

Sunniva Hultgreen Lindhjem Godal

«De skal bli litt svette i pannen og ha et smil om munnen»

En kvalitativ studie av læreres oppfatning av og arbeid med ny læreplan, og utfordringer med å skape bevegelsesglede i kroppsøving.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2021

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, skrevet ved institutt for idrett og samfunnsvitenskap, og institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier ved Norges Idrettshøgskole (NIH). Hensikten med studien har vært å se nærmere på læreres oppfatning av den nye læreplanen i kroppsøving for videregående opplæring (LK2020), begrepet bevegelsesglede og hvilke utfordringer lærere møter på når de skal legge til rette for bevegelsesglede gjennom undervisningen.

Det empiriske materialet baserer seg på kvalitative intervju med fem kroppsøvingslærere på videregående skoler i Viken fylke. Alle har kunnskap om fagfornyelsen, og underviser på klassetrinn som følger den nye læreplanen i faget.

Funnene viser en positiv innstilling til den nye læreplanen blant lærere, men også medfølgende didaktiske utfordringer. Med nye kompetansemål oppfattes det som mindre konkret hva elevene må gjøre for å oppnå en god karakter, og lærere etterlyser tydeligere retningslinjer for å klargjøre rammene for vurderingsarbeidet. Det stilles også spørsmål ved om karaktervurderingen i kroppsøving bør tas bort, dersom formålet er at elevene skal trives og oppleve bevegelsesglede. Læreres forståelse av begrepet bevegelsesglede knytter seg til mestring og trivsel i fysisk aktivitet. Mindre kjente aktiviteter som få elever er gode i fra før og ulike lekvarianter, oppleves spesielt effektivt for å skape bevegelsesglede. Turn anses som den aktiviteten elevene trives dårligst med, og det droppes ofte helt fra undervisningen. Funnene tyder på at lærere har et bevisst ønske om å skape bevegelsesglede hos elevene, men det fremstår noe utfordrende å få dette til å bli et gjennomgående prinsipp i undervisningen. At ordet ikke nevnes eksplisitt i kompetansemålene trekkes frem som en årsak til nedprioritering. Studien viser også at relasjonen mellom å være den som skal skape bevegelsesglede hos elevene, og samtidig være den som skal vurdere kompetansen deres i faget, oppleves problematisk og selvmotsigende for lærere i kroppsøving.

Nøkkelord: bevegelsesglede, kroppsøving, læreplaner, Fagfornyelsen, vurdering, didaktikk.

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Innhold | 4 |
| 1. Innledning | 8 |
| 1.1 Bakgrunn for prosjektet | 8 |
| 1.2 Problemstilling..... | 9 |
| 1.3 Sentrale begreper | 9 |
| 1.4 Struktur..... | 10 |
| 1.5 utfordringer tilknyttet Covid-19 | 10 |
| 2. Kontekst og tidligere forskning..... | 12 |
| 2.1 Skolepolitiske rammer | 12 |
| 2.1.1 Historisk blick på læreplanen i kroppsøving | 13 |
| 2.1.2 Bevegelsesglede i den nye planen..... | 14 |
| 2.1.3 Vurdering i faget | 14 |
| 2.2 Forskning på kroppsøvingfeltet..... | 15 |
| 2.3 Bevegelsesglede..... | 18 |
| 2.4 Oppsummering..... | 19 |
| 3. Teoretisk forankring..... | 22 |
| 3.1 Goodlads læreplanteori..... | 22 |
| 3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen | 25 |
| 3.3 En teoretisk tilnærming til bevegelsesglede | 29 |
| 3.3.1 Bevegelsesglede som et fysisk, metafysisk, tradisjonsbundet og forpliktende fenomen | 29 |
| 4. Metode..... | 32 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 4.1 | Vitenskapsteoretisk forankring | 32 |
| 4.2 | Valg av forskningsdesign | 33 |
| 4.2.1 | Det kvalitative forskningsintervjuet..... | 33 |
| 4.3 | Utvalg | 35 |
| 4.4 | Datainnsamling..... | 36 |
| 4.4.1 | Intervju | 37 |
| 4.4.2 | Databehandling og transkribering..... | 41 |
| 4.5 | Analyse av data..... | 42 |
| 4.6 | Etiske refleksjoner | 43 |
| 4.7 | Forskere forforståelse | 44 |
| 4.8 | Kvalitetsvurderinger | 45 |
| 4.8.1 | Reliabilitet og validitet..... | 45 |
| 4.8.2 | Valg av studiens forskningsdesign..... | 46 |
| 5. | Resultat og diskusjon | 48 |
| 5.1 | Presentasjon av intervjupersonene..... | 48 |
| 5.2 | Lærernes oppfatning av formålet med faget | 51 |
| 5.3 | Læreplanen og didaktisk praksis..... | 53 |
| 5.3.1 | Lærernes oppfatninger av ny læreplan..... | 53 |
| 5.3.2 | Vurderingsutfordringer | 55 |
| 5.4 | Bevegelsesglede..... | 59 |
| 5.4.1 | Lærernes forståelse av begrepet..... | 59 |
| 5.4.2 | Hvordan skape bevegelsesglede i timene?..... | 61 |
| 5.4.3 | Aktiviteter med høy og lav grad av bevegelsesglede..... | 65 |
| 5.4.4 | Bevegelsesglede som gjennomgående prinsipp..... | 67 |
| 5.4.5 | Bevegelsesglede og vurdering – et dilemma..... | 69 |
| 6. | Oppsummering og veien videre | 72 |
| 6.1 | Studiens funn | 72 |

| | | |
|-----|--|-----------|
| 6.2 | Praktiske implikasjoner og begrensninger | 73 |
| 6.3 | Veien videre | 74 |
| 7. | Litteraturliste | 76 |
| 8. | Vedlegg | 83 |
| 8.2 | Informasjonsskriv og samtykkeerklæring..... | 84 |
| 8.3 | Intervjuguide | 88 |
| 8.4 | Godkjenning fra NSD | 92 |

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en innholdsrik og spennende studietid ved Norges Idrettshøgskole. Det har vært en tidvis utfordrende og mentalt krevende prosess, men at jeg har lært mye om meg selv, selvstyring og personlig motivasjon er det liten tvil om.

Jeg vil rette en stor takk til veileder Kenneth Aggerholm, som trodde på meg da jeg stod ved et veiskille. Tusen takk for at du forstod meg, inviterte til samtaler, la til rette for at jeg kunne skrive om noe jeg virkelig brant for, og for at du motiverte meg til å fullføre ved hjelp av inspirerende og konstruktive tilbakemeldinger.

Videre fortjener mine fem intervjupersoner en stor takk – deres tid og engasjement gjorde denne oppgaven mulig. Familie og gode venner har også bidratt med motivasjon og støtte gjennom hele løpet, noe jeg ikke hadde klart meg uten. Prosessen med å skrive en masteroppgave kan ofte være tung og ensom, og spesielt under en pandemi, men med dere i ryggen følte jeg meg aldri alene. Spesielt ønsker jeg å takke min fantastiske og kunnskapsrike mamma for faglige innspill, samtaler og grenseløs kjærlighet.

Den aller største takken fortjener likevel min kjære forlovede, Iver. Uten deg kan jeg med sikkerhet si at det ikke hadde eksistert noen masteroppgave i dag. Tusen takk for at du trodde på meg da jeg selv ikke gjorde det. For omsorg, latterkuler, avkoblende turer med hunden vår Lilo, en skulder å gråte på, hjemmebakt brød, filmkvelder og middager. Du er min største inspirasjon og motivasjon, nå og for alltid.

Oslo, juni 2021

Sunniva Hultgreen Lindhjem Godal

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Kroppsøvingfaget berører alle elever gjennom hele skolegangen, og blir kontinuerlig diskutert både i og utenfor fagmiljøene. Mange er uenige om fagets innhold, omfang og målsetting. Fagets vurderingsordning er også en stadig tilbakevendende diskusjon, særlig om den nåværende ordningen med å gi karakter i faget egentlig hører hjemme i kroppsøving (Vinje & Brattenborg, 2020). Gjennom fagfornyelsen har faget fått en ny læreplan, gradvis gjeldende fra 2020. Kompetansemål og planens struktur er endret (Utdanningsdirektoratet, 2019c), og det er nå færre og mindre konkrete kompetansemål som i større grad skal legge til rette for variert undervisning og dybdelæring. Faget er også blitt mindre idrettsrettet enn tidligere (Aasland et al., 2020, s. 37), og disse endringene fører til at lærere landet over blir nødt til å arbeide aktivt med å fornye sin undervisningspraksis.

En sentral verdi for kroppsøving er at faget skal «stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil utfra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Bevegelsesglede blir dermed et viktig begrep i undervisningen, men hva som menes med det står ikke beskrevet.

For min egen del ble det tidlig klart at kroppsøving var favorittfaget på skolen. Ved å være aktiv i organisert idrett i barne- og ungdomsårene var det relativt lett å mestre et fag som i stor grad var preget av ballspport og trening. Senere valgte jeg å ta en bachelor i idrett og kroppsøving og deretter en master i idrettsvitenskap. Med praksis, ny kunnskap og etterhvert også erfaring som ansatt kroppsøvingslærer, har jeg gradvis endret noe av mitt syn på kroppsøvingfaget. Fra å utelukkende kun se det positive ved faget, som en elev som selv trivdes og i stor grad gjorde det bra, så jeg nå en ny side: kroppsøving er et fag mange mistrives i (Andrews & Johansen, 2005; Christiansen, 2010; Erdvik, 2020; Hagen et al., 2012). Dersom så mange rapporterer at de verken trives, mestrer eller opplever et ønske om å være i fysisk aktivitet videre i livet, hvor blir det av bevegelsesgleden deres? Og kan utfallet i verste fall bli at undervisningen vi kroppsøvingslærere gir, ødelegger for nettopp den livsvarige bevegelsesgleden vi

egentlig skal ha et mål om å skape?

1.2 Problemstilling

Den nye læreplanen i faget og klarheten rundt begrepet bevegelsesglede, har bidratt til å skape et interessefelt som også har lagt rammene for denne oppgaven. Spesielt ønsker jeg å gå i dybden på lærernes egne tanker omkring læreplanen, bevegelsesglede og egen undervisningspraksis. Spørsmål stilles ved hvordan lærere oppfatter og jobber med læreplanen og de nye kompetansemålene, og om dette arbeidet legger til rette for bevegelsesglede i kroppsøving. Jeg ønsker å intervjuere lærere ved videregående skoler om deres holdninger og forståelser, og følgende hovedproblemstilling for oppgaven har derfor blitt utarbeidet:

Hva er læreres oppfatning av den nye læreplanen i kroppsøving, hvordan forstår de begrepet bevegelsesglede og hvilke utfordringer møter de når de skal legge til rette for bevegelsesglede gjennom undervisningen?

Tidligere forskning og kontekst for oppgaven og problemstilling vil utdypes videre i kapittel 2.

1.3 Sentrale begreper

Det er enkelte sentrale begreper i tilknytning til problemstillingen og oppgavens tema som bør avklares og operasjonaliseres for å tydeliggjøre hvordan de anvendes og forstås i denne oppgaven.

Kroppsøvingslærere er i denne sammenhengen formelt utdannede lærere som underviser i kroppsøving ved videregående skoler i Norge.

Bevegelsesglede er et vidt begrep, uten en klar og bredt rådende definisjon. I dette prosjektet knytter jeg begrepet til kroppsøvingsundervisning på videregående skole og den nye læreplanen fra 2020, og det omfatter synlig glede, positivitet og trivsel hos ungdom i bevegelse. Jeg vil underveis forsøke å peke ut noen generelle kjennetegn ved, og teorier om begrepet, uten at jeg i forkant velger meg en enkelt rådende definisjon. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker jeg at lærerne selv skal gi meg sin subjektive forståelse,

slik at jeg kan ta utgangspunkt i denne, og se den i sammenheng med teori i drøftingen.

Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å fornye alle læreplaner for fag i grunnskolen og videregående opplæring. De nye planene begynte gradvis å gjelde fra august 2020, og denne oppgaven tar utgangspunkt i den nye læreplanen i kroppsøving. Resultatet av fagfornyelsen blir også omtalt som *LK20* og *Kunnskapsløftet 2020*, men jeg vil i hovedsak benytte meg av begrepet fagfornyelsen som referanse til den nye læreplanen i denne studien.

1.4 Struktur

Oppgaven består av seks kapitler med flere deler. I det neste kapitlet kommer jeg til å redegjøre for kontekstuell bakgrunn og tidligere forskning med relevans for studiens tema. Kapittel 3 tar for seg oppgavens teori som baserer seg på Goodlads læreplannivå (1979), Den didaktiske relasjonsmodellen (1978) og Jensens teori om bevegelsesglede (2020). Metodiske valg vil redegjøres for i kapittel 4, hvor forskningsdesign, utvalg, datainnsamling og analyse først presenteres. Videre vil jeg reflektere over etiske valg, forskers forståelse og studiens kvalitet, i henhold til kvalitative metodekrav. I kapittel 5 vil resultater fra studien presenteres og drøftes i lys av tidligere forskning, teoretisk forankring og problemstilling. Kapittel 6 omfatter et sammendrag av studiens hovedfunn i forsøk på å svare på problemstillingen, og jeg ser til slutt på studiens begrensninger og kommer med forslag til videre forskning.

1.5 utfordringer tilknyttet Covid-19

I forbindelse med koronapandemien som herjet gjennom store deler av året denne oppgaven har blitt skrevet, oppstod det flere utfordringer. Intervjuene som i utgangspunktet var blitt planlagt og avtalt å gjennomføres fysisk ved lærernes skole, måtte brått endres til å gå via videosamtale da alle skoler i området gikk over til «rødt nivå» (Helsedirektoratet, 2020). Til tross for en noe annerledes datainnsamling enn jeg i utgangspunktet hadde belaget meg på, er mitt håp at resultatene er tilnærmet de samme som hvis intervjuene hadde blitt gjennomført som først planlagt. De praktiske konsekvensene for intervjuenes gjennomføring utdypes videre i kapittel 4. Betydelige konsekvenser fulgte dessuten med stengingen av skolen og biblioteket, noe som førte til

en periodevis begrenset tilgang på litteratur. Veiledningsmøtene måtte også gå digitalt hele våren, men dette opplevdes problemfritt.

Utdanner man seg til å bli kroppsøvingslærer, er det etter min erfaring nærmest en selvfølge at man også trives i samvær med andre. Mest av alt har jeg derfor savnet studiemiljøet på skolen, treningsøktene og muligheten til å møtes, diskutere og sosialisere i kantina. Dette er noe jeg håper alle kommende masterkull ved NIH får avslutte den fantastiske studietiden sin med.

2. Kontekst og tidligere forskning

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for ulike forhold som kan bidra til en bedre forståelse av det kontekstuelle bakteppet for studiens tematiske retning og problemstilling. Fagfornyelsen, kroppsøving og begrepet bevegelsesglede står av den grunn sentralt.

Etter at interessefelt og prosjektets tema ble avgrenset, begynte arbeidet med søk etter litteratur og forskning som kunne være av relevans. Jeg har hovedsakelig benyttet meg av databasene Oria og SPORTDiscus, samt tilgjengelige bøker og studier om kroppsøving og læreplaner ved biblioteket på Norges Idrettshøgskole. Til å begynne med, ønsket jeg å avdekke hva som fantes av tidligere forskning. Søkefrasene jeg benyttet meg av, var blant annet «læreplan i kroppsøving», «bevegelsesglede i kroppsøving», «fagfornyelsen», «bevegelsesglede», «joy in movement», «joy of movement», «movement pleasure», «kroppsøvingsdidaktikk» og «Goodlads læreplanteori». I tillegg ble «snøballmetoden» benyttet, der jeg plukket ut relevante referanser og kilder fra forskning og litteratur jeg allerede hadde funnet og benyttet meg av.

Før jeg beveger meg inn på det teoretiske rammeverket for denne oppgaven, vil det være hensiktsmessig å presentere de skolepolitiske rammene som danner grunnlaget for læreplanen og undervisningen i kroppsøving. Her tas det utgangspunkt i den nye læreplanen som er utviklet gjennom fagfornyelsen, LK 2020. Videre vil jeg redegjøre for relevant forskning på feltet, før jeg til slutt beveger meg inn på hvordan litteraturen omtaler begrepet bevegelsesglede.

2.1 Skolepolitiske rammer

Det formelle læreplanverket er en del av øvrig lovverk og formålsbestemmelser, og uttrykker sammen med disse samfunnets hensikt med grunnopplæring. Læreplaner for fag er blant de viktigste styringsdokumentene for undervisning (Hiim & Hippe, 2009, s. 188). Læreplanene er det forpliktende arbeidsdokumentet som skal ligge til grunn for skolens og lærers arbeid med, og planlegging av læringsarbeidet (Engelsen, 2003, s.

15). Læreplanen i kroppsøving vil derfor være styrende for hvordan undervisning i faget planlegges og gjennomføres.

2.1.1 Historisk blikk på læreplanen i kroppsøving

Kroppsøving er, som det eneste av de praktiske og estetiske fagene, et fag som følger alle elever gjennom hele grunnskolen og i videregående opplæring. Historisk sett har kroppsøving militære røtter, og var først et fag forbeholdt gutter. Senere fikk også jenter tilgang, men det strenge prestasjonsfokuset ble opprettholdt i mange år. Fagets idé har derfor lenge vært knyttet til idrett og konkurranse. I senere tid er imidlertid formålet endret til å i større grad se fagets potensiale til å forebygge mot overvekt og helseproblematikk, samt læring og glede i bevegelse (Berg et al., 2021, s. 22). Fra 2006 skjedde det et paradigmeskifte i norske læreplaner. Da gikk vi fra mer innholdsorienterte til kompetanseorienterte læreplaner, og det nye læreplanverket ble best kjent som Kunnskapsløftet (LK06). Det ble tydeliggjort i formålet for faget at bevegelse er grunnleggende og at fysisk aktivitet er viktig for alle. Den nye læreplanen førte også med seg en økt satsing på vurdering, da også innsats skulle ligge til grunn for karakteren i kroppsøving. En studie av Arnesen et al. (2013) viste at om lag halvparten av kroppsøvingslærerne endret sitt syn på vurdering i etterkant av innføringen. Samtidig kom det også frem at enkelte var uenige i endringene, og noen valgte i stedet å tilpasse læreplanen til sin allerede eksisterende undervisning og vurderingspraksis (Arnesen et al., 2013, s. 23).

