnskap om læringen i faget. Vi vet fremdeles ikke nok om læringen i faget og hvordan undervisningen foregår (Jonskås, 2010; Borgen & Hjordemaal, 2017). Dette blir også understøttet av debatten som har oppstått i forbindelse med fagfornyelsen, om hva elevene skal lære i kroppsøvfingsfaget og hvordan undervisningen skal foregå.

Vinje (2018a, 2018b, 2018c) mener for eksempel at man må legge til rette for bevegelsesglede og trivsel i faget, og argumenterer for ballspill og idrettsaktiviteters plass i undervisningen. Aasland og Engelsrud (2018a) har svart på disse synspunktene ved å referere til Arnold om at ikke all læring må være morsom, og advarer mot risikoen ved å gjøre fagets hensikt til moro. Aasland og Engelsrud trekker frem at med en slik forståelse vil i så fall bingo ha like stor utdannende verdi som ballett i kroppsøvningsfaget. I den sammenheng vil jeg vise til at elevene i min studie så verdi av aktiviteter de *ikke* syntes var morsomme, og at de verdsetter det å lære seg nye bevegelser i kroppsøving. Et kroppsøvningsfag som baserer seg kun på tradisjonelle idretter og som gjennomføres med mål om å skape glede blant elevene, vil kanskje kunne begrense muligheten for slike læringserfaringer.

Jeg mener også den pågående fagfornyelsen, slik den har blitt lagt frem hittil, har et positivt potensial for kroppsøvningsfaget (St.meld. 28 (2015-2016); Utdanningsdirektoratet, 2018a, 2018b). I korte trekk ønsker man å tydeliggjøre hva man skal lære i fagene. I den sammenheng har kjerneelementgrupper blitt opprettet for å utarbeide hva som er det viktigste man skal lære i hvert fag; kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2018a, 2018b). Dette forarbeidet skal utgjøre grunnlaget for utviklingen av læreplanene. Kjerneelementgruppa for kroppsøvningsfaget ønsker å styrke kroppsøving som et læringsfag, hvor læringen er kroppslig (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det er også tegn til at utarbeidingen av kjerneelementene har vært inspirert av Arnolds teori. I andre skisser til kjerneelementene heter det blant annet at: «*Kroppsøving handler om læring i, om og gjennom bevegelse*» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, 2. avsnitt i 1. rad i tabell).

Å styrke kroppsøving som et læringsfag hvor kroppslig læring er i fokus, vil kunne gi faget en større utdannende verdi, etter Arnolds (1988a) syn. Slik kan man også forsterke fagets posisjon i skolen og gi faget et enda større grunnlag for legitimering. Det er det enkelte som mener det er behov for (for eksempel Borgen et al., 2017a; Moen et al., 2017). David Kirk (2010) har foreslått tre mulige fremtider for kroppsøvningsfaget: Enten mer av det samme (slik faget er i dag), radikal fornyelse eller utryddelse. På sikt tror han at mer av det samme vil lede til utryddelse. Moen og kollegaene (2017) mener at det samme gjelder i Norge, og for å beholde kroppsøving som et selvstendig fag

mener de at læringsinnholdet må bli tydeligere. Således kan fagfornyelsen være en viktig skillevei for kroppsøvfingsfaget.

Som kjent er læring et komplekst fenomen (Illeris, 2011). Det min studie har indikert, er at læring i kroppsøving, læring tilknyttet bevegelse, ikke er særlig enklere å forstå. Mye av det man lærer i kroppsøvfingsfaget er å beskrive som praktisk kunnskap, og som Arnold (1979a, 1988a, 1988b) har påpekt, kan dette være vanskelig å sette ord på. Michael Polanyi, som Arnold bygger mye av teoretisk-praktisk-dikotomien sin på, sa at «*vi kan vite mer enn vi kan si*» (Polanyi, 2000, i Molander & Smeby, 2013, s.19). Det har vi også sett tegn til i elevenes utsagn i denne studien. For videre forskning vil dette kunne ha noen følger. For det første vil ikke all læring i kroppsøving være direkte tilgjengelig og kunne undersøkes gjennom kvalitative intervju. Trolig vil det være enda vanskeligere å «måle» læringen gjennom kvantitative metoder (som f.eks. spørreskjema). Dette fordi man kan risikere å gå glipp av den praktiske kunnskapen som elevene ikke klarer å artikulere umiddelbart. Det vil igjen kunne medføre det reduksjonistiske læringssynet blant andre Arnold har forsøkt å argumentere mot. Gode trianguleringsstudier, med bruk av observasjon for å få fatt i den praktiske kunnskapen, kan være en hensiktsmessig løsning.

Denne studien har vist at man kan benytte kvalitative intervju for å få innsikt i hvordan elever erfarer læring av både praktisk og teoretisk kunnskap i kroppsøving, samt hvilke instrumentelle utbytter elevene erfarer å få gjennom faget. Det studien ikke lykkes så godt i å få innsikt om, er det omtalte meningsaspektet ved læring *i* bevegelse. Selv om dette er den mest komplekse og diffuse læringsdimensjonen til Arnold (Stolz & Thorburn, 2017), kunne antakelig andre spørsmål og andre teoretiske- og metodiske tilnærminger brakt mer informasjon om denne delen av *i*-dimensjonen. Det ser også ut til at fenomenologi og kroppsøving kan kobles tettere sammen (Brown, 2008; Brown & Payne, 2009; Standal, 2015). Kommende studier og mastergradsprosjekt kan derfor søke å belyse læring *i* bevegelse dimensjonen nærmere, da det er behov for mer kunnskap om kompleksiteten i denne kjernedimensjonen i kroppsøvfingsfaget.

Referanser

- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). “«Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving.” Journal for Research in Arts and Sports Education, Vol. 1, 2017, pp. 517.
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018a). *Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy»*. Hentet 08.05.18 fra
<https://forskning.no/meninger/debattinnlegg/2018/04/det-kan-vaere-smertefullt-laere-ikke-bare-goy-kroppsoving-gym-skole-utdanning>
- Aasland, E & Engelsrud, G. (2018b). *Kroppsøving bør tilpasses alle elever*. Hentet 08.05.18 fra <https://forskning.no/meninger/debattinnlegg/2018/05/kroppsoving-bor-tilpasses-alle-elever>
- Annerstedt, C. (2008). *Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective*, Physical Education and Sport Pedagogy, 13:4, 303-318, DOI: 10.1080/17408980802353347
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). ‘I have my own picture of what the demands are ...’: *Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness*, European Physical Education Review 16(2) 97–115, DOI: 10.1177/1356336X10381299
- Arnold, P. J. (1979a). *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.
- Arnold, P. (1979b). *Agency, action and meaning ‘in’ movement: An introduction to three new terms*. Journal of the Philosophy of Sport, 6(1), 49–57.
doi:10.1080/00948705.1979.10654150
- Arnold, P. J. (1988a). *Education, movement and the curriculum - a philosophic inquiry*. London: The Falmer Press.
- Arnold, P. J. (1988b). *Education, Movement, and the Rationality of Practical Knowledge*, Quest (40), 115-125

- Arnold, P. J. (1991). *The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum*. *Quest* (43), 66-77.
- Bach, D. (2016). *Personlig trener: - Unge jenter må ikke sammenligne seg med fitnessutøvere*. Hentet 12.05.18 fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/g8Aeq/personlig-trener-unge-jenter-maa-ikke-sammenligne-seg-med-fitnessutoevere>
- Bach, E. (2015) *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: en kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Backman, E. (2008). *What is valued in friluftsliv within PE teacher education?— Swedish PE teacher educators' thoughts about friluftsliv analysed through the perspective of Pierre Bourdieu*, *Sport, Education and Society*, 13:1, 61-76, DOI: 10.1080/13573320701780522
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M, Pickup, I., Sandford, R. & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). *The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review*. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). *Kroppsøvingfaget som skolefag - 30 år frem i tid*. Lest og hentet 01.05.18 fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsovingfaget-som-skolefag---30-ar-frem-i-tid/>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2017a). *Kroppsøving blir redusert til "fysisk aktivitet" - debatten uteblir*. Lest og hentet 01.05.2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-er-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2017b). *Fem kroppsøvingforskere: Fysisk aktivitet i skolen redder ikke folkehelsen*. Hentet

02.05.18 fra [https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/7rKXo/Fem-kroppsovingsforskere-Fysisk-aktivitet-i-skolen-redder-ikke-folkehelsen-](https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/7rKXo/Fem-kroppsovingsforskere-Fysisk-aktivitet-i-skolen-redder-ikke-folkehelsen)

- Borgen, J. S. & Hjordemaal, F. R. (2017). *From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects?*, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 3:3, 218-229, DOI: 10.1080/20020317.2017.1352439
- Brown, T. D. (2008). *Movement and Meaning-making in Physical Education*. Australia: Monash University
- Brown, T. D. (2013a). A vision lost? *(Re)articulating an Arnoldian conception of education "in" movement in physical education.*, Sport, Education and Society, 18(1), 21–37.
- Brown, T. D. (2013b). *"In, through and about" movement: Is there a place for the Arnoldian dimensions in the new Australian Curriculum for Health and Physical Education?*, AsiaPacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 4, 143–158.
- Brown, T. D. and Payne, P. G. (2009). *Conceptualizing the phenomenology of movement in physical education: implications for pedagogical inquiry and development*. Quest, 61, 418–441.
- Brown, T. D., & Penney, D. (2013). *Learning "in", "through" and "about" movement in senior physical education? The new Victorian Certificate of Education Physical Education*. European Physical Education Review, 19(1), 39–61. doi:10.1177/1356336X12465508
- 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