I 2019 ble den endelige fornyelsen av LK06 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006) lagt frem. Denne prosessen gikk under navnet fagfornyelsen, og ble til etter et mangeårig involverende og omfattende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Prosessen resulterte i nye læreplaner for alle fag i grunnskolen og videregående opplæring, og disse ble gradvis innført fra august 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kroppsøvingsfaget fikk, i tillegg til nye og færre kompetansemål, en dreining fra måloppnåelse, idrettsprestasjon og fysiske ferdigheter, til et økt ønske om bevegelsesglede og lyst og læring til videre i livet (Utdanningsdirektoratet, 2019c, 2020c). En sentral endring i den nye læreplanen er dermed at det ikke lenger finnes et eget hovedområde med idrettsaktiviteter, og at kompetansemålene inneholder færre begreper med direkte tilknytning til idretten. Begreper som «lagidretter», «individuelle idretter» og «fairplay» er derfor tatt vekk. Aasland et al. (2020) stiller likevel spørsmål

ved om denne endringen er radikal nok til å flytte «idrettsfjellet», som vi fra forskning vet står meget støtt i faget (Aasland et al., 2020, s. 37).

2.1.2 Bevegelsesglede i den nye planen

I den aller første linjen i kapittelet *Om faget – fagrelevans og sentrale verdier* for gjeldende læreplanen for kroppsøving (KRO01-05) står det følgende:

*Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang **bevegelsesglede** og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader.* (Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Jeg forstår dette som at bevegelsesglede er noe kroppsøvingfaget skal ha som mål å oppnå hos alle elever. Enkelte har imidlertid pekt på at det i læreplanen ikke kommer tydelig frem hva definisjonen på bevegelsesglede er, hvorvidt dette er noe elevene skal lære om, eller om det er en følelse de skal få, eller noe de skal oppnå og leve etter i fremtiden (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 8). Med så mye usikkerhet tilknyttet begrepet, stiller jeg spørsmål ved hvordan lærere egentlig forstår bevegelsesglede i lys av læreplanen, og om de bevisst tar sikte på å planlegge for undervisning som skaper det hos elevene. At læreplanen i kroppsøving omtaler bevegelsesglede er forøvrig ikke nytt, men i denne oppgaven er jeg opptatt av hvordan lærere ser på bevegelsesglede i lys av fagfornyelsen.

2.1.3 Vurdering i faget

Formål med vurdering i fag er å fremme læring, bidra til lærelyst og gi informasjon om kompetansen underveis og ved avslutningen av opplæringen (Opplæringslova, 2020). Grunnlaget for vurdering er kompetansemålene i læreplanen i faget, men samtidig skal kompetansemålene forstås i lys av teksten *Om faget* i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Underveisvurderingen kan skje både med og uten karakter, mens all sluttvurdering fra 8. trinn skal være med en tallkarakter.

Vurderingsordningen i kroppsøving skiller seg fra andre fag ved at elevenes innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. I læreplanen står det at «*innsatsen til elevane er ein del av kompetansen i kroppsøving og er derfor ein del av grunnlaget for vurdering*» (Utdanningsdirektoratet, 2019d) Samtidig er det tydeliggjort på Utdanningsdirektoratets sider at det i kroppsøving som i alle andre fag, er kompetansemålene som skal være

grunnlaget for både undervisvurderingen og sluttvurderingen i faget. Dette er ikke endret ved innføringen av fagfornyelsen (LK20).

2.2 *Forskning på kroppsøvingsfeltet*

Kroppsøvingsfaget i skolen vekker stadig engasjement og diskusjon. Sentrale debatter rundt faget har dreid seg om ulike oppfatninger rundt faget som et idrettsprestasjonsfag versus faget som et helsefremmende fag, vurderingsdiskusjon og om elevens innsats og forutsetninger skal telle og synet på lærernes kompetanse.

Mange støtter opp om læreplanens vektlegging av glede, innsats, læring og motivasjon som viktig i kroppsøvingsfaget. Samtidig retter også forskere kritikk mot faget og hvordan det praktiseres i skolen. Det blir pekt på en ren idrettsdiskurs, konkurranse- og prestasjonspreget undervisning, for stor vektlegging av fysiske tester som vurderingsgrunnlag og lærerutdanninger som opprettholder det tradisjonelle idrettsfokuset (Christiansen, 2010; Erdvik, 2020; Säfvenbom et al., 2014; Tangen & Husebye, 2019).

I likhet med hvordan det er i 92% av landene i verden, er kroppsøvingsfaget et obligatorisk fag for alle elever i norsk skole (Marshall & Hardman, 2016, s. 205). Til tross for dette, blir det pekt på hvordan faget lenge har hatt en tendens til ikke å være tilpasset bredden i elevgrunnlaget like godt. Undersøkelser tyder på at utformingen av timene favoriserer de idrettsflinke som allerede trives godt med fysisk aktivitet, mens andre ender opp med økt misnøye med faget (Christiansen, 2010, s. 8-9). Dette gjelder spesielt dem som ikke deltar på organisert idrett på fritiden, og da særlig jenter innenfor denne gruppa. Samtidig blir gutter og spesielt jenter som har idrettsbakgrunn og/eller driver med organisert aktivitet på fritiden, favorisert karaktermessig (Säfvenbom et al., 2014). Studier viser også at elevene som mistrives med kroppsøvingsfaget, peker på misnøye med faginnholdet og at de kommer dårlig overens med kroppsøvingslæreren som hovedårsaker (Tangen & Husebye, 2019, s. 16). De som utdanner seg til kroppsøvingslærere er dessuten i mange tilfeller selv tidligere idrettsflinke elever, og lærerutdanningen er derfor blitt kritisert for å opprettholde den tradisjonelle idrettsdiskursen (Christiansen, 2010; Tangen & Husebye, 2019). Borgen et al. (2020) har undersøkt hvilken kunnskap det er større behov for i masterutdanning for idrett- og

kroppsøvingslærere, og peker spesielt på kunnskap om didaktiske prosesser i klasserommet, elevvurderinger og undervisningserfaring som viktige fokusområder fremover (Borgen et al., 2020, s. 74-76).

Erdvik (2020) har undersøkt hvordan kroppsøving faktisk fungerer i skolen. Hun peker i hovedsak på at de elevene som ikke har erfaring med idrett fra fritidsaktiviteter eller hjemmefra, blir forskjellsbehandlet negativt i timene av lærerne - til tross for kravet om tilrettelagt opplæring og at vurdering delvis skal gjøres på grunnlag av innsats.

Konsekvensene av denne praksisen vil kunne være at færre trives i kroppsøving og med fysisk aktivitet, og dermed ikke erfarer bevegelsesgleden læreplanen har satt som overordnet mål. Dette er både en pedagogisk utfordring, og vil på lang sikt kunne bli et problem for den generelle folkehelsen i landet (Erdvik, 2020, s. 69-73).

Statistikk har vist at så mye som 43% av elevene ikke er fornøyd med undervisningen som gis i kroppsøving i Norge (Säfvenbom et al., 2014). Elever som viser lav grad av mestring og trivsel i timene, blir beskrevet som «sjenerte, forsiktige og ikke veldig frampå». Disse får sjeldent vist sin kompetanse i faget og blir vurdert lavere karaktermessig. Denne typen elever blir av mange omtalt som *ribbeveggsløpere* (Stene, 2010, s. 67). Mange elever som misliker kroppsøving uttrykker det åpent og direkte, men det er også de som forsøker å skjule dette ved hjelp av ulike teknikker, omtalt som *skjuleteknikker*. Disse elevene opplever gjerne timene som vanskelige og problematiske, og gruer seg i forkant. De ønsker ikke å tape ansikt i kroppsøvingen, verken sosialt eller faglig, og finner derfor andre grunner til å ikke delta. Eksempler på dette kan være å si at de har sykdom eller skader, som fører til at elevene kan trekke seg vekk fra undervisningen (Hagen et al., 2012, s. 62), eller tilsynelatende deltar, men uten innsats eller særlig grad av visuell bevegelsesglede. De oppholder seg gjerne lengre vekk fra undervisningen, og ofte nærme ribbeveggen – derav navnet ribbeveggsløpere (Stene, 2010, s. 66-67). Grunnet skjuleteknikkene disse elevene bruker, kan det være vanskelig for lærer å oppdage at elevene ikke trives i kroppsøving, som igjen fører til at de ikke blir sett. Det er imidlertid svært viktig å avdekke denne adferden, da elevene ofte benytter skjuleteknikker fordi de er utrygge i situasjonen. Læreres ansvar blir dermed å skape en trygg situasjon som gir en større grobunn for trivsel og glede i kroppsøving (Lyngstad, 2018). Stene (2010) påpeker at mer forskning på, og kunnskap om elevers bevegelsesglede, kan være svært nyttig for lærere i kroppsøving. På denne måten kan

man oppnå større grad av faglig utbytte og trivsel hos flere elever i timene (Stene, 2010, s. 70-77).

I *Fremtidens kroppsøvingslærer* tar Vinje og Skrede (2019) for seg ulike problemstillinger knyttet til faget kroppsøving. Spesielt legges det vekt på at kroppsøvingsutdanningen burde endres til å inkludere alle, ikke bare den gjennomtrente og idrettssterke som allerede trives godt med fysisk aktivitet. Forfatterne argumenterer for at lærerutdanningene, med sine praktiske arbeidskrav og lange tradisjoner for hardt fysisk arbeid, ofte ender opp med å ekskludere mennesker med blant annet funksjonsnedsettelse og andre begrensninger. Dette forplanter seg igjen til kroppsøvingsundervisningen i skolen, hvor det idrettslige og ensformige synet opprettholdes. Derfor hindres elever med nedsatt funksjonsevne å få den tilpassede undervisningen de har krav på, og det hemmer bevegelsesglede (Vinje & Skrede, 2019, s. 154-158). At elever med funksjonsnedsettelse får kroppsøvingsundervisning av lavere kvalitet, er blitt problematisert flere ganger tidligere, og det fremstår som en konsensus på fagfeltet at faget er nødt til å i større grad tilpasses alle (Berg et al., 2021, s. 5; Øvrevik & Søbstad, 2019).

De siste årene har også fagets hensikt og relevans for samfunnet blitt gjenstand for offentlig debatt. Enkelte hevder at kroppsøving har hovedansvaret for folkehelse blant unge (Kvam, 2020), og at timene derfor bør fokusere på å ha mest mulig fysisk aktivitet, fremfor sansing og glede (Vinje & Skrede, 2019, s. 50-71). Flere lærere har også et slikt instrumentelt nytteperspektiv på kroppsøvingsfaget, og studier tyder på at mange lar undervisningen styres mer av helsediskursen enn de selv er klar over. Med kun to skoletimer til rådighet hver uke, tar mange lærere på seg rollen som trener fremfor pedagog, og legger opp til timer med høyest mulig grad av aktivitet (Reine, 2020, s. 70-73). For mange elever fører imidlertid dette til mistriivsel, mer stress knyttet til prestasjon, et dårligere forhold til kroppsøvingslærer og lavere selvfølelse (Andrews & Johansen, 2005, s. 302-314). Enkelte har også tatt til ordet for at kroppsøvingsfaget ikke egner seg for å ha karaktervurderinger, og begrunner det med at det ikke eksisterer en rettferdig vurderingspraksis, samt en diffus ny læreplan som skaper vanskeligheter for lærere som skal tolke den (Vinje & Brattenborg, 2020).

I en nyere studie med fokus på læreplaner og didaktisk arbeid av Skjelbred & Borgen (2020), ble det undersøkt hvordan lærere tolker læreplanen og deretter underviser basert på egen oppfatning. Resultatene pekte på stor variasjon mellom lærere i både tolkning av læreplan og undervisningspraksis. Artikkelforfatterne mente at mange lærere underviser etter en «læreplan som ikke eksisterer», hvor enkelte deler ved læreplanen ble utelatt fullstendig, mens elementer som ikke står i læreplanen ble inkludert (Skjelbred & Borgen, 2020, s. 22-23). Dersom dette også skulle fremkomme av resultatene i min studie, kan det i praksis få store konsekvenser for kroppsøvingfaget og bevegelsesgleden til elevene.

2.3 Bevegelsesglede

Bevegelsesglede står sentralt i denne studien. Begrepet favner vidt, og det er derfor viktig å foreta en nærmere konkretisering av hva som menes med det i forbindelse med min undersøkelse. I læreplanen for kroppsøving blir bevegelsesglede omtalt som et mål for undervisningen, men hvordan det skal forstås, eller på hvilken måte elevene skal oppnå denne bevegelsesgleden, er mindre tydelig (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 9; Utdanningsdirektoratet, 2020c). Betydningen av bevegelsesglede henger naturligvis tett sammen med gledebegrepet, men situasjonen er altså bevegelsesbetinget. Dette gir en noe smalere definisjon, og Berg et al. (2021) knytter bevegelsesglede til «*mestring, glede og aktivitet sammen med andre*» (Berg et al., 2021, s. 50). Stene (2010) omtaler bevegelsesglede i kroppsøving som «*elevers positive uttryksmåte*», og beskriver det videre slik:

«Bevegelsesglede er aktivitets- og situasjonsbetinget, noe som gjør at den kan oppstå, eller forsvinne, på kort tid. Bevegelsesglede påvirker kroppsøvingundervisningen på en positiv måte, gir positiv selyfølelse hos elever, og er utviklende for personlig vekst, selvforståelse og identitetsdanning» (Stene, 2010, s. 65).

Tematikken *bevegelsesglede i kroppsøving* har tidligere blitt forsket på i Norge (Stene, 2010). Studien tok utgangspunkt i kvalitative intervjuer med seks lærere, der det spesielt ble fokusert på elevenes visuelle bevegelsesglede. Funnene viste at bevegelsesgleden elevene viser i kroppsøving, kan variere fra svært tydelig og fremtredende, til forsiktige og moderate. Lærerne legger raskest merke til elevene som tydelig viser

bevegelsesglede, og det gir ofte utslag i form av ros og gode karakterer. Timer med høy grad av bevegelsesglede hos mange elever, oppleves som fri for konflikter og avbrudd, og gir et godt læringsutbytte (Stene, 2010, s. 66-77).

Ingulfsvann et al. (2021) gjennomførte også nylig en større norsk studie som tok sikte på å analysere bevegelsesglede hos barn i skolesammenheng, når og hvordan det kommer til syne, og hvordan man kan forklare fenomenet. Resultatene viste at barn opplever bevegelsesglede i svært varierte situasjoner og former, og at det bidrar til stor grad av tilhørighet, selvtillit og engasjement. Forskerne relaterer også bevegelsesglede til åpenhet og motet til å møte nye situasjoner og mennesker, og peker på viktigheten av dette for at unge skal oppleve personlig utvikling og få gode sosiale relasjoner. Studien viste dessuten tydelig at bevegelsesglede smitter mellom elevene og over på miljøet rundt. Forskerne argumenterer derfor for at et sentralt ansvar ved å undervise i kroppsøving, ligger i at lærer oppfordrer til et hyggelig og inkluderende klassemiljø, og er bevisst på å legge til rette for varierte aktiviteter som skaper bevegelsesglede. De positive effektene av dette er mange, deriblant bedre læringsutbytte i skolen, og bedre selvtillit hos elevene i hverdagen. Det blir likevel presisert i studien at bevegelsesglede er et nyansert fenomen, som verken lar seg forutse eller planlegge. Til tross for at mange elever opplever enkelte aktiviteter som mer gledeskapende enn andre, finnes det ingen garanti for at dette gjelder alle. Å legge til rette for bevegelsesglede krever derfor at man som lærer kjenner sine elever godt, engasjerer seg i deres interesser og stadig søker å gjøre undervisningen bedre tilpasset alle (Ingulfsvann et al., 2021, s. 10-12).

2.4 Oppsummering

Studier peker på viktigheten av at elevene som i utgangspunktet ikke trives med faget eller fysisk aktivitet, får gode opplevelser. Ofte er det nettopp dette kroppsøvingsfaget sliter med å få til, da de flinke i stor grad favoriseres, får bedre karakterer og blir lagt best merke til av lærer. De mindre flinke som ikke trives i like stor grad, opplever på sin side lav grad av mestring og trivsel, og liten bevegelsesglede. Andrews & Johansen (2005) argumenterer for at det er nettopp elevene som ikke liker kroppsøving som bør fanges opp fordi de sannsynligvis tilhører den gruppen som er minst fysisk aktive på fritiden, og derfor vil profitere på å øke aktivitetsnivået mest (Andrews & Johansen, 2005, s. 302-314).

Forskning som er presentert i delkapittel 2.2 indikerer at det er liten tvil om at kroppsøvingsfaget har hatt potensiale for forbedring tilknyttet elevenes trivsel og glede. Mange endringer har blitt gjort i årenes løp, og faget har utviklet seg over lang tid. Fra å være et fag som tok sikte på disiplin og fysisk prestasjon, bidrar nyere læreplaner til å peke ut nye veier mot et omfattende og helhetlig skolefag, og forhåpentligvis for langt flere elever med ulike bakgrunner og ferdighetsnivå. Dette er en positiv retning hva angår trivsel og glede, men spørsmålet reises fortsatt ved hvordan undervisningen faktisk gjennomføres på de ulike skolene (Skjelbred & Borgen, 2020). Ikke minst om, og hvordan, det bevisst tas sikte på å stimulere for bevegelsesglede. Begrepet kan også forstås ulikt, noe som gir utfordringer knyttet til ulike tolkninger av læreplanen i faget, og potensielt også store ulikheter i hvordan undervisningen gjennomføres. Implementering av nye læreplaner medfører endringer i lærernes undervisningspraksis, og for enkelte samsvarer ikke denne endringen med egen oppfatning av hva timene bør inneholde eller hvordan de bør gjennomføres (Arnesen et al., 2013, s. 23). Dette kan på lang sikt gi utslag i at elevene får undervisning som skiller seg betydelig fra det som er læreplanens intensjon, og følger «en læreplan som ikke eksisterer» (Gundem, 1990, s. 152-153).

Basert på tidligere forskning og andres forståelser, tolker jeg at bevegelsesglede i kroppsøvingssammenheng handler om trivsel og positive følelser i aktivitet og i samvær med andre. En smalere forståelse vil kunne være lite hensiktsmessig, da bevegelse ikke lar seg redusere til én aktivitet eller én bestemt mengde innsats. I teorikapittelet vil Jensens perspektiver på bevegelsesglede (2020) fungere analyserende for å forstå begrepet i en klarere kontekst. Han påpeker at en av utfordringene med å definere bevegelse, og dermed også bevegelsesglede, er at det ikke uten videre betyr høy puls eller fysisk aktivitet. Bevegelse kan like så godt være å sitte i ro, eller å gjøre noe som ikke krever store fysiske anstrengelser. Relevant for å forstå begrepet i kroppsøvingssammenheng, blir derfor å se på når gleden synes best, og i hvilke situasjoner elevene gir tydeligst uttrykk for trivsel i undervisningen (Jensen, 2020, s. 209).