- Coyne, I. T. (1997). *Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?* Journal of advanced nursing, 26(3), 623-630.
- Derås, M. (2014). *Hvordan opplever elever og lærere tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget?: en kvalitativ undersøkelse av et utvalg elever og læreres syn på tilpasning av organisering, mål, arbeidsmåter og innholdet i kroppsøvingstimen.* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Dokument 8:92 S (2015–2016). *Representantforslag fra stortingsrepresentantene Torgeir Micaelsen, Ingvild Kjerkol, Ruth Grung, Freddy de Ruiten, Tove Karoline Knutsen og Christian Tynning Bjørnø om gradvis innføring av én times fysisk aktivitet i skolen.* Hentet 09.05.2018 fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2015-2016/dok8-201516-092/>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspill og læring.* Oslo: Abstrakt forlag
- Eide, L. H. (2011). *Vurdering for læring i kroppsøving. Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring.* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Engelsen, B. U. (2010) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan, hvorfor?* (5. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksson, C., Gustavsson, K., Johansson, T., Mustell, J., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Sundberg, M. & Svensson, L. (2003) *Skolämnet idrott och hälsa hösten 2002 – uppläggning och huvudresultat från en nationell utvärdering,* Svensk idrottsforskning Nr 3-2003.

- Eriksson, C., Gustavsson, K., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Öhman, M., Öijen, L. & Andersson, B. (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) - Idrott och hälsa*. Stockholm: Fritzes.
- Ertesvåg, F. (2013) *En av tre elever hater gym*. Hentet 04.05.18 fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/yW5qR/en-av-tre-elever-hater-gym>
- Ertesvåg, S. K. (2018) *nivådelte undervisning*. I: Store Norske Leksikon. Hentet 24.5.2018 fra https://snl.no/niv%C3%A5delt_undervisning
- Everett, L. E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1966) *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*, Los Angeles, Institute for the Development of Educational Activities, University of California, 1966.
- Green, K. (2002) *Lifelong Participation, Physical Education and the Work of Ken Roberts*, Sport, Education and Society, 7:2, 167-182, DOI: 10.1080/1357332022000018850
- Gloppen, T. I. (2016) «*Kroppsøvingfaget som sosialt lim*» *En kvalitativ studie av læringsmiljø i kroppsøvingfaget (Vg1) ved to videregående skoler i Oslo*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Gundem, B. B. (1990) *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M., Borgen, J. S. & Gjølme, E. G. (2018) *Fysisk aktivitet som metode*. Lest og hentet 01.05.18 fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/BJjVzv/fysisk-aktivitet-som-metode>

- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hansen, E. Å. (2017) *Vurdering i kroppsøving – en stor utfordring!: Hvordan erfarer lærere og elever i ungdomsskolen elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer ligger til grunn i vurderingen?* Mastergradsoppgave ved Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Holisme (2018). I: Store Norske Leksikon. Hentet 23.05.18 fra <https://snl.no/holisme>
- Holø, R. M. & Næsheim, A. (2013) *Mange barn hater gymtimen*. Hentet 04.05.18 fra <https://www.nrk.no/ho/mange-barn-hater-gymtimen-1.11258656>
- Illeris, K. (2011). *LÆRING*. Danmark: Roskilde Universitetsforlag
- Imsen, G. (2014) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Innst. 19 S (2016–2017) *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 09.05.18 fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/?all=true>
- Innst. 51 S (2017–2018). *Innstilling fra helse- og omsorgskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Kjersti Toppe, Marit Arnstad, Åslaug Sem-Jacobsen og Marit Knutsdatter Strand om å innføre en ordning som sikrer elever på 1.–10. trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag*. Hentet 09.05.18 fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-051s/?all=true>

- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvningsfaget i Norge fra januar 1978 - desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole
- Kalhovd, T. (1999). *Læringsstrategier i kroppsøvningsfaget: effekt av elevenes implisitte teorier om ferdighet*. Hovedfagsoppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Kirk, D. (1992). *Defining Physical Education. The Social Construction of a School Subject in Postwar Britain*. London: The Falmer Press
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Oxon: Routledge.
- Kolbeinsen, L. S. (2016). "Det viktigste er jo hvordan du presterer i gymmen": En kvalitativ studie av elevers erfaringer med kroppsøvningsfaget. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode – Kompendium*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 22.05.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B. (2008). *Forskning i medisin og biofag* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). *Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing ... learning?* Sport, Education and Society. DOI:10.1080/13573322.2014.979143

- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). *'It doesn't matter how they move really, as long as they move.'* *Physical education teachers on developing their students' movement capabilities*, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:2, 137-149, DOI: 10.1080/17408989.2016.1157573
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). *Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity*, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14:1, 1-17, DOI: 10.1080/17408980701345832
- Leirhaug, P. E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring» - En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge. Doktorgradsavhandling fra Norges idrettshøgskole.
- Letting, M. G. (2017). *Elevs refleksjoner om tilbakemelding og selvregulering i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Loland, S. (2006). *Morality, Medicine, and Meaning: Toward an Integrated Justification of Physical Education*, *Quest*, 58:1, 60-70, DOI: 10.1080/00336297.2006.10491872
- Loland, S. & McNamee, M. (2016). *Philosophical reflections on the mission of the European College of Sport Science: Challenges and opportunities*. *European Journal of Sport Science*, DOI: 10.1080/17461391.2016.1210238
- McKay, J., Gore, J. M. & Kirk, D. (1990). *Beyond the Limits of Technocratic Physical Education*. *Quest*, 1990, Vol. 42(1), p.52-76
- Merriam-Webster (u.å.). *holism*. Hentet 23.05.2018 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/holism>
- Midtvedt, M. (2017). *Om å spille ball med Gadamer: hva kan elevene lære av ballspill i kroppsøving?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Moe, V. F. & Standal, Ø. F. (2013). *Praktisk kunnskap og læring i kroppsøving*. I: G. Langfeldt & V. F., Moe, *Å lære å bli lærer*. (s. 162-179). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Oppdragsrapport 1/18. Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., Standal, Ø. F., Teksum, T. N. & Amundsen, M. (2017). *Kroppsøving i morgendagens skole: Fornyelse eller utryddelse?* Lest og hentet 01.05.18 fra <https://forskning.no/blogg/kroppsoving/kroppsoving-i-fremtiden-fornyelse-eller-utryddelse>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. Oppdragsrapport 2/15. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Molander, A. & Smeby, J. C. (2013). *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nannestad, C. (2015) *Hva tenker lærere om formålet i faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet?: en kvalitativ studie av åtte kroppsøvingslærere fra fire videregående skoler*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- NSD (u.å.). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet 22.05.2017 fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html

- Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). *Exploring 'what' to learn in physical education*, Physical Education and Sport Pedagogy, 2014 Vol. 19, No. 2, 123–135, <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- 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 sport, exercise and health, 6, 301-315.
- 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 pedagogiske tidsskrift, 97, 155-166.
- Opplæringslova (1988). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Trådt i kraft fra 27.11.1998, 01.08.1999. Sist endret 01.01.2018. Hentet 22.05.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008) *Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education*, Physical Education and Sport Pedagogy, 13:4, 365-379, DOI: 10.1080/17408980802353339
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Quennerstedt, M., Öhman, M. & Eriksson, C. (2008). *Physical Education in Sweden – a national evaluation*, Education-line: 2008, 1-17.
- Redelius, K., Fagrell, B. & Larsson, H. (2009). *Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question*, Sport, Education and Society, 14:2, 245-260, DOI: 10.1080/13573320902809195

Redelius, K. & Hay, P. J. (2012). *Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education*. Physical Education and Sport Pedagogy, 17:2, 211-225, DOI: 10.1080/17408989.2010.548064

Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). *Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning?*, Sport, Education and Society, 20:5, 641-655, DOI: 10.1080/13573322.2014.987745

Resaland, G. K. (2018). *Éin time dagleg fysisk aktivitet i skulen er mogleg å få til*. Hentet 21.05.18 fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/8wBoJE/ein-time-dagleg-fysisk-aktivitet-i-skulen-er-mogleg-aa-faa-til>

Ropeid, K. (2018). *Regjeringa vil ikke ha kroppsøvingslærere uten mastergrad*. Hentet 30.05.18 fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/mars/regjeringa-vil-ikke-ha-kroppsovingslarere-uten-mastergrad/>

Sandvik, L.V., Engvik G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S. & Trond Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser - Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. NTNU Skole- og læringsforskning. Program for lærerutdanning, NTNU i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn. Trondheim.

Sannes, M. L. (2014). *Hvilken betydning tilskriver elever med ulikt ferdighetsnivå i kroppsøving sin lærer? Hvordan erfarer elever i 9. klasse kroppsøvingslæreren?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Sarwar, S. (2015). *Genial gym-idé!* Hentet 06.05.18 fra <http://www.vg.no/nyheter/meninger/skole-og-utdanning/genial-gym-ide/a/23431981/>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Standal, Ø.F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Oxon: Routledge.
- Standal, Ø. F., & Aggerholm, K. (2016). *Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education*, *Sport, Ethics and Philosophy*, 10:3, 269-282, DOI: 10.1080/17511321.2016.1220972
- St.meld. nr. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 1. mai 2018 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Stolz, S. A. & Thorburn, M. (2017). *A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education*, *Sport, Education and Society*, 22:3, 377-390, DOI: 10.1080/13573322.2015.1032923
- Stølen, H. (2014). *Elevmedvirkning i faget kroppsøving. En kvalitativ studie med ni elever i den videregående skole*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). *Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?*, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20:6, 629-646, DOI: 10.1080/17408989.2014.892063
- Säfvenbom, R. & Rustad, M. C. (2018). *Hva skal elevene lære i kroppsøving?* Lest og hentet 02.05.18 fra <https://forskning.no/meninger/kronikk/2018/04/hva-skal-elevne-laere-i-kroppsoving>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tranøy, K. E. (2018a) *hedonisme*. I: Store Norske Leksikon. Hentet 26.05.18 fra <https://snl.no/hedonisme>
- Tranøy, K. E. (2018b) *metode*. I: Store Norske Leksikon. Hentet 23.05.18 fra <https://snl.no/metode>
- Turøy, I. (2012). *Nye vurderingskriterier i kroppsøving fra 2012. Hvordan kan vurderingen praktiseres?* Kroppsøving Tønsberg: LFF 62(2012) nr. 6, 2012.
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 01.05.2017 fra <http://data.udir.no/k106/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Generell del av læreplanen*. Hentet 23.10.2017 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_la_replanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2015c). *Prinsipper for opplæringen. Læringsplakaten*. Hentet 23.10.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet (2016a). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet 21.04.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 23.10.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Første skisse til kjerneelementer i kroppsøving*. Hentet 02.05.18 fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/8e776517-853a-44cc-9096-9cf490e89f06?disableTutorialOverlay=True>