Det bør være et mål i kroppsøving at undervisningen tar sikte på å stimulerer til økt bevegelsesglede for absolutt alle, slik fagfornyelsen legger opp til (Erdvik, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020c). Forskning viser at dette ikke alltid er oppnådd med

tidligere læreplaner. Det er bred enighet om at lærere er nødt til å legge mindre vekt på ulike idretts- og ferdighetsmål, og i større grad legge til rette for positive opplevelser, variasjon i aktiviteter og muligheten til å prøve seg frem på individuelt grunnlag (Borgen & Engelsrud, 2020; Christiansen, 2010; Erdvik, 2020; Tangen & Husebye, 2019). Nettopp dette blir også omtalt som viktige satsningsområder i fagfornyelsen. Videre i min oppgave vil jeg undersøke hvordan lærere som underviser i kroppsøving på videregående, tenker om den nye læreplanen. Ikke minst ønsker jeg å avdekke om de møter utfordringer knyttet til læreplanens mål om livslang bevegelsesglede hos elevene.

3. Teoretisk forankring

Dette kapittelet har som formål å beskrive det teoretiske grunnlaget som er anvendt i forbindelse med studien, basert på tematikken om læreplaner, undervisningspraksis og bevegelsesglede. Læreplaner i den norske skolen har til hensikt å fungere som et overordnet rammeverk som angir intensjoner og gir retning for arbeidet i skolen (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 129), og blir gjentatte ganger stilt i sentrum for samfunnsmessig og skolepolitisk debatt. Ulike teoretiske tilnærminger om læreplaner søker å formidle innsikt og forståelse, i tillegg til å analysere læreplanens funksjon og relevans for det aktuelle faget (Gundem, 1990, s. 14-15). Denne studien tar av den grunn utgangspunkt i John I. Goodlads (1979) begrepssystem om læreplaner for å undersøke hvordan lærere forstår og underviser etter den nye læreplanen i faget. Videre vil det gjøres rede for Bjørndal og Liebergs (1978) og Hiim og HIPPes (1998) tolkning av den didaktiske relasjonsmodellen, for å kunne belyse elementer i analysen som dreier seg om lærernes didaktiske valg.

Til slutt vil jeg presentere Jens-Ole Jensens (2020) perspektiver på bevegelsesglede som uttrykk for en eksistensiell verdi fremfor instrumentell nytte, og de fire ulike kategoriene. Dette gjøres for å gi bevegelsesglede en teoretisk kontekst i arbeidet med resultatene, i samspill med intervjupersonenes egne definisjoner av begrepet. Jeg ønsker å ha en induktiv tilnærming til betydningen av bevegelsesglede, der lærerne selv får anledning til å utdype sin egen forståelse av begrepet.

3.1 Goodlads læreplanteori

Det teoretiske rammeverket for denne studien knyttet til læreplaner, er den amerikanske pedagogikkprofessoren John I. Goodlads (1979) læreplanteori, et begrepssystem omtalt som «læreplanens fremstillingsformer» (Skjelbred & Borgen, 2020, s. 22). Goodlads teori ble utviklet gjennom, og fulgt opp av, substansielle undersøkelser som tok sikte på å prøve ut egnetheten i begrepssystemet (Gundem, 1990, s. 153). Han var opptatt av å bygge bro mellom praktikere og teoretikere, og var av den oppfatningen at praktikers syn på undervisning lett kunne bli for begrenset og snevert, og uten at det ble satt i en større kontekst. På den andre siden kunne teoretikerne fort skape sine egne, urealistiske illusjoner av hvordan praksisen i skolen fungerer. Goodlads begrepssystem skulle derfor fungere som et system både teoretikere og praktikere kunne benytte, og dermed legge til

rette for et godt og fruktbart samarbeid mellom partene (Gundem, 1990, s. 39). Goodlads begrepssystem om læreplaner fungerer som et verktøy for å analysere intensjonen, arbeidet, oppfattelsen og gjennomføringen av en læreplan. Han mente at man i hovedsak kunne dele inn en læreplan i fem nivåer, også populært kalt «læreplanens fem ansikter» (Gundem, 1990, s. 39): den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplanen.

Den ideologiske læreplanen går ut på hvilke idéer, rådende politikk og intensjon som ligger til grunn for arbeidet bak en læreplan. Den vil være preget av daværende kulturelt syn og forskningsbasert vitenskap, såkalt «funded knowledge» og «conventional wisdom» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 131). Det faglige og personlige ståstedet til gruppene satt til å utarbeide læreplanen, vil også kunne ha betydning for resultatet (Goodlad, 1979, s. 63). Det endelige produktet vil likevel sjeldent bli akkurat slik medlemmene i læreplangruppene tenkte seg (Gundem, 1990, s. 42), da noen idéer vil kunne få stor betydning for utformingen, mens andre blir glemt grunnet kompromisser mellom ulike strømninger (Engelsen, 2003, s. 17).

Den formelle læreplanen er den reelle og rådende læreplanen. Dette er selve læreplandokumentet som er utarbeidet over tid, og bestemt av regjeringen på bakgrunn av overordnede vedtak i Stortinget. I læreplanen finner man sentral informasjon om faget og alle kompetansemålene som undervisningen skal ta utgangspunkt i (Engelsen, 2003, s. 17). Den formelle læreplanen vil imidlertid kunne tolkes forskjellig avhengig av hvem som leser og forstår den.

Den oppfattede læreplanen dreier seg om hvordan den formelle læreplanen tolkes og forstås. Dersom en lærer eller administrator leser læreplanen, vil den med stor sannsynlighet forstås ulikt fra hvordan elever eller foreldre oppfatter den. Hvordan læreplanen forstås, avhenger blant annet av faktorer som bunner i ulike tradisjoner, sosiokulturell bakgrunn, erfaring med skoleverket og ulike interesser (Gundem, 1990, s. 42). Når ulike lærere tolker rammer og retningslinjer i læreplanen, vil det legge føringer for hvordan planleggingen, tilretteleggingen, undervisningen og vurderingen deres vil ta form (Engelsen, 2003, s. 17). Forventninger i forbindelse med en læreplanendring, vil også kunne påvirke hvordan man velger å forstå den nye versjonen (Gundem, 1990, s. 42-43).

Den gjennomførte læreplanen dreier seg i størst grad om hvordan undervisningen faktisk blir gjennomført (Goodlad, 1979, s. 63). Dette avhenger av hvordan spesielt læreren tolker planen, men er også preget av skolen og ledelsens syn og tradisjon. Også andre forhold enn tolkning av læreplanen vil kunne spille inn for hvordan lærere legger opp undervisningen. Dette kan blant annet knyttes til de rammer og det utstyret skolen har tilgjengelig, variasjoner i elevgrupper og lærerens forutsetninger og erfaring (Gundem, 1990, s. 42). En nyoppusset gymsal med svært god plass til en hel kroppsøvingssklasse, vil eksempelvis kunne legge til rette for bedre undervisning og mer aktivisering i ulike aktiviteter enn det en liten gymsal uten optimalt utstyr kan. Dessuten går undervisning sjeldent nøyaktig slik lærerne planlegger, da arbeid med barn og unge kan være uforutsigbart (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132)

Til slutt handler *den erfarte læreplanen* om hvordan elevene oppfatter og opplever undervisningen som blir gjennomført, med tanke på læringsutbytte og sosialisering (Engelsen, 2003, s. 17). Dette avhenger av alle de tidligere faktorene, men også noe av elevenes egen bakgrunn, erfaring og livsområde (Goodlad, 1979; Gundem, 1990, s. 43). Den erfarte læreplanen kan også forstås i lys av foreldrenes oppfattelse av den, eller samfunnet som helhet sitt syn på læreplanen (Engelsen, 2003, s. 17). Forskning viser at det ofte er stor diskrepans mellom det lærere tror de gjør i undervisningen, og det elevene mener lærere gjør (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132), altså et gap mellom den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplanen. I kroppsøving støtter også forskning opp om dette, eksempelvis ved at elever som driver med idrett på fritiden synes bedre og favoriseres i vurderingssammenheng, til tross for at lærere mener de selv vurderer alle elever likt (Erdvik, 2020; Vinje & Skrede, 2019).

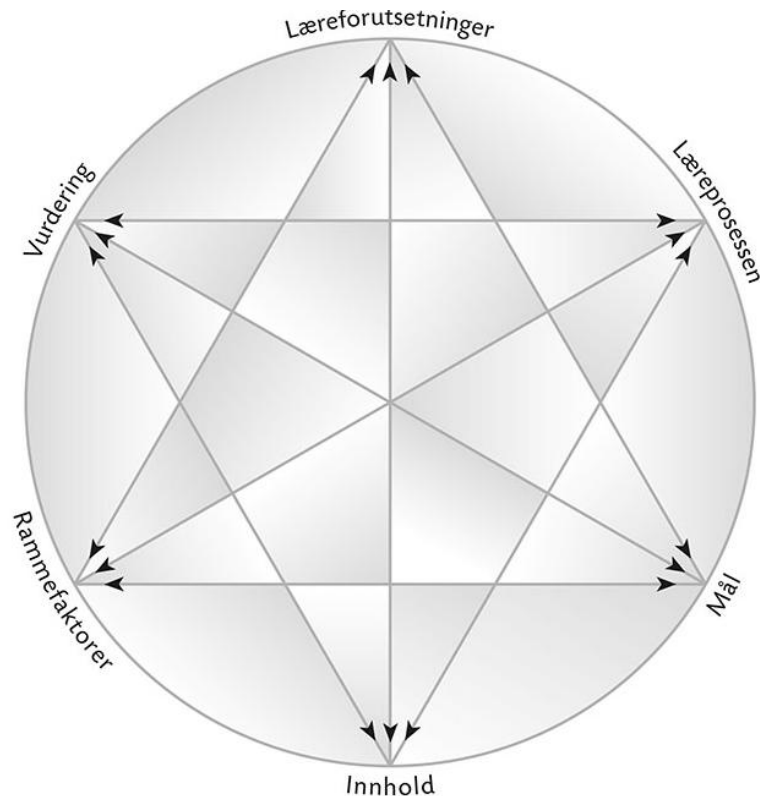
Ut fra Goodlads framstilling, kan læreplanen deles i to brukersider; en sender- og en mottakerside. Planen inneholder et budskap som aktørene bak utformingen av læreplanen forventer at mottakerne, i de fleste tilfeller lærere, omdanner til undervisningspraksis (Engelsen, 2003, s. 17). For å belyse min problemstilling i diskusjons- og resultatkapittelet, er det relevant å fokusere på to av de fem nivåene, begge på mottakersiden; den oppfattede og den gjennomførte læreplanen. Det er disse læreplannivåene det vil være mulig å få innsikt i ved intervju av lærere, da de dreier seg om deres forståelse av læreplanen og egen undervisningspraksis (Lyngsnes & Rismark,

2007, s. 131-133).

3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Begrepet *didaktikk* hører i all hovedsak inn under fagområdet pedagogikk, og blir av mange oppfattet som selve kjernen i pedagogikken (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 20-23). Konkret dreier didaktikken seg om den delen av pedagogikken som foregår i teori og praksis i hvert enkelt fag, men kan også omfatte for- og etterarbeidet som gjøres av lærer i forbindelse med undervisning. Hiim og Hippe (1998) definisjon er i tråd med dette, men klargjør også i større grad hva som menes med teori og praksis: «*Didaktikk er praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring*» (Hiim & Hippe, 1998, s. 9).

Didaktikk blir også omtalt som undervisningslære (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 26). Didaktiske modeller kan tydeliggjøre fenomener og sammenhenger, og består ofte av figurative visualiseringer av et sett begreper, samt en beskrivelse av relasjoner mellom disse for å tydeliggjøre en definert og avgrenset ramme for fortolkning av virkeligheten (Skjelbred & Borgen, 2020, s. 23; Vestøl, 2008). En velkjent modell for didaktisk arbeid i norsk skolekontekst, er den *didaktiske relasjonsmodellen*, og ble første gang beskrevet av Bjørndal og Lieberg (1978), og senere videreutviklet av flere, deriblant Hiim og Hippe. Modellen fungerer som et begrepsapparat og forståelsesramme som klargjør sammenhenger og skaper bevissthet omkring forskjellige elementer læreren må ta hensyn til (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 130-135). Modellen skal også kunne danne grunnlag for utvikling av et didaktisk språk og for didaktiske analyse- og planleggingsmodeller (Engelsen, 2017, s. 78), og består av seks faktorer: mål, innhold, rammefaktorer, vurdering, læreforutsetninger og læreprosessen. Engelsen (2015) påpeker at den didaktiske relasjonsmodellen er en helhetlig fremstilling, og at ingen av kategoriene er styrende. Valg som blir tatt innenfor én faktor kan få konsekvenser for valg innenfor de andre faktorene (Engelsen, 2015, s. 78-80; Skjelbred & Borgen, 2020). Det finnes flere variasjoner av den didaktiske relasjonsmodellen, og for denne studiens formål velger jeg å ta utgangspunkt i Hiim og Hippe (1998) modell, som vist i figur 1 (Hiim & Hippe, 2009, s. 35).



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009, s. 35)

Mål

Målene for læringsarbeidet er det elevene skal sitte igjen med av kunnskap etter at undervisningen har funnet sted (Hiim & Hippe, 2009, s. 33). Dette vil i alle læreplaner være formulert som kompetansemål, og legger føringer for hva og hvordan elevene skal lære. I skolen vil man kunne skille mellom formål, forstått som overordnede mål, og mål som kan nås i nær fremtid. Lærere skal ta utgangspunkt i kompetansemålene i faget, men mange av disse formuleringene bør konkretiseres for elevene, slik at de gir større mening i form av delmål (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 89-90).

Innhold

Mål og innhold er på mange måter to ulike sider av samme sak. Alle læringsmål referer til «noe» elevene skal lære seg, og innhold handler om nettopp hva arbeidet i skolen skal dreie seg om (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 95). Innholdet vil variere i ulike skolefag, og vil ofte planlegges av lærer eller av lærer og elever i fellesskap (Hiim &

Hippe, 2009, s. 33). Planlegging og valg av gjennomføringsmetoder for ulikt innhold i kroppsøving, er en sentral del av denne studien.

Rammefaktorer

I all hovedsak dreier rammefaktorer seg om forhold som på ulikt vis begrenser eller muliggjør undervisning og læring (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 85). I kroppsøving vil dette kunne omfatte alt fra konkrete, materielle faktorer som tilgjengelig idrettsutstyr eller størrelse på skolens gymsal, til rammefaktorer som tid til disposisjon. Mange lærere nevner nettopp den smale tidsrammen som svært begrensende i kroppsøvingsfaget, og noe som vanskeliggjør god måloppnåelse for elevene (Blair & Capel, 2019, s. 116-119). Tid til rådighet er et eksempel på en rammefaktor fastsatt fra myndighetenes side, i tillegg til læreplaner, klassestørrelser og økonomi (Engelsen, 2003, s. 198). Lærernes egne ressurser og kunnskaper, samt hvordan lærer selv velger å se på muligheter ved skolen, er også rammefaktorer som muliggjør eller begrenser læringen (Hiim & Hippe, 2009, s. 32-33).

Vurdering

Vurdering av elever er en svært omfattende del av undervisningen, og har i hovedsak tre hensikter: å kontrollere at elevene lærer det de skal, å bidra til at den enkelte opplæringsinstitusjonen ikke opererer i et vakuum og å støtte elevenes læring (Leirhaug, 2016; Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 116-117). I likhet med andre skolefag tar vurdering i kroppsøving utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen, samt de bestemmelsene om vurdering som finnes i forskrift til Opplæringsloven. I kroppsøving er det klargjort i vurderingsforskriften at også innsats er en del av vurderingsgrunnet. (Utdanningsdirektoratet, 2019c, 2019d). At kroppsøvingfaget har vurdering med tallkarakterer, har av flere blitt pekt på som problematisk, grunnet elevenes ulike bakgrunner og tilknytninger til organisert idrett. Til tross for at undervisning skal legge til rette for at elevene skal kunne delta og vurderes etter egne forutsetninger, har forskning vist at dette ikke alltid er tilfellet (Vinje & Brattenborg, 2020). Enkelte trekker også frem at ordlyden i den nye læreplanen er uklar, og åpner for vidt forskjellige tolkninger av både innhold og påfølgende vurdering i henhold til kompetansemål (Borgen & Engelsrud, 2020). Problemstillingen i denne studien tar blant annet sikte på å undersøke hva lærere i faget tenker om den nye læreplanen fra 2020, og det kan av den grunn også tenkes at mine intervjupersoner peker på

vurderingsutfordringer tilknyttet denne. Spesielt interessant vil det også kunne bli å undersøke sammenhengen mellom vurdering og bevegelsesglede. Vurderingsfaktoren innenfor den didaktiske relasjonsmodellen vil dermed stå sentralt i diskusjonskapittelet.

Læreforutsetninger

Elevenes læreforutsetninger dreier seg om flere forhold lærer er nødt til å ta hensyn til: Hva elevene kan fra før, hva de er interesserte i og om det er spesielle utfordringer knyttet til elevgruppa og læringsarbeidet (Hiim & Hippe, 2009, s. 32). I tillegg dreier det seg om elevenes egne forventninger, kunnskaper, erfaringer og evner. En kroppsøvingslærer som tar seg tid til å prate med hver og enkel elev om deres interesser og ønsker, vil legge et godt grunnlag for læreforutsetningene. En er nødt til å kjenne eleven for å kunne sette realistiske og hensiktsmessige mål for læringen (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 81-83).

Læreprosessen

Læreprosessen, eller læringsaktiviteter som kategorien også blir kalt, handler til slutt om aktiviteten som foregår i lærings situasjoner (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 98). Hvilke tanker læreren har om læreprosessen, legger føringer for hvilke spørsmål lærer bør stille seg selv i forkant av undervisningen (Hiim & Hippe, 2009, s. 34). Eksempler på slike spørsmål kan være: Skal elevene ha individuelle eller fellesoppgaver, og hvorfor? Hvordan kan elevene motiveres i større grad? Skal undervisningen bestå av instruksjoner fra lærer, eller ha større grad av elevmedvirkning? Hvordan blir læringsmiljøet best mulig?

En god lærer vil kunne se de overnevnte faktorene i sammenheng, slik modellen illustrerer. Ingen faktor er viktigere enn de andre, og alle faktorene blir som oftest gjensidig påvirket av hverandre (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2009, s. 36). Til tross for at forfatterne forsøker å gjøre rede for en ideell didaktisk praksis, er de tydelige på at det ikke eksisterer en fasit. Det viktige er at lærer selv blir klar over hvilke holdninger han eller hun har til grunnleggende pedagogiske spørsmål, og utarbeider sin egen undervisningspraksis basert på det (Hiim & Hippe, 2009, s. 13).

I resultat- og diskusjonskapittelet vil den didaktiske relasjonsmodellen i hovedsak anvendes for å strukturere elementer i analysen som dreier seg om lærernes praksis, og

ikke som et analyseverktøy. Den er også blitt benyttet i arbeidet med intervjuguiden, for å avdekke hvilke didaktiske faktorer lærere legger mest vekt på i arbeidet med faget. Modellen er derfor dessuten sentral for å se nærmere på hvilke didaktiske valg som gjøres for å skape bevegelsesglede i timene.

3.3 En teoretisk tilnærming til bevegelsesglede

I kapittel 2.3 ble ulike definisjoner og artikler knyttet til bevegelsesglede presentert. Denne gjennomgangen viste at begrepet fremstår noe uklart og at det sjeldent konkluderes med én felles betydning. Den danske idrettsforskeren Jens-Ole Jensens eksistensielle definisjon på bevegelsesglede (2020) vil fungere som teoretisk rammeverk for bevegelsesglede i denne studien, da den gir et svært helhetlig og beskrivende bilde av begrepets omfang og variasjon i forståelse. I Danmark omtales også bevegelsesglede som et mål for kroppsøvningsundervisningen, og jeg mener derfor at hans pedagogiske tilnærming til begrepet kan overføres til norsk skole, som min studie tar utgangspunkt i.

3.3.1 Bevegelsesglede som et fysisk, metafysisk, tradisjonsbundet og forpliktende fenomen

Jensen går inn på temaet bevegelsesglede i sitt kapittel i boken *Sans for bevægelse - livsnerven i pædagogisk arbejde* (2020). Her påpeker han at bevegelsesglede kan oppfattes svært ulikt, noe man kan også se av litteraturen på feltet. I hans øyne handler glede i bevegelse om noe mer enn en plikt eller oppfatning av at å være i aktivitet er sunt og nødvendig, men av verdien av bevegelse i seg selv. Jensen ønsker seg dermed vekk fra helsediskursen og det instrumentelle synet på bevegelse, der man er i aktivitet kun for å oppnå noe i etterkant. Med et slikt syn reduseres bevegelse til noe man må eller bør gjøre. I stedet tar han til ordet for et bredt, eksistensielt syn som baserer seg på at målet må være å trives med bevegelsen i seg selv. Her legger han også til at hva som gir bevegelsesglede for noen, kan virke absurd for andre. For utenforstående kan det ved første øyekast fremstå uforståelig hvordan det kan gi glede å løpe et maraton, eller at ballettdansere ønsker å fortsette dansen, tross smerter i beina. Men som Jensen argumenter for, kommer ikke glede i bevegelse nødvendigvis av aktiviteter som er fri for bekymringer eller ubehag. Et vesentlig parameter for kvaliteten

på gleden er tvert i mot at man skal gjøre en aktiv innsats for å oppnå den (Jensen, 2020, s. 212).

Mihaly Csikszentmihalyi trekkes også frem som en inspirasjon for Jensen, og hvordan han skiller mellom nytelse og glede. I følge Csikszentmihalyi, er nytelse flyktig og relativt lett oppnåelig. Eksempler kan være å tilfredsstille sult eller få tilstrekkelig søvn, og vedkommende som oppnår dette vil da ofte være passivt nytende i situasjonen. Glede er på den andre siden en mye sterkere følelse av nytelse. Glede kan oppnås hvis en person selv har ytet en innsats, og personen blir da aktivt deltakende i egen glede. Jensen argumenterer for at det er distinksjonen mellom å forholde seg aktivt og passivt til omverden vi kan overføre til bevegelse. Ofte er det nettopp slik at gleden ved bevegelse er større hvis man ilegger bevegelsen betydning i seg selv, forholder seg aktivt til sanseintrykk og, etter stor anstrengelse, lykkes med å overvinne en utfordring (Jensen, 2020, s. 210-211).

I likhet med andre studier, påpeker også Jensen at bevegelsesglede er et relativt bredt og lite definert begrep. Han eksemplifiserer det ved å trekke frem forskning på feltet som i stedet tar i bruk mer omtalte og klare beskrivelser som trivsel, involvering og glede i fysisk aktivitet (Jensen, 2020, s. 207). Jensen er samtidig tydelig på at bevegelsesglede heller ikke bør ha en smal, objektiv definisjon, da det ikke vil være hensiktsmessig for å beskrive alle nyansene begrepet rommer. For å kunne forklare sitt eksistensielle syn på bevegelsesglede, opererer han derfor med en kategorisering av følelser, inspirert av Norman Denzin (1984). Jensen peker med dette på et analytisk skille mellom en fysisk, metafysisk, tradisjonsbunden og forpliktende bevegelsesglede.

Den formen for bevegelsesglede som knytter seg til biologi og kroppslig sansning, omtales av Jensen som *fysisk bevegelsesglede*. Det er den som kjennes et bestemt sted i kroppen, og som blant annet kan forklares med frigjøringen av hormonene endorfin, dopamin og oxytocin i forbindelse med fysisk aktivitet. Fysisk bevegelsesglede er dermed en gedefølelse som resultat av bevegelse. Den *metafysiske bevegelsesgleden* dreier seg også om prosesser som skjer i kroppen, men som ikke kun knyttes til ren fysisk aktivitet. Denne følelsen er vanskeligere å lokalisere et konkret sted i kroppen, men den føles mer altomfattende i både sinn og kropp. Seiersrus etter å vinne en fotballkamp, eller gleden ved å endelig få til en utfordrende øvelse, er eksempler på

denne formen. Sentralt for den metafysiske bevegelsesgleden er også at det enkelte individ har tillagt en bevegelsesaktivitet stor personlig betydning, og den blir dermed svært individuelt oppfattet. Den *tradisjonsbundne bevegelsesgleden* knytter seg mindre til den flyktige «i nuet»-følelsen enn de to overnevnte. Denne formen dreier seg om erfaringer, og kan betegnes som summen av fysisk og metafysisk bevegelsesglede. Den er i større grad inkorporert i oss som en verdi eller norm, og bidrar eksempelvis til at en som er glad i å løpe, gjør det til tross for at dagsformen eller humøret er dårlig der og da. Dette fordi han erfaringsmessig vet at løpingen vil gi glede etterhvert. Denne formen for bevegelsesglede kan også bidra som forklaring til hvorfor man opplever større glede i visse bevegelsesaktiviteter, og hvorfor noen unge trives dårligere i kroppsøvingstimene enn andre – de har erfaringer fra tidligere situasjonen som knytter seg til dårlige opplevelser. Den *forpliktende bevegelsesgleden* forbindes til slutt med intensjonelle refleksjoner, og dreier seg om en følelse av at man er forpliktet til å gjøre en aktivitet. Jensen trekker frem ildsjelen som et eksempel (Jensen, 2020).

Jensen påpeker at det i praksis ikke er mulig å isolere glede innenfor én av de ulike dimensjonene. Snarere ser han på det som en helhet, hvor én eller flere av dimensjonene kan være fremtredende. Han legger også til at bevegelsesglede ikke alltid kan planlegges, men at jo større og variert erfaring man selv har med det, jo større mulighet har man for å lykkes med å skape det hos andre. I kroppsøving vil det være mest naturlig å legge til rette for aktiviteter hvor intensjonen der og da er at elevene skal oppleve fysisk og metafysisk bevegelsesglede. På lang sikt bør det overordnede målet for kroppsøving være å skape en livslang, tradisjonsbunden bevegelsesglede hos elevene, «...og når det lykkes, er man ikke i tvil» (Jensen, 2020, s. 218).

I kapitlet hvor studiens resultater og diskusjon presenteres, vil Jens-Ole Jensens teoretiske perspektiver på bevegelsesglede fungere analyserende for intervjupersonenes ulike forståelser av begrepet. I tillegg vil teorien om mulig kunne si noe om hvordan lærernes forståelser av bevegelsesglede, påvirker deres didaktiske valg i før- under- og etterarbeidet med undervisningen.

4. Metode

Hensikten med dette kapittelet er å presentere og redegjøre for metodiske valg og vurderinger, som følger av oppgavens tema og problemstilling. Det ble tidlig klart at jeg ønsket å gå i dybden på de to temaene læreplaner og bevegelsesglede. Da min problemstilling blant annet stiller spørsmål om *hvordan*, og har til hensikt å gå dypere inn på lærernes tanker og meninger, vil kvalitative metoder være best egnet for å gi svar på dette (Dalland, 2017, s. 52-53). I dette kapittelet vil først den vitenskapsteoretiske forankringen presenteres, før blikket rettes mot valg av forskningsdesign og utvalg. Videre vil datainnsamlingen og påfølgende transkribering og analyseprosess beskrives. Deretter tar jeg for meg etiske overveielser og forskers forforståelse, før jeg avslutningsvis drøfter valgene som er blitt gjort og peker på styrker og svakheter ved studiens metodevalg.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

All forskning foregår innenfor et perspektiv som preger måten vi oppfatter den på, også kalt et paradigme. Et paradigme er «*en vitenskaps grunnleggende oppfattelse av hva som skal studeres, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan de skal stilles og hvilke regler som skal overholdes ved tolkningen av de innhentede svarene*» (Halvorsen, 2008, s. 56). En relativt bred oppfatning er at det naturvitenskapelige paradigmet søker å forklare, mens det samfunnsvitenskapelige paradigme søker å forstå (Dalland, 2017, s. 44-45).

Kvalitative metoder har til hensikt å utvikle en dypere forståelse av de fenomenene vi studerer. Denne typen tilnærminger kan derfor knyttes til det samfunnsvitenskapelige og fortolkende paradigme, som blant som blant annet omfatter fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme (Thagaard, 2018, s. 19). I min studie ønsker jeg å gå dypere inn på hvordan lærere tolker, reflekterer rundt og underviser i kroppsøving basert på læreplanen i faget, og resultatene vil derfor i stor grad reflektere lærernes subjektivitet. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at vi kan tolke fenomener på flere ulike nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Ordet hermeneutikk betyr fortolkningslære, og handler om nettopp det å tolke og forstå. Fenomenologien retter på sin side oppmerksomheten mot verden slik den

konkret erfares og oppleves fra informantens side, og det er derfor også viktig at dette blir beskrevet som en sannhet av forskeren (Dalland, 2017, s. 36). For å kunne fortolke, forstå og beskrive de menneskelige tankene, oppfatningene og handlingene jeg ønsker å undersøke blant kroppsøvingslærere, vil jeg benytte meg av en kombinasjon av hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv.

4.2 Valg av forskningsdesign

I forkant av en forskningsundersøkelse, er den som forsker nødt til å ta stilling til spesielt *hva* og *hvem* som skal undersøkes, og ikke minst *hvordan* undersøkelsen skal gjennomføres. Dette betegnes som *prosjekt-* eller *forskningsdesign*, og dreier seg om alt som knyttes til gjennomføringen av selve undersøkelsen (Johannessen et al., 2006, s. 76). Hvilken metode som egner seg best, hvilket utvalg som er mest hensiktsmessig å rekruttere og hvordan analysen bør legges opp, avhenger av problemstillingen studien søker å gå i dybden på. Det vil alltid være denne som legger retningslinjene for hvordan vi utformer prosjektet, og dermed også designet for studien (Thagaard, 2018, s. 45).

I forbindelse med mitt prosjekt, ble det med bakgrunn i min problemstilling klart at jeg ønsket å ha en kvalitativ tilnærming. Denne metodeformen gir grunnlag for at vi kan fordype oss i og analysere de sosiale fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 12). De kvalitative forskningsmetodene er i all hovedsak utviklet for å belyse menneskers opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv (Brinkmann et al., 2012, s. 12) Det er nettopp erfaringsprosessene og refleksjonene til kroppsøvingslærere jeg ønsker å fordype meg i, og det falt av den grunn naturlig å velge det kvalitative intervjuet som metodeform.

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres som en samtale med et formål og som oftest en struktur (Johannessen et al., 2006, s. 135; Kvale, 1997). Til tross for at et forskningsintervju kan minne om den dagligdagse samtalen mennesker imellom, er det enkelte viktige trekk som skiller de to kommunikasjonsformene. Ordlyden av og måten spørsmålene blir stilt på, forskerens forutinntatte holdning og rolle, og miljøet rundt er alle viktige faktorer å ta hensyn til for å innhente best mulig informasjon. Det er i relasjonen mellom forskeren og informanten kunnskap blir til, og samspillet mellom

disse krever derfor både empati og respekt fra forskeren (Dalland, 2017, s. 63-64). Fordelen ved det kvalitative intervjuet er at det er åpent, og at intervjupersonen kan få snakke relativt fritt. Forsker skal være tilgjengelig for initiativ fra intervjupersonen under samtalen, men samtidig styre intervjuet slik at temaet som er relevant for studien blir hovedfokuset (Grønmo, 2004, s. 163)

Intervjuer gir innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018, s. 12). For å best mulig innhente gode svar på min problemstilling, ble det besluttet å benytte det semistrukturerte forskningsintervjuet. Her forløper intervjuet som en interaksjon mellom forsker og intervjuperson, basert på en allerede planlagt liste med spørsmål, en *intervjuguide*. Til tross for denne intervjuguiden, vil forsker fortsatt ha mulighet til å tilpasse intervjuet ved å stille ulike oppfølgingsspørsmål, avhengig av svarene intervjupersonen gir underveis (Brinkmann et al., 2012, s. 17-21). Gangen i intervjuene vil kunne variere fra intervjuperson til intervjuperson, og man beveger seg ofte frem og tilbake i rekkefølgen til intervjuguiden (Johannessen et al., 2006, s. 137) Dette anser jeg som en stor fordel i forbindelse med mitt tema og tilhørende problemstilling, da det vil gi rom for å gå dypere inn på interessante meninger eller holdninger hos de ulike informantene jeg intervjuer.

I forkant av gjennomføringen av semistrukturerte intervju, er det viktig å sette seg grundig inn i det teoretiske rammeverket forskeren tar utgangspunkt i for studien. Et intervju er aldri helt nøytralt, «*men alltid bestemt av den ene parts dagsorden (forskerens), som er – eller bør være – teoretisk begrunnet*» (Brinkmann et al., 2012, s. 27). Dette fordrer også en bevisstgjøring hos forsker underveis i intervjuene omkring hvilke svar som gir relevante data og ikke, basert på valgte teorier. Samtidig som denne tilnærmingen består av å lese sitt materiale ut fra et teoretisk kjennskap til feltet, bør ikke forsker nødvendigvis være bundet av bestemte teoretiske framgangsmåter. Slik sikres også svar som ikke kun preges av låste rammer og forskerens forforståelse (Brinkmann et al., 2012, s. 43; Thagaard, 2018, s. 94). Underveis i arbeidet med forberedelsene til intervjurunden, leste jeg meg derfor opp på relevant litteratur og teorier jeg ønsket å benytte for å belyse svarene. Jeg tok likevel et bevisst valg om å ikke la dette legge for tydelige føringer for intervjuet, da jeg ønsket å stille så åpen som mulig. En slik åpen tilnærming kan også gi rom for uventede, men like fullt interessante observasjoner og funn.

4.3 Utvalg

For å lykkes med datainnsamlingen til en kvalitativ studie, bør utvalget baseres på gruppen man ønsker å vite noe om. I tillegg er det svært viktig at forsker er oppdatert på det feltet hen undersøker for å kunne rekruttere et relevant og hensiktsmessig utvalg (Dalland, 2017, s. 76-77). Jeg ønsket også et utvalg lærere i ulik alder med varierende bakgrunn, og at det skulle være representert av begge kjønn. Å snakke med personer med ulik bakgrunn og kjønn, sørger for variasjon i opplysningene man innhenter i en undersøkelse. Denne formen for delvis strategisk utvalg, gjør dessuten at man unngår en metning i dataene for tidlig i prosessen (Jacobsen, 2015, s. 172-175).

Transkribering og analyse av kvalitative forskningsintervju kan være både utfordrende og tidskrevende, så det vil det være hensiktsmessig å vurdere antallet intervjupersoner i forhold til tidsressursene en har til rådighet (Kvale & Brinkmann, 2011, s. 44). I kvalitative studier er det heller ikke et mål å innhente flest mulige besvarelser, men snarere å gå i dybden hos intervjupersonene. I studentprosjekter som bachelor- og masteroppgaver vil 4-8 intervjupersoner være tilstrekkelig (Johannessen et al., 2006, s. 106), og jeg landet til slutt på at et ønsket antall for min oppgave ville være 5 eller 6. Nedenfor presenteres inklusjonskriteriene for utvalget til studien, som også stod listet i informasjonsskrivet (vedlegg 1) informantene fikk utdelt:

- Intervjupersonen underviser i kroppsøving på videregående.
- Intervjupersonen underviser for trinn som følger den nye læreplanen i faget (i skoleåret 20/21 gjelder dette kun Vg1).
- Intervjupersonen har 90 studiepoeng eller mer innenfor kroppsøving og idrett.

Etter å ha valgt kriterier for utvalget og fått godkjenning fra NSD (vedlegg 3), begynte arbeidet med å rekruttere lærere. Det var ønskelig for denne studien at alle intervjupersonene skulle undervise etter ny læreplan i kroppsøving på videregående skole, og at de hadde varierende yrkeserfaring og bakgrunn. I tillegg ville det være interessant dersom lærerne jobber på ulike videregående skoler med ulike fagretninger, elevgrupper og inntakssnitt. På grunnlag av dette, tok jeg i første omgang kontakt med ledelsen ved to videregående skoler i Viken fylkeskommune, i håp om å få

videreformidlet ønsket, og få rekruttert et par lærere til studien. Den ene skolen er kjent for en å kun tilby studiespesialisering, med faglig sterke elever og et høyt inntakssnitt. Den andre har på sin side et variert fagtilbud, men et noe mer varierende snitt. Å velge to skoler med tydelige ulikheter var bevisst strategisk fra min side, med håp om at intervjuene skulle gi et bredere innblikk i de forskjellige pedagogiske problemstillingene lærerne møter på i kroppsøvingsundervisningen. Strategisk utvelging av informanter innebærer at forsker bevisst bestemmer seg for målgruppen forskningen retter seg mot i forkant, og velger intervjupersoner herfra for å sikre nødvendig data (Johannessen et al., 2006, s. 107). Responsen fra de to skolene jeg tok kontakt med var utelukkende positiv, og førte til at fem lærere i kroppsøving som ble omfattet av inklusjonskriteriene, takket ja til å bli intervjuet.