- Utdanningsdirektoratet (2017b). *Kroppsøving*. Hentet 08.05.18 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notatId=247>
- Utdanningsdirektoratet (2018a). *Kroppsøving*. Hentet 02.05.18 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=355>
- Utdanningsdirektoratet (2018b). *Kroppsøving – forslag til kjerneelementer*. Hentet 08.05.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-mener-du-skal-vare-det-viktigste-i-faget/kroppsoving--forslag-til-kjerneelementer/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Rundskriv F-13/04. *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Hentet 22.05.18 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdf/v/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet (u.å.) *KUNNSKAPSLØFTET – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet 22.05 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Vinje, E. E. (2018a). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*. Hentet 02.05.18 fra <https://forskning.no/meninger/kronikk/2018/04/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen>
- Vinje, E.E. (2018b). *Forskning, kroppsøving og presisjon*. Hentet 02.05.18 fra <https://forskning.no/meninger/debattinnlegg/2018/04/kroppsovingsforskning-og-presisjon>
- Vinje, E. E. (2018c). *Vi bør tilrettelegge for bevegelsesglede og trivsel i kroppsøvingstimene*. Hentet 08.05.18 fra <https://forskning.no/meninger/debattinnlegg/2018/05/vi-bor-tilrettelegge-bevegelsesglede-og-trivsel-i-kroppsovingstimene>

Wessel, M. W. (2014). *"Var det sånn at alle skulle bli med?": en studie om prosjektet "inkluderende læringsaktiviteter" og kroppsøvingsfagets betydning for et utvalg elever*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Wiken, A. R. (2011). *HVA LÆRER VI I KROPPSØVING? Hva opplever elevene selv at de lærer, og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Margaret Whitehead (2007). *Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge*, Sport, Ethics and Philosophy, 1:3, 281-298, DOI: 10.1080/17511320701676916

Skolverket (u.å.) *Bedömningsstöd i ämnet idrott och hälsa*. Hentet 22.05.18 fra <https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=DB00615FF7054F8A90A4182DECF911BC>

Øgar, S. & Time, J. (2016). *Solskjær om fitness-debatten: - Trener mest med ball*. Hentet 12.05.18 fra <https://www.vg.no/sport/fotball/i/k722Q/solskjaer-om-fitness-debatten-trener-mest-med-ball>

Øyehayg, H. K. (2016). *"Innsats" i kroppsøving i ungdomsskolen. Ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elever og lærarar om innsatsforskrifta i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Tabelloversikt

Tabell 1: Skjematiske presentasjon av utvalget og kroppsøvingstimene ved hver av skolene.....	68
---	----

Figuroversikt

Figur 1: Metodisk forløp i prosjektet.....	51
--	----

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv lærer

Vedlegg 3: Informasjonsskriv elever

Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

- Før intervjuet starter vil jeg påse at eleven har forstått informasjonen rundt anonymitet, konfidensialitet og retten til å trekke seg.
- Informer om båndopptaker. Start båndopptaker.
- Informer kort om hovedpunktene i studien.
- Viktig å understreke at det ikke finnes noen fasitsvar på spørsmålene, men at jeg kun er ute etter hvilke tanker eleven gjør seg. Nevn at spørsmål kan komme to ganger, og at det er kun fordi jeg vil høre noe mer om temaet.

Problemstilling

Hvordan erfarer ungdomsskoleelever læring i kroppsøvfingsfaget?

Bakgrunnsinformasjon informant (elev)

- Standpunkt karakter ved forrige avsluttet skoleår
- Alder
- Kjønn
- Idrettsaktiv eller ikke på fritiden

Spørsmål

Forskningsspørsmål	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hva gjør eleven på fritiden (interesser/hobbyer)?	Hvilke fritidsinteresser har du?	Hva holder du på med når du ikke er på skolen? Hva er det du liker med dette?
Hva mener elevene er begrunnelser for å ha et kroppsøvfingsfag i skolen?	Hvor viktig er kroppsøving for deg, sammenlignet med andre fag?	Kan du forklare hvorfor?
Hvilke oppfatninger har eleven om læring i kroppsøving, hva som	Når lærer du i kroppsøving, synes du?	Kan du utdype? Kan du gi et eksempel? Hva gjorde dere i timen? Er det noe