I kvalitative studier hvor utvalget er selektert på grunnlag av deltakers hensiktsmessighet for planlagt problemstilling, vil ikke utvalget være representativt for en populasjon (Thagaard, 2018, s. 55). Målet i denne studien har vært å gå dypere inn på kroppsøvingslæreres tanker og praksis, og utvalget ble derfor basert på å finne deltakere som jobber i videregående og underviser i kroppsøving. Grunnet masteroppgavens begrensede tidsperspektiv, ble det besluttet å kun inkludere skoler som lå gunstig til for besøk, og derfor i relativ nærheten til mitt hjemsted Oslo. I et prosjekt av større skala, kunne det vært ønskelig å inkludere lærere fra flere ulike skoler med en større geografisk spredning. Min oppfatning er at dette ville vært interessant for å undersøke om det eksisterer holdningsforskjeller hos kroppsøvingslærere fra ulike områder i landet.

4.4 Datainnsamling

Etter å ha tatt kontakt med intervjupersonene via mail, ble også informasjons- og samtykkeskrivet sendt for gjennomgang. Deretter ble tidspunkt for intervjuene avtalt med dem som ønsket å stille, og jeg bestemte meg for å bruke båndopptaker. En utfordring ved å ta opp lyd er i følge Jacobsen (2015) at enkelte føler seg mindre komfortable med å snakke åpent og fortrolig. Det ble likevel konkludert med at dette var et bedre alternativ for å samle inn data enn å notere underveis, da båndopptak og påfølgende transkribering vil sikre at viktige sitater og informasjon ikke går tapt (Jacobsen, 2015, s. 148).

4.4.1 Intervju

Et vellykket intervju er avhengig av at forsker er forberedt seg godt. Det innebærer å være så orientert om intervjupersonen som mulig, samt feltet og temaet studien retter fokuset mot. Dette er en styrke for å sikre gode og relevante svar, for å kunne respondere på det intervjupersonen sier, og for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål (Dalland, 2017, s. 77). Hvordan intervjuet utvikler seg, avhenger av hva slags informasjon intervjupersonen bidrar med, og av hvordan kommunikasjonen mellom den som intervjues og forskeren fungerer (Grønmo, 2004, s. 167). At jeg selv både er utdannet pedagog i faget og jobber som kroppsøvlingslærer, ser jeg på som en styrke for at dialogen med intervjupersonen kunne bli så faglig og presis som mulig. En hermeneutisk tilnærming til intervjusituasjonen, fremhever betydningen av at forskeren også presenterer sine tolkninger i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 103). En annen styrke er at vi, med samme bakgrunn, kan speile hverandre og kjenne på gjensidig sympati. Dette kan bidra til at intervjupersonene lettere åpner opp, men også at den som intervjues vil ønske å fremstå i et bedre lys og si det den tror forsker ønsker å høre (Thagaard, 2018, s. 108). Jeg ønsket derfor å være svært bevisst på egen rolle i intervjuene, og på å gjøre stadige vurderinger av vår kommunikasjon.

Intervjuguide

Intervjuguiden er sentral under semistrukturerte forskningsintervju. Den inneholder et sett med forhåndsbestemte spørsmål som forsker anser som relevant for studien. En god intervjuguide stiller spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å gi utfyllende, konkrete beskrivelser om temaene intervjuet handler om. I tillegg bør den gi rom for å stille gode oppfølgingsspørsmål, som vil kunne kompensere for at intervjupersoner vil ha ulik åpenhet når de uttrykker seg i en intervjusituasjon (Thagaard, 2018, s. 95).

Å følge en semistrukturert intervjuguide der rekkefølgen på spørsmålene endres i takt med samtalens dynamikk og intervjupersonens respons, bidrar til utfyllende svar på det forsker spør om. Intervjuguiden kan være mer eller mindre detaljert, avhengig av informasjonen forsker er ute etter (Johannessen et al., 2006, s. 28). Denne studien søker svar på kroppsøvlingslæreres tanker om læreplan og bevegelsesglede, og åpner derfor for stor grad av refleksjon fra deres side. Jensen (2020) og Ingulfsvann et al. (2021) har påpekt av bevegelsesglede er et begrep som både oppleves og forstås ulik fra individ til

individ (Ingulfsvann et al., 2021; Jensen, 2020, s. 212). Å legge klare rammer for hvordan det skal forstås, ville derfor være lite hensiktsmessig. Dersom spørsmålene er for låste og subjektivt ladet, ville jeg kunne risikere at selve rammen for intervjuene legger for tydelige føringer for forståelser og refleksjoner, og at jeg dermed ender opp med svar uten dybde og med begrenset relevans (Grønmo, 2004, s. 143). Jeg vurderte det derfor som svært nyttig å utarbeide en intervjuguide som både stiller spesifikke spørsmål, men også sørger for refleksjon og samtale underveis. Dette anså jeg for å være den best mulige fremgangsmåten for å få tilstrekkelige svar på studiens problemstilling.

Basert på problemstillingen og didaktiske faktorer, utarbeidet jeg kategoriene *lærerens bakgrunn og erfaring, syn på læreplan og deres undervisningspraksis og bevegelsesglede* i intervjuguiden. Ved overgangen til temaet bevegelsesglede, ønsket jeg dessuten å vie noe tid til at intervjupersonene skulle få anledning til å forklare sin forståelse av begrepet. Denne induktive tilnærmingen sørger for at forsker og intervjuperson ikke snakker forbi hverandre, i tilfelle ulik forståelse av begrepet. Ved å fokusere på disse kategoriene, vurderte jeg det dithen at intervjuene ville gi tilstrekkelig data for å svare på problemstillingen. Om spørsmålene faktisk gir svar på det studien har til hensikt å undersøke, er en av de viktigste vurderingene forskeren gjør i arbeidet med intervjuguiden (Grønmo, 2004, s. 169). En risiko i et vitenskapelig forskningsintervju, er at intervjupersonen kan oppfatte forskerens bevisste eller ubevisste intensjoner med å stille spørsmålet, og derfor svare det den tror forskeren ønsker (Thagaard, 2018, s. 108). For å unngå dette, er det helt essensielt at spørsmålene er åpne, og formulert slik at de ikke virker ledende for intervjupersonens svar (Grønmo, 2004, s. 169; Thagaard, 2018, s. 108).

Testintervju

For å føle meg tilstrekkelig forberedt, og for å prøve ut om intervjuguiden og båndopptaker fungerte slik jeg håpet, ønsket jeg å gjøre et testintervju i forkant av intervjuene med lærerne. Selv har jeg noe erfaring med intervjusituasjonen etter å ha jobbet som journalist i en periode, men det kvalitative intervjuet i forbindelse med forskning kjenner jeg mindre til. Brinkmann (2012) presiserer viktigheten av at forskeren er godt forberedt, kjenner intervjuguiden nærmest utenat, og er i stand til å kommunisere naturlig og dynamisk med intervjupersonen. Den beste måten å oppnå

dette på, er ved hjelp av øvelse og de erfaringene man gjør seg underveis (Brinkmann et al., 2012, s. 29-31).

Med et ønske om å gjennomføre prøveintervjuet så likt den faktiske intervjusituasjonen som mulig, henvendte jeg meg til en bekjent av meg som selv jobber som kroppsøvingslærer. At dette er en person jeg kjenner fra før, anså jeg som en positiv faktor for å skape en åpen og god dialog, og ikke minst for at han kunne gi meg ærlige tilbakemeldinger i etterkant. Målet med prøveintervjuet var å lære og foreta nødvendige endringer i forkant av de faktiske intervjuene, og jeg følte meg trygg på at han ville tørre å kommentere både ting som fungerte bra, og på det som eventuelt burde endres. For å gjøre prosedyren så lik den reelle intervjusituasjonen som mulig, ba jeg han først lese gjennom informasjons- og samtykkeskjemaet for signering, for deretter å informere om hans etiske rettigheter før jeg skrudde på båndopptakeren.

Min generelle opplevelse av prøveintervjuet var svært positiv. Samtalen fløt godt mellom meg og intervjuperson, og spørsmålene ble i stor grad besvart presist og utdypende. Til tider kunne både jeg og han la oss rive litt med, og vi sporet derfor av i ny og ne. Dette bidro også til at intervjuet overskred tidsskjemaet noe. Å lytte til det intervjupersonene har å si av relevans for studien, samtidig som man passer på at intervjuguiden følges og tematikken kretser omkring det som var planlagt, er en hårfin balansegang (Thagaard, 2018, s. 102-104). Dette ble jeg også mer bevisst på etter prøveintervjuet.

At vi fra før av hadde en nær relasjon, påvirket sannsynligvis hvor trygg intervjupersonen følte seg i positiv retning. Han hadde derfor lite problemer med å gå i dybden på sine tanker og refleksjoner rundt undervisningspraksis. Det var samtidig greit å være bevisst på at «lettheten» i prøveintervjuet nok var preget av vår relasjon, slik at jeg som forsker ikke ville bli overrasket dersom dynamikken og kommunikasjonen fungerte noe dårligere med noen jeg aldri tidligere har møtt. Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære tidlig i intervjusituasjonen, er derfor svært stor (Thagaard, 2018, s. 105), og noe en forsker bør være oppmerksom på. En annen erfaring fra prøveintervjuet, var at de innledende spørsmålene som dreier seg om lærerens bakgrunn og erfaring, var en naturlig og fin start for å begynne samtalen. Slike

innledende og enkle bakgrunnsspørsmål kan bidra til å gjøre intervjupersonen tryggere i situasjonen (Grønmo, 2004, s. 171).

Gjennomføring av intervjuene

Den opprinnelige planen var å treffe lærerne på deres arbeidsplasser, til avtalte tidspunkter. Én uke før intervjuene skulle gjennomføres, satte imidlertid pandemien Covid-19 en stopper for dette. Det ble innført tiltaksnivå rødt ved de aktuelle skolene på ubestemt tid, noe som innebar at undervisningen stort sett foregikk hjemmefra, og lærerne heller ikke var tilgjengelige for fysiske intervjuer. Av den grunn ble det, i samråd med veileder, besluttet å gjennomføre intervjuene over videosamtale. Thagaard (2018) argumenter for at internett gir oss flere muligheter i tilknytning til intervju, men at det også medfører enkelte ulemper. Intervjupersonene kan bli distraheret av miljøet rundt, kommunikasjonsproblemer vil med større sannsynlighet kunne oppstå, og følelsen av den personlige og fortrolige ansikts-til-ansikt-kontakten kan svekkes (Thagaard, 2018, s. 110-111). Det ble derfor viktig å legge opp til videosamtaler som kom så nært det fysiske intervjuet som mulig, samt at jeg som intervjuer skulle være svært trygg og godt kjent med de programmene som skulle benyttes. Av den grunn avtalte jeg tidspunkter innenfor lærernes arbeidstider, og benyttet videosamtaleprogrammer de var vant med å bruke i jobben fra før. Samtlige lærere jeg hadde avtale med om intervju, ga uttrykk for at de hadde full forståelse for endringen av kommunikasjonsform, og fremstod trygge med bruken av videosamtaler etter et år med pandemi og hjemmeundervisning.

Alle de fem intervjuene ble gjennomført i løpet av én uke. Selv satt jeg hjemme i egen stue, alene og fri for distraksjoner. I forkant ble jeg nødt til å gjøre endringer tilknyttet signeringen på informasjons- og samtykkeskjemaet, da jeg ikke fikk møtt intervjupersonene fysisk. Jeg ba derfor om at alle i forkant av intervjuet skulle sende en mail hvor de selv formulerte samtykket, og signerte elektronisk. Skjemaet fikk de tilsendt på mail i forkant. Ved oppstart av intervjuene, erfarte jeg nytten av å småprate litt for å etablere en fortrolig dialog før båndopptakeren ble startet og selve intervjuet begynte. Også intervjuets første del som tok for seg lærernes bakgrunn og interesse, la grunnlaget for en hyggelig atmosfære og en naturlig tone videre i utspørringen. Samtlige lærere som ble intervjuet, viste stor grad av interesse for oppgavens tematikk. Dette gjorde det enkelt å innhente gode sitater, og skapte god flyt til tross for at

intervjuene foregikk over skjerm. Samtidig skapte også dette enkelte utfordringer knyttet til tidsrammen og at vi gjerne beveget oss litt utenfor studiens tema. Forsker skal i minst mulig grad avbryte intervjupersonen underveis, og i den grad det er nødvendig for å komme tilbake til spørsmålets utgangspunkt, bør det gjøres et sted det faller naturlig (Jacobsen, 2015, s. 151). Dette var jeg også bevisst på, og totalinntrykket var at lærerne stort sett selv skjønnte når de snakket utenfor oppgavens tema.

Relasjonen mellom forsker og intervjuperson er dynamisk, og endres gjennom de ulike fasene av intervjuet. Når forsker åpent formidler positive tilbakemeldinger til det intervjupersonen forteller, bidrar det til å styrke fortroligheten og relasjonen, og også graden av åpenhet fra intervjupersonens side (Thagaard, 2018, s. 92). Av den grunn var jeg svært bevisst på å fremstå positiv og oppmuntrende til det intervjupersonene sa og fortalte. Jeg fikk likevel erfare at smil og anerkjennende nikk vanskeligere lar seg kommunisere via en skjerm enn i virkeligheten, noe som ga en noe mer oppstykket dialog enn ønskelig. Dette førte ikke til store problemer for selve innholdet i intervjuet, men jeg savnet det fysiske aspektet og den litt mindre formelle stemningen et intervju gjerne tar sikte på å ha. Samtidig fikk jeg både tilbakemelding på, og følte selv at intervjuene fungerte godt, og skapte faglige og interessante samtaler. Jacobsen (2015) fremmer viktigheten av at forsker inntar en lyttende og åpen posisjon (Jacobsen, 2015, s. 151), noe jeg også følte jeg klarte på en god måte. Da samtlige tema var blitt dekket og spørsmålene ferdig stilt, rundet vi av intervjuene. Jeg ga til slutt intervjupersonene anledning til å tilføye noe de eventuelt ikke hadde hatt anledning til å si tidligere. Deretter minnet jeg igjen om deres rettigheter i henhold til informasjonsskrivet, før jeg takket for flott innsats og avsluttet samtalen.

4.4.2 Databehandling og transkribering

Jeg var i forkant spent på hvordan båndopptakeren ville håndtere lyden fra videosamtalene, men dette viste seg raskt å være problemfritt. Intervjuene hørtes klart og tydelig, og etter at de var lastet over på en ekstern disk begynte arbeidet med transkribering. Lydopptak kan ikke brukes direkte i dataanalysene. De må skrives ut, og disse utskriftene utgjør datamaterialet. Denne prosessen med å omdanne muntlige samtaler til skriftlig tekst omtales som transkribering (Grønmo, 2004, s. 172), noe som kan være en tidkrevende prosess. Å utføre transkribering selv bidrar til en større nærhet

til materialet, og kan styrke prosjektets reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 112-113), og jeg gjorde derfor alt på egen hånd. I etterkant at transkriberingen gikk jeg også over alle intervjuene og fjernet ulike «pause- og mellomord», men enkelte tenkepauser har likevel blitt stående da jeg anså disse som relevant for svarene.

4.5 Analyse av data

Etter transkriberingen av alle intervjuene var fullført, begynte arbeidet med analysen. Å lese teksten analytisk innebærer både at vi vurderer hva dataene kan hjelpe oss å forstå, og at vi noterer hvordan vi begrunner den forståelsen vi mener teksten gir (Thagaard, 2018, s. 153). I bunn og grunn dreier det seg om å skape mening og relevans utfra en stor informasjonsmengde, ved hjelp av kategorisering og nyansering (Jacobsen, 2015, s. 185). Her valgte jeg, etter å ha transkribert og lest gjennom intervjuene, å benytte meg av temasentrert analyse. Jeg ønsket å ikke begrense og innsnevre datamaterialet for mye, slik smal kategorisering kan risikere å gjøre (Thagaard, 2018, s. 155), og valgte derfor å inkludere store deler av teksten i analysen, og ha brede kategorier.

Ved en temasentrert analyse retter forsker oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 171). I prosessen med å analysere dataene, hadde jeg både en deduktiv og induktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 154). Den var deduktiv i den forstand at jeg allerede hadde tiltenkte kategorier og temaer, basert på intervjuguide og teori. Videre var den induktiv i form av at det som kom frem i intervjuene, skapte nye kategorier og forståelser. Kategoriene jeg til slutt endte opp med, var derfor *lærerens bakgrunn og erfaring, syn på læreplan og deres undervisningspraksis, bevegelsesglede* som hadde rot i intervjuguiden, og *vurdering* som sprang ut fra datamaterialet. Innenfor disse kategoriene, hadde jeg også underkategorier hvor jeg markerte relevant tekst i ulik farge.

Jeg kategoriserte til slutt materialet ved at all informasjonen om det samme temaet ble samlet i én kategori. I tillegg markerte jeg spesielt gode eller fremtredende sitater med farge, for å senere kunne bruke disse i resultat- og diskusjonskapittelet (Grønmo, 2004, s. 178). For å fremheve meningene blant lærerne, har jeg dermed beveget meg vekselvis mellom å forstå materialet, og å skape en ny, helhetlig forståelse av materialet i samspill med teori og kontekst.

4.6 *Etiske refleksjoner*

En svært viktig del av å forske på mennesker, er å ivareta deltakernes personvern og etiske rettigheter. Dette bør gjøres allerede før en går i gang med et studie, samtidig som man også kontinuerlig må vurdere valgene underveis i undersøkelsesprosessen (Jacobsen, 2015, s. 44). Grunnet dette prosjektets behandling av personlige data, stilles det krav om godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) i forkant av datainnsamlingen (Thagaard, 2018, s. 22). Det ble derfor sendt meldeskjema høsten prosjektet startet, hvor jeg også i forkant utarbeidet en intervjuguide, et informasjons- og samtykkeskjema og prosjektplan som vedlegg. Denne ble godkjent november 2020, og ga dermed startsignal for å sette i gang med datainnsamlingen (vedlegg 3).

I metodelitteraturen understrekes viktigheten av personvern; informert samtykke, krav til privatliv, hva deltakelse innebærer for informantene og forskerens rolle står sentralt (Grønmo, 2004, s. 32; Jacobsen, 2015, s. 44-51; Thagaard, 2018, s. 22-24). *Informert samtykke* hører til utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt, og forutsetter at en person frivillig skal ville delta i en undersøkelse, basert på tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet. Prinsippet bygger på respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte skal ha kontroll på opplysninger om en selv som kan deles med andre (Thagaard, 2018, s. 23).

Krav til privatliv dreier seg i hovedsak om å ta stilling til tre holdepunkter; hvor følsom informasjonen som samles inn er, hvor privat den anses som og hvor stor mulighet det er for å bli identifisert ut fra data. En person skal verken intervjues om noe overskridende personlig og irrelevant for studien eller kunne kjennes igjen i etterkant, ved mindre studiens natur krever det (Jacobsen, 2015, s. 47-48). I dette prosjektet har deltakerne rett på å være anonyme, og de er derfor blitt gitt fiktive navn når deres uttalelser gjengis i resultatkapittelet. Arbeidsplassen nevnes heller ikke, kun fylke de jobber i og hva slags stilling de har. I tillegg ble det gjort en vurdering av hvilke svar det var nødvendig å publisere, da en mindre studie med et lite utvalg gjør faren større for gjenkjenning (Jacobsen, 2015, s. 48-49). Før og under arbeidet med transkribering av intervjuene, ble lydopptakene oppbevart på en trygg enhet, uten tilknytning til internett. Også her ble de fiktive navnene benyttet, og opptakene ble slettet umiddelbart etter fullført transkribering. Dette står i tråd med NIHs sikkerhetskrav ved lagring av aktivt forskningsmateriale (NIH, 2019) og med NSDs retningslinjer (NSD, 2020).

Som både intervjuer og ansvarlig for prosjektet, er det viktig å reflektere over *forskerens rolle*. Dette handler, i følge Grønmo (2004) om måten forskeren opptrer på ovenfor intervjupersonene, å være bevisst på egen påvirkning. Eksempelvis vil min bakgrunn som utdannet kroppsøvingslærer kunne påvirke hvor nøytral jeg forholder meg til svarene. Å være bevisst på forskerrollen omfatter også å fremstå tilgjengelig for spørsmål deltakerne måtte ha, både underveis og etter datainnsamlingen er gjennomført (Grønmo, 2004, s. 33; Thagaard, 2018, s. 104).

I forbindelse med denne studien ble det i forkant sendt ut et informasjonsskriv (vedlegg 1) til de aktuelle deltakerne. Dette inneholdt informasjon om prosjektet og deltakernes rettigheter, i tillegg til en tilhørende side for skriftlig signatur. I minuttene før intervjuene ble gjennomført, ba jeg intervjupersonene lese gjennom nok en gang, før de signerte for samtykke slik at samtalen formelt kunne settes i gang. Dette sikret at deltakerne fikk god oversikt over studien, og i tillegg hadde mulighet til å stille spørsmål om det skulle være behov for det.

4.7 Forskers forforståelse

For å mestre intervjusituasjonen, har en god forsker kompetanse i en kombinasjon av håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og evnen til å mestre sosiale relasjoner (Thagaard, 2018, s. 94). Intervjueren bør også være «bevisst naiv», åpen og vise nysgjerrighet omkring det intervjupersonen forteller (Brinkmann et al., 2012, s. 44). I intervjusituasjoner vil det ofte oppstå nærhet mellom intervjuer og intervjuperson, og i den forbindelse blir *innlevelse* og *systematikk* to spesielt sentrale aspekter. Ved høy grad av innlevelse, vil det kunne dannes en god relasjon mellom forsker og deltaker, som igjen legger grunnlaget for gode og utfyllende svar. Det kan også slå ut negativt, ved at forskeren blir for personlig involvert og motivert. Er forskeren samtidig systematisk i arbeidet, vil det derimot sikre at den tar gode, faglige valg, og ikke blir for revet med i prosessen (Thagaard, 2018, s. 104-106). Som tidligere nevnt, kan min rolle som utdannet kroppsøvingslærer og erfaring med egen undervisning påvirke min evne til å intervju og tolke data. Det har derfor vært viktig for meg å være bevisst på denne tilknytningen, og å ta konstante vurderinger av egen opptreden og refleksjon underveis (Jacobsen, 2015, s. 53). I arbeidet med en masteroppgave, anbefales det å velge et tema en er interessert i, noe jeg også gjorde. Dette opplevde jeg som svært givende og

engasjerende i intervjusituasjonene, kanskje til tider også i overkant mye.

4.8 Kvalitetsvurderinger

Gjennomgående for metodekapittelet har vært å presentere, gjøre rede for og reflektere over metodevalget og fremgangsmåten som har sikret resultatene. Dette er viktige elementer for å kunne kritisk vurdere og sikre studiens kvalitet og reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 187). Avslutningsvis vil jeg reflektere over de metodiske valgene som ble gjort i studien, og hvordan jeg i ettertid mener de bidro til å innhente data på best mulig måte.

4.8.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er et begrep som tidligere i størst grad ble brukt om kvantitative metoder, der tall og målbare data står sentralt. Begrepet referer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet i tilknytning til kvalitativ metode, handler mindre om denne repliserbarheten, da kvalitative data vanskeligere lar seg måle eller gjenta. Derimot står forskningens pålitelighet sentralt (Jacobsen, 2015, s. 213). I nyere tid har interaksjonistiske og konstruktivistiske perspektiver fått en mer fremtredende plass innen samfunnsvitenskapen, og konsekvensen av dette er at vi må revurdere betydningen av reliabilitet. Forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for fremskaffelsen av data i løpet av forskningsprosessen, og ved stor grad av transparens (Thagaard, 2018, s. 188). Dette innebærer en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analyse, slik blant annet dette metodekapittel har hatt til hensikt å oppnå.

Validitet knytter vi til spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2018, s. 188). Når det gjelder intervju, er sikring av validitet en stadig pågående prosess som omhandler valg av spørsmål, begrepsbruk og fortolkninger av data. Dersom forskeren for eksempel til stadighet stiller vanskelige, lite konkrete eller ledende spørsmål, vil også risikoen for at intervjupersonen gir ufullstendige svar på problemstillingen, øke. På denne måten vil det som fremkommer i intervjuene kunne avvike fra det forskeren hadde til hensikt å undersøke. For å unngå dette, kreves en stadig utøvelse av god dømmekraft (Laake et al., 2008, s. 326-328). Intervjupersonene har krav på å bli korrekt gjengitt i studien, og dette gjøres i hovedsak ved god dataanalyse og tolkning. Forskeren

styrker her studiens validitet ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen, og gjentatte ganger gjøre vurderinger på om det som benyttes i resultatkapittelet, opprinnelig er det intervjupersonene mente (Thagaard, 2018, s. 189).

4.8.2 Valg av studiens forskningsdesign

I denne studien falt det metodiske valget på det kvalitative forskningsintervju. Under arbeidet med prosjektplanen i forkant av masteroppgaven, ønsket jeg opprinnelig å ta i bruk observasjon i tillegg til intervju. Dette for å bedre kunne belyse Goodlads (1979) fjerde læreplannivå oppgavens teori baseres på, den gjennomførte læreplanen. Dette gikk jeg i midlertid vekk fra, etter litt vurdering og samtale med veileder. Det var en felles oppfatning at dette ville kreve langt mer enn det en masteroppgave behøver og legger til rette for, både i henhold til tidsperspektivet og tillatelsen forskeren må innhente for å kunne observere kroppsøvingstimer.

Som tidligere nevnt vil det i kvalitative undersøkelser være vanskelig å kvalitetssikre det intervjupersonene sier, og forsker er derfor nødt til å behandle intervjupersonenes svar som en fasit. Mitt syn er likevel at de gjennomførte forskningsintervjuene har gitt tilstrekkelig med informasjon for å kunne besvare problemstillingen i denne studien, også den delen som retter seg mot deres undervisningspraksis og den gjennomførte læreplanen. Thagaard (2018) trekker frem hvordan det kvalitative forskningsintervjuet kan gi en følelse av «metning» etterhvert som intervjuene med de ulike intervjupersonene gjennomføres, og at det fremkommer lite ny informasjon (Thagaard, 2018, s. 59). Da jeg intervjuet den siste læreren, satt jeg med en følelse av mye av det han sa, allerede var blitt sagt av de andre i tidligere intervjuer. På den måten nådde forskningen et metningspunkt, og jeg følte meg derfor trygg på at fem intervjupersoner i mitt tilfelle var tilstrekkelig for å kunne besvare studiens problemstilling.

Forskningsintervjuet vil uansett alltid preges av subjektivitet og det intervjupersonene mener, og det er derfor forskers oppgave å vurdere relevansen av det som bli sagt for studiens tema (Dalland, 2017, s. 36).

I etterkant av datainnsamling og analyse, er jeg stort sett fornøyd med hvilke metodiske valg jeg tok. utfordringene som oppstod tilknyttet Covid-19 var vanskelig å forutse, og jeg er av den oppfatning at intervjuene ga betydelig innsikt i intervjupersonenes

forståelse og tanker, noe som også var målet for studien. Et aspekt jeg likevel ikke tok tilstrekkelig høyde for under planleggingen av intervjuene i den grad jeg kanskje burde, var hvordan min rolle som kroppsøvingslærer kunne påvirke lærerne jeg intervjuet. Jeg valgte å være åpen om både tematikk og egen posisjon i forkant av intervjuene, og de var derfor klare over at samtalen skulle dreie seg om fagfornyelsen og bevegelsesglede i kroppsøving. Det kan ha ledet til at intervjupersonene i forkant av intervjuene, satte seg inn i tematikken og tilegnet seg større grad av kunnskap enn de allerede satt med.

Thagaard (2018) peker på hvordan intervjupersoner i noen tilfeller føler på behovet for å si det de tror forskeren ønsker å høre, og at det kan påvirke troverdigheten i svarene. Det er dermed ikke sikkert at alle svar alltid reflekterer de faktiske forhold, men snarere at de «redigerer» holdningene sine til det de tror er den beste praksisen for en kroppsøvingslærer (Thagaard, 2018, s. 108). I ettertid har jeg derfor reflektert over om det ville vært hensiktsmessig å i større grad holde tematikken og min rolle som lærer, skjult. Der reises det imidlertid andre etiske spørsmål, omkring informanters krav på informasjon om studien de deltar i (Thagaard, 2018, s. 113). Jeg mener av den grunn at intervjuene ble gjennomført på best mulig måte etter forholdene, men jeg har samtidig vært bevisst på hvilken virkning min rolle som lærer kunne ha på enkelte av svarene, i etterarbeidet med tolkning og analyse.

5. Resultat og diskusjon

I denne delen av oppgaven er intensjonen å belyse, sammenligne og drøfte resultatene i lys av oppgavens problemstilling, Jensens teori om bevegelsesglede (2020), Goodlads læreplannivå (1979) og tidligere forskning. Den didaktiske relasjonsmodellen (1978) vil i hovedsak fungere strukturerende underveis for hvilke elementer av lærernes didaktiske praksis jeg tar for meg. Jeg har valgt å presentere resultater og diskusjon i samme kapittel, da jeg mener dette gir den beste samlede oversikten over studiens funn. I første omgang presenteres de fem lærerne som har blitt intervjuet, og kort om undervisningen og elevgruppene de har. Deretter vil resultatene og diskusjon legges frem tematisk, mens spesielt interessante funn vil bli trukket frem og drøftet i større grad. Jeg vil anvende meg av utvalgte sitater for å illustrere lærernes refleksjoner, oppfatninger og tolkninger knyttet til det aktuelle temaet som diskuteres. Dette for å forsøke å gi svar på følgende problemstilling:

Hva er læreres oppfatning av den nye læreplanen i kroppsøving, hvordan forstår de begrepet bevegelsesglede og hvilke utfordringer møter de når de skal legge til rette for bevegelsesglede gjennom undervisningen?

5.1 Presentasjon av intervjupersonene

I det følgende vil jeg kort presentere de fem lærerne som har blitt intervjuet i forbindelse med studien. Det vil gjøres rede for utdanning, arbeidserfaring, erfaringsbakgrunn fra fysisk aktivitet, og litt om hvordan de fremstod for meg under intervjuet. I tillegg vil jeg skrive noen linjer om mitt inntrykk av deres tanker om læreplanen etter fagfornyelsen. Formålet med denne introduksjonen er å gi et generelt inntrykk av lærerne, slik at leser kan skape seg et bilde av dem før resultater presenteres og diskuteres. En slik redegjørelse kan også øke forståelsen for forutsetningene som ligger til grunn for intervjupersonenes tanker og utsagn (Dalland, 2017, s. 91-93). Jeg har gitt lærerne fiktive navn for å ivareta deres krav på anonymitet, som omtalt i kapittel 4.

Ammar

Ammars formelle utdanningsbakgrunn er en mastergrad i idrettsvitenskap, i tillegg til 90 studiepoeng i statsvitenskap og 60 i praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Han har fagene samfunnsfag og sosiologi i tillegg til kroppsøving, og har totalt syv års undervisningserfaring. Ammars interesse for idrett har vært stor hele livet, og han har spilt aktivt fotball i mange år. Elevgruppen han underviser i kroppsøving kjennetegnes av at de er en «*veldig skoleflink og homogen gjeng*», med høyt karaktersnitt og består av et flertall jenter. Ammar fremstår som en svært reflektert og idrettsglad lærer, med sans for ballspport og variert aktivitet. Han er lite glad i de fysiske testene som tidligere stod sterkt i kroppsøvingsspraksisen ved den aktuelle skolen han underviser på, men peker samtidig på at det var lettere å vurdere elevene da. Ammar synes fagfornyelsen er positiv for kroppsøving, men peker på enkelte vanskeligheter knyttet til den praktiske gjennomføringen. Han fremstår svært godt orientert om den nye læreplanen.

Bente

Bentes formelle utdanningsbakgrunn er en bachelorgrad i faglærer med kroppsøving og en mastergrad i kroppsøving og pedagogikk. I tillegg har hun 30 studiepoeng i ernæring og i veiledningspedagogikk. Hun har undervist i syv år, og har fagene treningslære, aktivitetlære, Idrett og samfunn, breddeidrett for valgfag og kroppsøving for studiespesialiserende. Interessen for idrettsstudier kom da hun var i militæret og trente rekrutter, og her oppdaget hun at undervisning var hennes sterke side. Bente har spilt håndball hele livet, og er derfor svært glad i ballspport. Til tross for dette, forteller hun at hun har lite ballspport i undervisningen, fordi hun ønsker å minske forskjellene mellom elevene. Elevgruppene til Bente er preget av positive, idrettssterke elever, uavhengig av studieretning; «*Det er ingen kamp om å få dem til å bli med, det er nesten en større kamp om å få dem til å slappe litt av på konkurranser*». Bente er svært positivt innstilt til fagfornyelsen, og mener den nye læreplanen i kroppsøving er perfekt tilpasset hennes egen oppfatning av faget.

Carl

Carls formelle utdanningsbakgrunn er en bachelorgrad i idrettsvitenskap, en årsenhet i spesialpedagogikk og 30 studiepoeng i friluftsliv. Han underviser i kroppsøving,

toppidrett og friluftsliv, og har over 30 års undervisningserfaring. Selv har Carl drevet med alt fra friidrett og langrenn, til fotball og militær femkamp, og endte opp med idrettsstudier etter å ha vært i militæret. Han beskriver elevgruppene sine som svært variert, og med et «*vidt spekter på bakgrunn og interesse for fysisk aktivitet*». Carl beskriver seg selv som filosofisk interessert, noe han også sier preger hans syn på aktivitet og kroppøving: «*Jeg liker å si at liv er bevegelse, og bevegelse er liv*». Han fremstår som noe mindre opptatt av å følge læreplanen enn de andre lærerne, men er like fullt oppdatert på innholdet.

David

Davids formelle utdanningsbakgrunn er en integrert mastergrad i idrettsvitenskap, samt en bachelorgrad i historie. Han har seks års erfaring som lærer, og har i dag undervisning i fagene kroppøving, historie og historie og filosofi. David har spilt fotball hele livet, og gikk idrettslinja på videregående. Denne kombinasjonen gjorde at han tidlig kjente på ønsket om å bli idretts- og kroppøvlingslærer. Elevgruppen ved skolen han jobber på, omtaler han som «*pliktoppfyllende, med god innsats og svært variert idrettsbakgrunn, og som gruppe er det få utfordringer knyttet til at de ikke deltar. Luksus, rett og slett*». Davids oppfatning av kompetansemålene i fagfornyelsen er grunnleggende positiv, og styrker i hans øyne det han mener bør stå sentralt i faget: «*...det handler jo ikke om å bli veldig god i noe egentlig, men utelukkende om å skape positive opplevelser knyttet til fysisk aktivitet. Det synes jeg er viktig når man skal være lærer*». Likevel beskriver også han enkelte vanskeligheter med vurdering og kriteriene knyttet til tallkarakterer.

Eskil

Eksils formelle utdanningsbakgrunn er en mastergrad i historie, 90 studiepoeng i idrett og friluftsliv, en årsenhet i statsvitenskap, en årsenhet i praktisk-pedagogisk utdanning og 30 studiepoeng i skoleledelse. Han underviser i fagene kroppøving, samfunnsfag og historie, og har tolv års undervisningserfaring. Eskil har, i likhet med flere av de andre lærerne, en allsidig idrettsbakgrunn, og har blant annet drevet med fotball, langrenn, friidrett og volleyball. Interessen for å undervise i kroppøving og idrett kom da han var vikarlærer på en folkehøgskole med friluftsliv og idrettsfag: «*...og da likte jeg veldig*

godt å møte elevene på den arenaen da. I en litt løsere ramme enn et vanlig klasserom». Eskil underviser i kroppsøving for en rekke ulike programfag, og beskriver elevgruppen sin som «*Veldig variert i både motivasjon, bakgrunn og ferdigheter. Egentlig alt mulig*». Han synes fagfornyelsen stemmer godt overens med hans oppfatning av faget, og synes generelt det er viktig med nye læreplaner for at lærere skal holde seg oppdatert på faget: «*...for da tvinges man jo til å tenke nytt og kreativt om undervisningen*».