<p>skal læres, og hvordan de lærer?</p>	<p>Siste timen du hadde kroppsøving, kan du si om du lærte noe bestemt da?</p>	<p>spesielt du husker at du ble engasjert i? Kan du utdype?</p>
<p>Hvordan erfarer eleven læring som gjelder bevegelser, teknikker og optimale utførelser i kroppsøving av noe de allerede kan litt?</p>	<p>Av det dere gjorde i forrige kroppsøvingstime, hva har du blitt bedre til etter denne timen?</p> <p>Når du løser et regnestykke i matte kan du sjekke fasiten. Har du opplevd at du visste at «nå fikk jeg det til» i kroppsøving?</p>	<p>Hva var det? Hva gjorde dere? Hvordan var dette for deg? Var noe vanskelig? Hva da? Kan du begrunne?</p> <p>Hadde du en slik opplevelse av å få det til i forbindelse med oppgaven du fortalte om? Hvordan merket du at du fikk dette til? Kan du utdype? Hvordan føltes det?</p> <p>-----</p> <p>Var det noe som fikk deg til å tenke «dette får jeg <i>ikke</i> helt til» av det dere gjorde i forrige kroppsøvingstime? Hva da? Hvordan merket du at du ikke fikk til dette? Hvordan føltes det?</p> <p>Hvis nei: Har du opplevd at du visste at «dette fikk jeg ikke til» i kroppsøving tidligere? Hvordan merket du dette? Kan du fortelle litt om det? Hvordan føltes det?</p> <p>Når du merker at du ikke får det til, hva gjør du da? Kan du utdype?</p> <p>ET Kan du fortelle litt om hvorfor gjorde du det?</p>
<p>Hvilke erfaringer har eleven med å lære noe nytt i kroppsøvingstimen?</p>	<p>Har du hatt en oppgave i kroppsøving der du skulle lære noe helt nytt som du ikke hadde vært borti før? (For eksempel en ny dans, et nytt slag i volleyball, en ny bevegelse i turn.)</p> <p>Har du tenkt at «det her fikk jeg til» når du har møtt helt nye oppgaver og aktiviteter?</p>	<p>Hva gjorde dere? Kan du fortelle litt om hva du skulle prøve å klare? Hvordan var det, synes du? Hadde du en slik opplevelse i sist kroppsøvingstime?</p> <p>(Om ikke med en gang, enn etter hvert?) Kan du gi et eksempel? Hvordan merket du dette? Hvordan føltes det?</p> <p>Etter du merket at du ikke fikk det til det dere forsøkte å gjøre: prøvde du på nytt, endret du noe? Kan du fortelle litt om</p>

		hvorfor du gjorde det?
Hvordan erfarer elevene læring om bevegelse (f.eks. trening, teknikker, fysisk aktivitet, kropp og kosthold) i kroppsøving?	<p>Dere gjorde aktivitet x i forrige kroppsøvingstime. Hva kan du om denne aktiviteten?</p> <p>I aktivitet x gjorde dere oppgave y? Hva kan du fortelle om denne oppgaven?</p> <p>Før aktivitet x drev dere med aktivitet z (oppvarming). Har du noen tanker om hvorfor dere begynte med denne?</p> <p>Dere rørte dere mye i forrige kroppsøvingstime. Hva lærer dere om fysisk aktivitet og bevegelse i kroppsøving?</p> <p>Har dere hatt egne teoritimer i kroppsøving? Undervisning i klasserom, hvor dere ikke har vært fysisk aktive, tenker jeg.</p>	<p>Har du noen tanker om hvorfor gjør dere den aktiviteten? Hva er viktig å kunne i denne aktiviteten? Hva er reglene?</p> <p>Hva er viktig for å lykkes? Hvorfor? Kan du forklare?</p> <p>Hvorfor begynte dere ikke bare med aktivitet x, tror du? Hva er bra med denne aktiviteten?</p> <p>Hvilken type aktiviteter synes du er «bra»? Hvorfor? Kan du utdype?</p> <p>Kan du fortelle om hva dere ble undervist i da? Kan du gi eksempler/utdype? Hvis nei: Hva tenker du om å skulle ha det? Hvordan ville du sett på en slik time? Kan du fortelle hvorfor?</p>
Hvordan erfarer elevene bruk av grunnleggende ferdigheter i faget?	<p>Hender det dere holder på med skriving i kroppsøvingsfaget? For eksempel ved å skrive om det dere har gjort i kroppsøvingstimen, eller om ei økt dere har holdt. Dette kan både være i form av lekser eller annet.</p> <p>Har dere brukt regning og jobbet med tall i kroppsøvingsfaget? For eksempel ved å måle lengder og tider i friidrett, og regne på dem, som snittfart og slikt.</p> <p>Har dere brukt bøker, internett eller kart (i orienteringen) i kroppsøvingsfaget?</p>	<p>Kan du gi et eksempel? Hvordan foregikk dette? Hva gikk oppgaven ut på?</p> <p>Kan du gi et eksempel? Utdype?</p> <p>Kan du gi et eksempel? Hvordan foregikk dette?</p>

	<p>leier dere å snakke sammen om oppgavene dere får i timene? Har dere fått oppgaver der dere skal diskutere noe som har med kroppsøving å gjøre?</p> <p>Har dere fått bruke mobil, iPad-er og PC-er i kroppsøvingen?</p> <p>Hva synes du om det å bruke digitale hjelpemidler, prate/diskutere, skrive, regne eller lese i kroppsøving?</p>	<p>Kan du gi et eksempel på en oppgave der dere skulle diskutere eller fortelle? Hvordan foregikk dette? Har du flere eksempler?</p> <p>Konkretisering:</p> <p>Har dere diskutert hvordan dere opplevde en aktivitet eller en time?</p> <p>Har dere diskutert om regler i lek og spill.</p> <p>Diskuterer dere når <i>dere</i> organiserer aktiviteter?</p> <p>Hva gikk oppgaven ut på? Hvordan foregikk dette?</p> <p>Er det noe du kunne tenkt deg mer eller mindre av?</p>
<p>Erfarer elevene at det de lærer i kroppsøvingen kan brukes i andre situasjoner (hjem og fritid, idretten, andre fag etc.)? Hvilke situasjoner, og hvordan opplever de dette?</p>	<p>Har du lært noe i kroppsøvingen som du også har brukt på fritiden? Kan du gi et eksempel? (Dette kan være en aktivitet, en lek, en teknikk, noen regler i en aktivitet, eller noe om trening, for eksempel.)</p> <p>Har du lært noe i kroppsøving som du har hatt bruk for i andre fag? (Dere kan jo ha hatt om fysikk (naturfag) matte i friidrett, musikk i dans, eller språkbingo for eksempel.)</p> <p>Har dere snakket om respekt, fair play, samarbeid eller slikt i kroppsøving?</p>	<p>Hvordan lærte du dette? Er dette noe du vil kunne fortsette å bruke i andre sammenhenger?</p> <p>Hva da? Kan du gi et eksempel? Hvordan foregikk dette?</p> <p>Kan du gi et eksempel fra en time? Hvordan foregikk dette? Hva kan du bruke dette til, tror du?</p>

<p>Hvordan erfarer elevene det å være i aktivitet, presse seg fysisk og bruke sine kroppslige kapasiteter?</p>	<p>Kroppsøving er et fag der man beveger seg mer enn i andre fag.</p> <p>Har du opplevd i kroppsøving å bli sliten? Så sliten at du ikke kan snakke, eller når det kjennes som om musklene ikke vil mer.</p>	<p>Hva synes du om det? Når er det morsomt å være i aktivitet? Hender det at du synes det er kjedelig? Når? Hvorfor?</p> <p>Kan du gi et eksempel? Hvordan foregikk det? Hvordan var det for deg å bli så sliten? Kan du forklare?</p>
<p>Hvordan får elevene informasjon om lærings- og utviklingsmål i faget?</p>	<p>Da læreren samlet dere før forrige kroppsøvingstime, hva sa han om hva dere skulle gjøre i timen?</p> <p>Hadde dere fått høre fra læreren hva dere skulle gjøre i timen på forhånd, enten i en tidligere time eller via Fronter (f.eks.)?</p> <p>Etter dere hadde kommet i gang: Sa læreren noe direkte til deg? Ga læreren deg tilbakemelding underveis i kroppsøvingstimen? (Tenk over all former for kommunikasjon, hele timen.)</p> <p>Da dere holdt på med den ene øvelsen der, sa læreren noe om hva du burde gjøre for å klare øvelsen/oppgaven bedre?</p> <p>Har dere holdt på med aktiviteten i timen over lengre tid? Hvis ikke, kan du komme på sist aktivitet dere hadde over en periode? Har læreren sagt noe om hva dere skulle lære i den/denne perioden (før dere begynte)?</p> <p>Har læreren sagt at <i>du</i> må forbedre noe i denne aktiviteten i løpet av perioden?</p>	<p>Enn hvorfor – hva sa han om det?</p> <p>Hvordan ble det sagt – kan du fortelle litt om det?</p> <p>Hva da? Hvordan ble beskjeden gitt? Kan du utdype?</p> <p>Hva sa han? Hvordan ble det sagt? Kan du utdype?</p> <p>Hva sa han? Hvordan ble det sagt? Kan du utdype?</p> <p>Hva sa han? Hvordan sa han det? Kan du utdype?</p> <p>Hva sa han? Kan du igjen fortelle hvordan det ble sagt?</p>
<p>Hvordan bruker de</p>	<p>Synes du at det er til hjelp når</p>	<p>Føler du det hjelper deg videre i</p>