5.2 Lærernes oppfatning av formålet med faget

I læreplanen i kroppsøving finner man delen *Om faget*. Denne omfatter korte beskrivelser av fagets relevans, fagets kjerneelementer, fagspesifikke tekster om verdier om prinsipper i overordnet del, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Blant annet står det:

Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader. Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel saman med andre fremjer kroppsøving samarbeid, forståing og respekt for kvarandre. Faget skal bidra til at elevane utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål. Innsatsen til elevane er derfor ein del av kompetansen i kroppsøving. Faget skal motivere elevane til å halde ved like ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang og i framtidig arbeidsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Fagets kompetansemål skal forstås i lys av *Om faget* (Kunnskapsdepartementet, 2018), og det er derfor en forutsetning at lærerne setter seg godt inn i denne teksten når det planlegges undervisning og utarbeides vurderingskriterier. Noe av det aller første jeg ønsket å spørre om, var likevel hva lærerne selv mente burde være det overordnede formålet med kroppsøving, uavhengig av hva som står i læreplanen. Dette for å kunne danne et inntrykk av deres generelle innstilling til faget, og dermed også en forutsetning for å bedre forstå deres utsagn videre i intervjuet. Jeg har valgt å ta med et lite utdrag fra hvert av lærerens utsagn, for å belyse eventuelle likheter og forskjeller mellom dem i tanker om faget:

Jeg tenker jo at formålet bør være det å gi elevene varig bevegelsesglede. Men også glede i aktivitet. (Eskil)

At de trives i faget og at de på en eller annen måte får positive opplevelser knyttet til det å være fysisk aktive. Og det innebærer variert undervisning og at de også kjenner litt på utfordringer og lærer seg å takle dem. (David)

Hvis det kan være en arena som både bygger klassemiljø og gir elevene en sånn robusthet og kanskje også en selvtillit. Og hvis de på slutten av utdanningsløpet har kommet fram til et par aktiviteter som de synes er motiverende, og kunne tenke seg å komme tilbake til.. så har man gjort veldig mye. (Ammar)

..At de skal finne noe de liker med bevegelse, og at de fortsetter med det i livet. (Bente)

Nei, det er jo å skape interesse og glede og kunnskap for å drive fysisk aktivitet på lang sikt. Og skaper nysgjerrighet sånn at de får lyst til å gjøre noe mer på fritiden, kanskje spesielt de som ikke allerede gjør det da. (Carl)

Samtlige lærere nevnte positive opplevelser i fysisk aktivitet som et viktig formål for faget. Flere pekte også på viktigheten av å skape en lyst hos elevene til å være fysisk aktive utenfor undervisningen, og etter endt skolegang. Carl fortalte samtidig at han finner det svært vanskelig å skulle skape gode og varige vaner hos elevene når faget kun har to skoletimer i uka. Han viste til at når det i tillegg forsvinner tid til klesskift og dusjing, blir det i praksis kun 70 minutter med kroppøving. Slik han ser det, er dette grunnen til at mange potensielt tenker på faget som et aktivitetsfag, og ikke et læringsfag. Med kompetansemål som skal nås, vurdering som skal gjøres og elever som aller helst skal bli slitne hver time, frykter han at «*mange lærere lar seg friste til å basere timene sine mer på trening og idrett, og mindre på lek, læring og nye erfaringer*». Sett i lys av dette sitatet, heller Carl mot en mer metafysisk og tradisjonsbunden definisjon på formålet med faget og bevegelsesgleden elevene skal oppnå (Jensen, 2020, s. 213). For han er det ikke et klart mål at elevene skal bli så slitne som mulig, men snarere at de skal oppleve mestring og opparbeide seg gode og langvarige vaner med fysisk aktivitet og bevegelse.

Ingen av de fem lærerne nevnte det å bli flinkere i idrett eller trening som et mål for elevene i faget. At enkelte kroppøvlingslærere har en idretts- og prestasjonsrettet

undervisning er tidligere blitt trukket frem som et problematisk aspekt ved faget, og noe som har ført til mistriivsel hos mindre idrettsflinke elever (Erdvik, 2020, s. 8-9; Tangen & Husebye, 2019). Flere fortalte at de heller er opptatt av at elevene skal få erfare nye aktiviteter, og kanskje også oppleve disse som morsommere, lettere å mestre og mer givende enn tidligere, men samtlige satte erfaring før prestasjon. Dette er i tråd med hva som omtales som relevant for faget, og hensikten med den nye læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

5.3 Læreplanen og didaktisk praksis

En del av problemstillingen som denne studien søker svar på, er hvordan lærere i kroppsøving tolker og oppfatter den nye læreplanen. Av den grunn var det naturlig å følge opp med å spørre om nettopp dette, før vi beveget oss videre inn på bevegelsesglede og selve kjernen i oppgaven. For å oppnå en flytende, fortrolig dialog med intervjupersonene, falt det også naturlig å stille vide og generelle spørsmål til å begynne med (Thagaard, 2018, s. 100). Av den grunn ble svarene også relativt varierende i omfang og retning, men det var likevel mulig å oppfatte en viss konsensus blant lærerne.

5.3.1 Lærernes oppfatninger av ny læreplan

Som introduksjonen av intervjupersonene i delkapittel 5.1 viser, er samtlige svært positive til både innhold og kompetansemål i fagfornyelsen. Det eksemplifiseres gjennom Bentes svar:

Nå er det mer at du skal øve deg, i tillegg til at elevene skal reflektere i større grad. Også synes jeg også den stiller større krav til at de skal vurdere seg selv og reflektere over hva de har gjort, som jeg også synes er ålreit at har kommet litt mer på papiret. (Bente)

Som sitatet fra intervjuet med Bente viser, er elevenes øving og evnen til refleksjon blitt et større uttalt mål i faget på samtlige trinn på videregående (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Hennes kommentar oppsummerer også det resten av lærerne i studien liker ved læreplanen. De fortalte at den er blitt tatt svært godt i mot av ledelsen ved skolene de jobber på og blant andre lærere i faget. I tillegg jobbes det aktivt ved skolene med å

utvikle en god undervisningspraksis som tar utgangspunkt i de nye kompetansemålene. Som tidligere omtalt, skiller Goodlad (1979) mellom den formelle og den oppfattede læreplanen. Funnene som er beskrevet ovenfor, kan tolkes som at lærerne klarer å binde sammen disse ulike sidene av læreplanen på en svært god måte. Lærerne og skolene tar fagfornyelsen seriøst, og gir også inntrykk av at egen oppfatning samsvarer med det som står skrevet i læreplanen. På denne måten skiller mine funn om LK20 seg fra hvordan forskning viste at LK06 ble mottatt. Arnesen et al. (2013) konkluderte med at da den forrige læreplanen ble lansert i 2006, reagerte mange lærere på den, og mente den ikke samsvarte med egen oppfatning av hvordan kroppsøvfingsfaget burde legges opp. Studien tydet på at mange fortsatte med allerede eksisterende undervisning, og heller valgte å tilpasse læreplanen til sin egen praksis, fremfor å fornye den (Arnesen et al., 2013, s. 25-26). Samtidig påpekte flere av lærerne at den nye læreplanen ikke nødvendigvis fører med seg de største praktiske endringene, til tross for dreiningen i fagets innhold:

Det er nok en idretts- og testkultur i kroppsøvfingsfaget som man ikke blir helt kvitt, men den læreplanen her er enda tydeligere på det da, at vi ikke skal ha det. Men jeg opplever egentlig at den i praksis er ganske lik sånn den var før.

(David)

David tydeliggjør her det enkelte har problematisert ved den nye læreplanen. Et uttalt mål med fagfornyelsen har vært at faget skal vektlegge ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere, og bli et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Idrettsbegrepene er tonet ned, men inngår i stedet som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter. Aasland et al. (2020) stiller likevel spørsmål ved om endringene i den nye læreplanen er radikal nok til å «tvinge frem» en endring bort fra det idrettsorienterte kroppsøvfingsfaget. De viser til tidligere forskning som har konkludert med at kroppsøvfingsundervisningen er svært idretts- og treningspreget, og peker i tillegg på hvordan kroppsøvfingslærere velger å ta utdanningen fordi de selv «elsker idrett», og at kroppsøvfingslærerutdanningen også i stor grad er sentrert rundt nettopp idretten (Aasland et al., 2020, s. 38). Forfatterne er samtidig opptatt av å formidle at idrettsaktiviteter ikke skal fjernes fra kroppsøvfingsfaget, men undervises på en annen, pedagogisk måte enn i den organiserte idretten. Vurderingene skal heller ikke kun gjøres på grunnlag av elevenes kompetanse i idrettene eller aktivitetene som

undervises, men også deres innsats, vilje til å prøve og samarbeid seg i mellom (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Bekymringene Aasland et al. (2020) presenterer, aktualiseres gjennom min studie. Ett av spørsmålene i intervjuguiden jeg benyttet, tok for seg til hvilke endringer lærerne mener den nye læreplanen skaper for undervisningsarbeidet. Ammar svarte at han er klar over at vurderingsarbeidet hans bør endres etter den nye læreplanens kompetansemål, men innrømmet ærlig at han fortsatt legger best merke til nettopp elevenes idretts- og treningskompetanse. Dette til tross for at han oppfattet at fagfornyelsen ønsker det annerledes (Kunnskapsdepartementet, 2018):

Jeg tror jeg har forståelse for at elevene har ulike forutsetninger, men samtidig må jeg jo si at jeg har en tilbøyelighet for å gi idrettsflinke elever bedre karakterer. Jeg skjønner ikke helt den debatten med at man ikke skal det, for å være ærlig. Altså.. hva er faget da? Hva er vitsen med å sette en karakter, og hvordan skal man måle forutsetninger? (Ammar)

Til tross for at Ammar gir uttrykk for at han liker den nye læreplanen godt, er han samtidig klar over at synet han har på idrettsflinke elever ikke har endret seg, og at det påvirker vurderingspraksisen på lik linje som da undervisningen baserte seg på den forrige læreplanen og kompetansemålene i faget. Han tydeliggjør her et gap mellom Goodlads formelle og gjennomførte læreplan (Gundem, 1990, s. 42). Den oppfattede læreplanen er tilsynelatende ikke påvirket, da Ammar virker godt informert om intensjonen med planen og vurderingsgrunnlaget, og fremstod fornøyd med innholdet. I dette tilfellet virker det å være han personlige oppfatning som skiller seg fra planen, og gir utslag i en annen praksis. Forskning har også vist at dette har skjedd ved tidligere læreplanreformer (Arnesen et al., 2013, s. 25-26), og gjenspeiler dermed bekymringene til Aasland et al. (2020): «Idrettsfjellet» står sterkt forankret i kroppøvingfaget, og det fremstår av resultatene usikkert om læreplanendringene er radikale nok til å skape en endring.

5.3.2 Vurderingsutfordringer

I likhet med Ammar, var det flere som pekte på nye utfordringer knyttet til vurdering i faget. Med mer omfattende kompetansemål enn i tidligere læreplaner, mindre

idrettspreg og lite konkretisering av ferdighetsmål, blir det nå i langt større grad opp til lærers subjektive vurdering å sette karakter:

Problemet med den læreplanen, er jo at den er veldig lite konkret, og blir enda mer vid og åpen. Så jeg er på en måte veldig enig i innholdet, jeg bare synes det er utfordrende at de skal få en tallkarakter, en vurdering. Kroppsøving virker i den nye læreplanen som om den er bygd opp nesten som et litt sånn deltakelsesfag, men som lærer skal du jo gi karakter. (David)

Bekymringene til David tydeliggjør at deler av læreplanens hensikt og funksjon kan stå i motsetningen til hverandre. På den ene siden har fagfornyelsen ført til mer åpne og inkluderende kompetansemål, som i større grad tar utgangspunkt i at elevene kommer fra ulike bakgrunner og har ulike evner (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det skal derfor være en mer allsidig plan forholde seg til, med den hensikt at flere elever enn tidligere vil ha mulighet til å kunne gjøre det bra i faget. Problemet ligger i at nettopp disse åpne målene også fører til utfordringer knyttet til vurdering, da det eksisterer få retningslinjer som ligger til grunn for å vurdere elevenes evne til å prøve og utforske. I følge Goodlad (1979) illustrerer dette et gap mellom den formelle og den gjennomførte læreplanen. På spørsmål om hva lærerne mener kan forenkle vurderingspraksisen, svarte flere at de på generelt grunnlag synes det er lettere å vurdere elevene utfra fysiske tester og tydelige mål, men at dette likevel ikke er retningen de ønsker at faget skal ta. I 2015 ble det dessuten fastsatt av Utdanningsdirektoratet at testing ikke lenger skulle ligge til grunn for karaktersetning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Lærerne etterlyser derfor tydeligere retningslinjer for vurdering etter fagfornyelsen.

Det fremstod som viktigere for samtlige at kroppsøving er et fag alle kan trives i, enn at elevene skal vurderes. Sånn sett samsvarer også deres oppfatninger med delen *Om faget* i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det var likevel svært tydelig at lærerne finner det vanskelig å skulle vurdere elevene utfra kompetansemålene, og baserer mange av vurderingene på ren personlig skjønn. Om det i det hele tatt eksisterer et behov for vurdering i kroppsøving har gjentatte ganger blitt debattert, og et par av lærerne nevnte nettopp karaktersetning på spørsmål om det er noe den nye læreplanen endrer for praksisen i faget:

Jeg har nok tidligere kanskje ment at man ikke trenger karakter i kroppsøving, og nå er vel det kanskje enda tydeligere da. (Eskil)

Når Eskil mener dette, er han ikke alene. Vinje (2021) argumenter sterkt mot karakterer i kroppsøving, og mener det ikke eksisterer grunnlag for en rettferdig karaktersettingspraksis i faget (Vinje, 2021; Vinje & Brattenborg, 2020). Dette påstår han, i likhet med Borgen og Engelsrud (2020), skyldes den uklare ordlyden i læreplanen for kroppsøving (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16). Vinje & Brattenborg (2020) argumenterer også for at teksten *Vurdering i kroppsøving*, som i utgangspunktet skal bidra som støtte for lærerne til å vurdere elevenes kompetanse, «gjør retningslinjene for karaktersettingspraksis enda mer uklare» (Vinje & Brattenborg, 2020). Også Ammar støttet opp om disse påstandene, og fortalte om mye usikkerhet knyttet til karaktersetting for klassene sine. Han omtalte sitt forhold til læreplanen som «ambivalent» og lurte, i likhet med Eskil, på om det på et tidspunkt bør endres til godkjent/ikke godkjent som vurderingsgrunnlag. Samtidig er han redd for at lavere grad av innsats og mindre interesse for timene kan bli potensielle negative konsekvenser dersom dette gjøres.

I motsetning til Eskil og Ammar, er ikke Bente enig i påstanden om at kroppsøvingfaget hadde fungert uten vurdering i form av en tallkarakter, men er enig i at det kan by på utfordringer. Hun har på sin side god erfaring med at elevene i større grad motiveres av nettopp karakteren, men pekte på viktigheten av kroppsøvingslærere har solid utdanning i faget og i pedagogikk for å kunne gjøre rette vurderinger.

I mine øyne så virker det som en del av motivasjonen til elevene går på at, hvis du ikke er flink i faget, så er målet å få en god karakter. Men så er det jo det at de skal få en vurdering basert på det de gjør med kroppene sine, og det er jo ikke alltid lett. Så jeg har erfart viktigheten av den faglige kompetansen min, og å prate med de hele veien. (Bente)

Carl har, i likhet med Bente, en oppfatning av at de fleste elever liker å ha karakter i kroppsøving. Han er også redd for at motivasjonen daler dersom karakteren tas bort, men var likevel tydelig på at hvordan man vurderer har mye å si: «.det blir veldig måten du gjør det på som har noe å si, det er litt det at du ikke skal vise så veldig at du

vurderer så mye». Videre utdypet han at han aldri noterer i timene, med den hensikt at elevene ikke skal føle at de blir vurdert kontinuerlig. Forskning har vist at elever som ikke trives i faget, peker på nettopp følelsen av å bli kontinuerlig vurdert og overvåket som en av hovedårsakene (Andrews & Johansen, 2005, s. 302-314). Carl gjør derfor rett i å tenke at han bør unngå å synlig vurdere elevene i timene for å sikre elevenes trivsel. I tillegg fortalte han at han legger opp til mange elevsamtaler gjennom året for å tydeliggjøre hva den enkelte kan jobbe med, og han har erfart at denne praksisen i mange tilfeller har ført til større grad av motivasjon og trivsel hos elevene. Flere studier peker også på viktigheten av at lærer snakker med, interesserer seg for og blir godt kjent med elevene sine som grunnlag for en optimal undervisning (Ingulfsvann et al., 2021; Jensen, 2020)

I følge Goodlad (1979) undervises det etter «en læreplan som ikke eksisterer» dersom deler av den formelle læreplanen overses eller utelates fra undervisningen, og andre momenter som i utgangspunktet ikke står skrevet, inkluderes (Engelsen, 2003, s. 17). Dette gjøres gjerne på bakgrunn av idéer og ideologier lærerne mener er viktige i faget, og som ofte ble foreslått i forkant (idéenes læreplan), men nedprioritert i den endelige utformingen av den formelle læreplanen. Andreassen (2016) antyder av praksisen med å undervise etter «en læreplan som ikke eksisterer» er svært vanlig, med den begrunnelsen om at lærerne selv gjør det i god tro om at det gagnar undervisningen og elevenes læringsutbytte (Andreassen, 2016, s. 18). Dette gjenspeiles også i funn fra min studie. At lærernes oppfatning av vurderingskriterier og vurdering generelt varierer såpass mye, kan tyde på store forskjeller i hvordan den didaktiske praksisen ved ulike skoler foregår. Lærernes oppfatning og personlige bakgrunn virker å ha større påvirkning på vurderingen, enn læreplanen totalt sett har. I verste fall risikerer man, ved ulik tolkning av den nye læreplanen, at det undervises og vurderes etter vidt forskjellige grunnlag. En ytterste konsekvens av det vil kunne være at elever får en karakter som ikke gjenspeiler den faktiske kompetansen de har i faget.

Studiens funn viser at lærerne har svært ulike tanker om karaktersetting i kroppsøving. De fleste er likevel enige om at det er blitt mer utfordrende å vurdere etter fagfornyelsen, men de har varierende meninger om karaktersetting i faget generelt. Det er interessant å merke seg at samtlige fem lærere allerede hadde gjort seg opp en tydelig mening om vurderingspraksis, og at synspunktene deres spriker. Til tross for at studiens

kvalitative metode i utgangspunktet ikke egner seg til generaliserende kunnskap, vil jeg på grunnlag av resultater og tidligere forskning anta at denne uenigheten også eksisterer ved andre skoler. Når lærere tolker læreplanen, gjøres det blant annet i lys av egen bakgrunn og subjektiv oppfatning av faget (Goodlad, 1979; Gundem, 1990), og intervjuvarene i denne oppgaven viser at lærerens syn på vurdering varierer. Hvordan planen tolkes, vil også virke utslagsgivende for både undervisningen og elevens opplevelse av faget (Lyngsnes & Rismark, 2007), og det kan dermed oppstå et stort gap mellom det som står skrevet i læreplanen og det som praktiseres i gymsalen – den formelle og den gjennomførte læreplanen.