<p>denne informasjonen?</p>	<p>læreren forteller hva dere skal gjøre i timen, og hvorfor, før den starter?</p> <p>Fikk du en tilbakemelding sist time som hjalp deg videre i oppgaven eller aktiviteten? Hvilken? Kan du gi et eksempel?</p> <p>Hvis nei: Kan du komme på en slik tilbakemelding fra en tidligere kroppsøvingstime?</p> <p>Fikk du en tilbakemelding som du følte ikke var til hjelp i forrige kroppsøvingstime? Hvilken, i så fall? (Som du ikke følte hjalp deg med å få til oppgaven. Noe han sa til deg)</p> <p>Hvis nei: Kan du komme på en slik tilbakemelding fra en tidligere kroppsøvingstime?</p> <p>Til jul og til våren skal dere få karakter i faget. Hvordan kan karakterer og andre tilbakemeldinger fra læreren hjelpe deg å få bedre karakter i kroppsøving?</p>	<p>oppgaven eller aktiviteten? Hvordan, kan du forklare?</p> <p>Hvordan ble det sagt? Kan du utdype? Hva gjorde du etter du fikk denne tilbakemeldingen? Føler du at du får nok tilbakemeldinger som hjelper deg?</p> <p>Kan du gi et eksempel? Hvordan ble denne tilbakemeldingen sagt? Hva gjorde du etter du fikk denne tilbakemeldingen? Får du mest tilbakemeldinger som er til hjelp, eller <i>ikke</i> til hjelp, føler du?</p> <p>Kan du gi et eksempel på hvordan du kan bruke karakteren/tilbakemeldingen? Hva kan/vil du gjøre?</p>
<p>Avsluttende spørsmål: Har eleven noe han/hun vil legge til som en ikke har fått sagt?</p>	<p>Hva mener du er viktig å lære i kroppsøving?</p> <p>Hvilken karakter håper du på å få i faget?</p> <p>Er det noe du vil si som jeg ikke har spurt om?</p> <p>Er det noe du vil snakke mer om av det vi allerede har snakket om?</p>	<p>Hva er det viktigste?</p> <p>Hvorfor akkurat den karakteren?</p>

Vedlegg 2: Informasjonsskriv elever



Informasjonsskriv

Dette er en forespørsel om du kan tenke deg å bli intervjuet i forbindelse med et mastergradsstudium ved Norges idrettshøgskole, ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Prosjektet har som formål å innhente informasjon om hvordan elever opplever å delta i kroppsøving.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Din deltagelse i studien vil innebære å bli intervjuet om dine erfaringer fra undervisning i kroppsøvingfaget av meg, Anders Romsøy Johansson. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 -60 minutter og vil foregå på skolen i skoletiden. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker. Intervjuet vil bli gjennomført i løpet av høsten 2017.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet jeg innhenter vil til enhver tid være beskyttet med passord, og det vil kun være jeg og veileder som kommer til å ha tilgang til personopplysningene. Alt du sier i intervjuet blir anonymisert slik at dette ikke vil kunne kobles til deg. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2018. Datamaterialet vil da være anonymisert, noe som blant annet innebærer at du har fått et fiktivt navn, og lydopptak samt navneliste vil bli slettet.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Da vil alle opplysninger om eleven bli destruert og ekskludert fra studien.

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

Student

Anders Romsøy Johansson

E-post: anders_rojo@hotmail.com

Telefon: (+47) 905 07 691

Hovedveileder

Jorunn Spord Borgen

E-post: jorunn.spord.borgen@nih.no

Telefon: (+47) 232 62 394

Vedlegg 3: Informasjonsskriv lærer



Informasjonsskriv til ungdomsskolelærer

Hei!

Dette er en forespørsel om du kan bistå meg, Anders Romsøy Johansson, i å velge ut minst seks elever fra din kroppsøvingsundervisning på ungdomsskolen (10. trinn) til intervju i forbindelse med et mastergradsstudium ved Norges idrettshøgskole, ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Jeg ber også om tillatelse til å observere en av klassens kroppsøvingstimer. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan elever snakker om og reflekterer om sin egen læring i kroppsøvingsfaget. Prosjektet skal ifølge planen starte oktober 2017.

Jeg er interessert i elevenes erfaringer fra faget og undervisningen generelt sett. Har du undervist en kroppsøvingssklasse på ungdomsskolen jevnlig i løpet av høsten 2017, er jeg interessert i å få hjelp til å velge ut elever til intervju.

Din rolle som lærer i denne sammenheng er at du, på bakgrunn av en undervisningsperiode i kroppsøving, foreslår 6 elever ut fra lav, middels og høy måloppnåelse i faget.

Før intervjuene ønsker jeg også å observere en kroppsøvingstime hvor informantene deltar, for at både jeg og elevene skal ha noe konkret og nylig å relatere intervjuet til.

Kort oppsummert spør jeg deg altså om følgende hvis du velger å delta:

- Undervise i en kroppsøvingstime jeg kan observere
- Hjelp til å velge ut aktuelle elever til intervju

Jeg håper du kan avsette tid til dette, og jeg vil ta kontakt med deg på telefon for å få ditt svar og eventuelt avtale tidspunkt for et møte på din skole. Har du noen spørsmål angående prosjektet, ta kontakt med meg på tlf. 905 07 691. Du kan også kontakte min veileder. Se kontaktinformasjon under her.

Kontaktinformasjon

Student

Anders Romsøy Johansson

E-post: anders_rojo@hotmail.com

jorunn.spord.borgen@nih.no

Telefon: (+47) 905 07 691

Hovedveileder

Jorunn Spord Borgen

E-post:

Telefon: (+47) 232 62 394

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring



Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har lest og forstått informasjonen om studien, og godkjenner deltakelsen til min sønn/datter:

(Underskrift av elevens foresatte)

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD



Jorunn Spord Borgen
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 03.10.2017

Vår ref: 55617 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55617</i>	<i>Intervju av ungdomsskoleelever om deres læringserfaringer i kroppsøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jorunn Spord Borgen</i>
<i>Student</i>	<i>Anders Johansson</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / anne-mette.somby@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anders Johansson, anders_rojo@hotmail.com