5.4 Bevegelsesglede

En del av problemstillingen denne oppgaven tar sikte på å undersøke, er hvordan kroppsøvingslærere forstår begrepet bevegelsesglede, og hvilke utfordringer de møter på når de skal legge til rette for bevegelsesglede gjennom undervisningen. Videre vil drøfting av lærernes sitater, i kombinasjon med forskning og Jensens teori om bevegelsesglede (2020), ha til hensikt å besvare problemstillingen.

5.4.1 Lærernes forståelse av begrepet

At undervisningen skal ta sikte på å stimulere for livslang bevegelsesglede, står som et sentralt mål i læreplanens tekst *Fagrelevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det står imidlertid verken presisert hva som menes med begrepet, eller på hvilken måte undervisningen skal preges av det (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 8). Av den grunn fremstod det naturlig å innlede temaet med å spørre om hvordan lærerne selv forstår bevegelsesglede. Flere fant det utfordrende å skulle definere ordet uten å bruke nettopp «glede» og «bevegelse», men pekte på motivasjon og mestring som sentrale faktorer. Dette gjenspeiler også min forståelse, som omtalt i delkapittel 2.4. Carl beskrev følelsen av bevegelsesglede som «*en opplevelse, en følelse av at man gjør noe som man føler man mestrer*». Han fortalte også at han baserer sin undervisning på at elevene skal oppleve nettopp den følelsen. I følge Jensen (2020) kan bevegelsesglede deles inn i ulike følelsesmessige kategorier. Den kategorien Carl beskriver, omtales som den metafysiske bevegelsesgleden, og innebærer i større grad å mestre en aktivitet man selv har ilagt betydning. Følelsen av metafysisk bevegelsesglede knyttes ikke direkte til hardt fysisk arbeid alene, men

kombinasjonen av fysisk og psykisk mestring (Jensen, 2020, s. 213). Carl er derfor mindre opptatt av at elevene må trene og bli svette i timene sine, og mener denne praksisen er utdatert og lite hensiktsmessig. Her skiller han seg betydelig fra resten av lærerne, som på sin side peker på viktigheten av nettopp å bli slitne.

Jeg tenker faktisk på en sånn klisjé som jeg hørte da jeg studerte didaktikk. Det er det der med at etter timene skal de være litt svette i pannen og ha et smil om munnen. Og jeg synes det beskriver det godt, for det handler om at du skal være i aktivitet. For mange er jo kroppsøving den eneste aktiviteten de har i uka, så jeg tenker ofte på det når jeg underviser. Også handler bevegelsesglede rett og slett om at de må bevege seg litt. Men at de skal ha hatt det gøy også. (David)

Sitat over stammer fra Davids svar på spørsmål om hva hans umiddelbare tanke er når han hører bevegelsesglede. Han presiserte at bevegelsesglede for han, handler om kombinasjonen av fysisk krevende arbeid og samtidig følelsen av trivsel. Også Eskil hadde en liknende oppfatning av hva bevegelsesglede innebærer for elevene:

Det jeg alltid pleier å si er at jeg ønsker at dere skal bli slitne hver time, og at dere skal synes dere har hatt det morsomt. Litt av poenget er nok også at jeg aldri har vært så redd for å la dem blir slitne. For det kan jo være glede det også, og jeg tror veldig på det med endorfiner. (Eskil)

Funn tyder på at flertallet av lærerne forstår bevegelsesglede i lys av den fysiske bevegelsesgleden, som omtalt av Jensen (2020). Samtidig trekkes trivsel og mestring frem av enkelte, som av Jensen i størst grad plasseres innenfor den metafysiske bevegelsesgleden. Målet for kroppsøving skal være å motivere elevene til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Sett i lys av Jensens teori, er dermed også en tradisjonsbunden bevegelsesglede sentral for faget. Denne bevegelsesglededeformen inneholder gode erfaringer, vaner og normer tilknyttet bevegelse, og bidrar til å skape et varig ønske om bevegelse hos elevene (Jensen, 2020, s. 214). Skal lærere hjelpe elever til å nå dette målet, er det mulig å hevde at de i større grad bør legge til rette for innhold som skaper gode erfaringer, og bidrar til at elevene ønsker å gjenta aktivitetene senere.

5.4.2 Hvordan skape bevegelsesglede i timene?

Av lærernes utsagn, er det liten tvil om at bevegelsesglede er noe de er opptatt av at elevene skal erfare, til tross for at deres forståelse av begrepet varierer. Videre i intervjuene ønsket jeg å gå dypere inn på hvordan de bevisst tar sikte på å skape bevegelsesglede gjennom undervisningen, som omtalt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Resultatene viser at lærerne forteller om en ulik tilnærming til å stimulere for økt bevegelsesglede i undervisningen. Noen fellestrekk går likevel igjen. Flere nevnte viktigheten av å forstå elevenes interesser og bakgrunn, og å ha jevnlig samtaler med dem gjennom skoleåret for å oppnå en god relasjon: «*Jeg starter alltid året med å prøve å kartlegge hva de er glad i og hvilke idretter de driver med, for å prøve å treffe dem individuelt også*» (Bente). For å kunne planlegge undervisningen på en kreativ og fleksibel måte, trenger lærerne i følge Lyngsnes & Rismarks didaktiske relasjonsmodell (2007) kunnskap om elevene, deres interesser og evner. En tidlig kartlegging av elevenes læreforutsetningene er derfor viktig for en god didaktisk praksis (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 81). I tillegg står det å skape trygge rammer sterkt, og her har mange av lærerne erfart at ikke alle elever har med seg gode opplevelser fra barne- og ungdomsskolen.

Jeg opplever at de kan være redd for faget, i alle fall når de begynner på videregående. Kanskje de har det fra ungdomsskolen, en tanke om at kroppsøving kan være skikkelig skummelt og ubehagelig. (David)

David presiserte at det også for disse elevene lar seg gjøre å skape stor grad av trivsel, men at det blir desto viktigere å møte elevene på en individuell og trygg måte. Han påpekte videre at de elevene som er sterke i faget, også gir tydelig uttrykk for at de trives godt i undervisningen: «*De som er dyktige gleder seg jo ofte til timene og koser seg, uansett hva vi skal gjøre*». Han fortalte at han derfor bruker aller mest tid på planlegging og tilrettelegging for at dem som i utgangspunktet ikke er så glad i faget, skal få en god opplevelse likevel. Etter at LK20 ble det gjeldende læreplanverket for Vg1, har David også hatt god erfaring med å snakke med elevene om hva som nå forventes av dem, og hva som skiller nåværende læreplan fra tidligere. Han opplever ofte at elevene allerede sitter med en oppfatning om at det kun er de idrettsflinke og

gjennomtrente som har potensiale for å få gode karakterer, og at flere blir overrasket over at innsats og gode holdninger er vel så viktig.

Hvis man skal tolke den nye læreplanen korrekt, så blir jo egentlig ferdighetsbegrepet bygget veldig ned. Det handler mer om bevegelsesgleden og om innsatsen. Det synes mange av dem er overraskende. Og jeg tror egentlig det er positivt for alle. (David)

Utprøving og innsats har ikke alltid vært vektlagt i like stor grad i kroppøving på videregående skole. I læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) skulle ikke lenger elevenes innsats være en del av vurderingsgrunnlaget, så sant det ikke implisitt fremkom av kompetansemålene. Ammar fortalte at han husker godt da han selv gikk på skolen og fulgte denne læreplanen. Til tross for at han både trivdes og gjorde det svært godt i faget, stusset han allerede da over måten ting ble gjort på:

Du kunne nærmest komme på slutten av året og ta 50 push ups, og gjøre det bra på coopertest, og få en sekser... ikke sant, det blir jo for enkelt for sånne som var flinke, men igjen, det gjør jo vurderingsarbeidet veldig enkelt for lærer. Men jeg tror jo ikke dette var så gøy for dem som ikke trente og var idrettsflinke. Det stimulerte nok ikke til mye bevegelsesglede akkurat. (Ammar)

Praksisen Ammar beskriver er også blitt kritisert i flere studier, og mange argumenterer sterkt for at denne typen timer er som skapt for å ødelegge bevegelsesgleden hos elevene (Andrews & Johansen, 2005; Christiansen, 2010; Erdvik, 2020). I 2015 ble det derfor bestemt at testing ikke skulle være en del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2015), og dette er også blitt videreført i fagfornyelsen. At innsats ikke skulle ligge til grunn for karakterer varte helt frem til 2012, da læreplanene ble revidert og endringer ble gjort i forskrift til opplæringsloven. Denne endringen innebar at innsats igjen skulle være en del av det samlede karaktergrunnlaget, og at elevenes karakter både skulle uttrykke elevenes oppnådde kompetanse og innsats (Utdanningsdirektoratet, 2012).

For Eskil er det viktig å tørre å la elevene bli slitne for at de skal oppnå bevegelsesglede. Han fortalte at han har gjort seg mange ulike erfaringer med denne praksisen gjennom

årene han har undervist i faget, og at ikke alle elevene har vært like glade i det til å begynne med. Likevel har de fleste etterhvert lært seg at «*det tross alt ikke er farlig å bli slitne*», og at det til og med er noe mange har lært seg å like. Først da, fortalte Eskil, erfarer de den virkelige følelsen av bevegelsesglede. Han er selv svært glad i ballspport, og har også erfart at dette er en aktivitetsform som gjerne gir utslag i synlige tegn på trivsel hos mange elever. Her gjenspeiler Eskil påstandene til Aasland et al. (2020), knyttet til hvordan kroppsøvingslæreres undervisning preges av et idrettsrettet syn på faget (Aasland et al., 2020, s. 37). Samtidig har også Eskil stor tro på at noe av bevegelsesgledden ligger i nettopp det å mistrives en liten stund – enten i form av hardt fysisk arbeid som føles belastende på kroppen, eller ved at elevene blir nødt til å gjøre «*noe de selv tror de ikke liker til å begynne med*». Ofte har han erfart at det er når denne mistrivselen snus til mestring og deretter trivsel, elevene har kommet og fortalt at de har hatt det gøy til tross for at de ble slitne og møtte utfordringer underveis. Eskil viser med dette at han faktisk er klar over at mange elever verken trives, eller opplever umiddelbar bevegelsesglede i klassiske idrettsformer som ballspport. Han var likevel tydelig på at dette ikke trenger å være negativt, da en del av bevegelsesgledden i følge han, krever at elevene har fått utfordret seg, både fysisk og mentalt. I følge Eskil er bevegelsesglede altså betinget. Elevene er nødt til å aktivt gjøre noe på egen hånd, før de kan oppnå følelsen av bevegelsesglede. Også Bente pekte på viktigheten av at elevene får utfordret seg selv i undervisningen:

Du må jo møte på ting som du synes er litt ubehagelig, og det har de også godt av, at man blir utfordra på andre kroppslige ting som man ikke blir i andre fag. Egentlig er det da at de både opplever mestring med også at de skal kjenne på at «det her var jo litt vanskelig, men det gikk fint». (Bente)

Det Eskil og Bente beskrev, harmonerer godt med Jensens generelle oppfatning av hva bevegelsesglede er (2020). Nettopp følelsen av å oppnå noe etter en betinget innsats, ses på som selve distinksjonen mellom glede og nytelse. Dersom individet skal oppnå bevegelsesglede, er det nødt til å være aktivt deltakende og personlig investert i det som foregår. Jensen gjør det likevel klart at bevegelsesglede oppfattes individuelt, og at lærer derfor ikke kan overføre egenopplevd bevegelsesglede til elevene sine (Jensen, 2020, s. 211). Funn i kombinasjon med forskning og teori kan derfor indikere at en god lærer i kroppsøving tør å utfordre elevene sine i varierte aktiviteter, til tross for at

bevegelsesgleden ikke umiddelbart synes. Det er samtidig viktig å huske at det som skaper bevegelsesglede hos noen, kan føre til mistriivsel hos andre. Er ikke lærer bevisst på dette, kan resultatet fort bli en klasse hvor enkelte føler på ubehag de ikke tør å dele med lærer. Denne mistriivselen vil ikke alltid være synlig, grunnet ulike former for skjuleteknikker (Lyngstad, 2018). Kroppsøvlingslærere bør derfor ha som mål å bli godt kjent med elevene og deres interesser, for så å legge opp til aktiviteter som i høyest mulig grad tar hensyn til at elevene utfordres, og får anledning til å oppleve mestring på individuelt grunnlag.

Rammefaktorer regnes i den didaktiske relasjonsmodellen (1978) som forhold som på ulike måter muliggjør, eller begrenser undervisning og læring (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 85-88). Hvilken utdanning og erfaringsbakgrunn lærerne som underviser har, anses i min studie som en sentral rammefaktor for bevegelsesglede. En signifikant oppdagelse jeg gjorde under intervjuene med lærerne, er at samtlige har en svært variert og kvalifisert idrettsbakgrunn. Alle trivdes godt med faget da de selv gikk på skolen, noe som allerede da ga grunnlaget for interessen og senere studievalg. På spørsmål om hva som gir dem bevegelsesglede i eget liv, svarte alle at det å trene eller drive idrett i samspill med andre havner øverst på lista. I tillegg pekte flere på at trening er en stor del av hverdagen, og en selvfølgelighet i deres liv: «*Jeg opplever også bevegelsesglede av å ha trent alt mulig da på en måte. Jeg er jo avhengig av det*» (David). For disse lærerne er ikke kroppsøving bare et fag, det er «*en veldig viktig del av identiteten*» (Ammar). At kroppsøvlingslærere er glad i å trene og har bakgrunn som idrettsutøvere er ikke overraskende, men når forskning har pekt på en tydelig og overdreven idrettsdiskurs i faget (Erdvik, 2020), kan man ikke la være å undre seg over om denne bakgrunnen fungerer som en begrensende rammefaktor i forståelsen for elevenes ulike forutsetninger i faget (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 85-86). Dersom lærere selv ikke er bevisst på at deres egne erfaringer med trening og kroppsøving potensielt skiller seg stort fra elevenes, vil konsekvensen kunne være at elevenes forutsetninger ikke blir hensyntatt i den grad det burde i planlegging av fagets innhold og for elevenes vurderingssituasjoner (Bjørndal & Lieberg, 1978; Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 84).

I følge Jens-Ole Jensen (2020), bør den tradisjonsbundne bevegelsesgleden stå sentralt i kroppsøving. Denne knytter seg til tidligere opplevelser og det som er inkorporert i oss, i form av verdier og normer knyttet til aktiviteter. Det er nærliggende å tro at lærerne i

studien fikk svært gode erfaringer i kroppsøvingstimene da de selv gikk på skolen, noe de også har tatt med seg videre i livet. For dem er kroppsøving forbundet med mestring, morsomme utfordringer, og ikke minst bevegelsesglede. Det vil av den grunn kunne være vanskeligere å forstå at enkelte av elevene deres ikke deler samme erfaring, og dermed ikke opplever glede på samme måte i undervisningen (Jensen, 2020, s. 214). En god lærer er derfor avhengig av å opparbeide seg kunnskap om, og en god relasjon med elevene sine, dersom bevegelsesglede for flest mulig er målet (Ingulfsvann et al., 2021, s. 12).

Viktigheten av lang og relevant utdanning innen kroppsøving for å kunne stimulere for høy grad av bevegelsesglede, var det flere som trakk frem under intervjuene. Samtlige intervjupersoner har minst to års utdanning i kroppsøving og idrett, og dette mente flere var en helt grunnleggende faktor for å ha et godt utgangspunkt til å tolke og arbeide med læreplanen. David pekte på sin femårige profesjonsutdanning som sin aller største styrke:

Jeg tror det at jeg har langt idrettsutdanning, nok gjør meg litt bedre rustet for å være lærer i kroppsøving, da. Har du kanskje bare tatt et år med idrett, så ser du kroppsøving som et mer idrettsfag. Mens jeg ser det helhetlige, og skjønner nok derfor læreplanen og hva som skaper bevegelsesglede bedre. (David)

5.4.3 Aktiviteter med høy og lav grad av bevegelsesglede

Målet med kroppsøving skal altså være å «stimulere til livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020c), men innholdet i faget består av mange og svært varierte aktiviteter. I *Fagrelevant og sentrale verdier* nevnes blant annet lek, friluftsliv, dans, svømming og andre bevegelsesaktiviteter som sentrale for «den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Disse er aktiviteter med stor grad av variasjon og som stiller svært ulike krav til undervisnings- og vurderingsformen. På bakgrunn av dette og egen erfaring, velger jeg derfor å anta at graden av bevegelsesglede også varierer mellom de ulike aktivitetene kroppsøvingfaget gjennomgår. Derfor ønsket jeg å spørre lærerne om, og i hvilken grad, de opplever at ulike aktiviteter bidrar til ulik grad av bevegelsesglede hos elevene.

Jeg prøver å ha et arsenal at morsomme aktiviteter da. Og gjerne litt sånn nye aktiviteter som de ikke er så kjent med. Koordinasjonsøvelser eller frisbee ultimate for eksempel, som veldig få er gode i, er sånn som alle kan oppleve mestring i fordi det er morsomt og nytt. (Eskil)

Eskils praksis med å inkludere nye leker og treningsformer ikke alle kjenner til fra før, blir trukket frem av Ingulfsvann et al. (2021) som et svært nyttig grep for å stimulere for bevegelsesglede hos unge. Som Jensen også påpeker, knyttes heller ikke bevegelsesglede uten videre til hardt fysisk aktivitet, og en aktivitet som frisbee ultimate kan derfor bidra til bevegelsesglede, til tross for at aktiviteten i seg selv ikke regnes for å være fysisk krevende (Ingulfsvann et al., 2021, s. 12; Jensen, 2020, s. 208). David fortalte at også han på generelt grunnlag synes det er lettere å skape bevegelsesglede i «aktiviteter som ikke er så idrettsspesifikke, og litt mindre tradisjonelle». Lærerne trakk også frem swing, lekbaserte aktiviteter, klatring og koordinasjon som eksempler på aktiviteter de har opplevd høy grad av bevegelsesglede med. Når det gjelder ballspport, var lærerne svært uenige. Bente fortalte at hun nærmest alltid har erfart at ballidretter bidrar til høy grad av trivsel i timene, mens Ammar på sin side trakk frem ballspport som en potensiell negativ påvirkning på bevegelsesgleden. Dette begrunnet han med at det ofte er så stor forskjell på nivåene mellom de elevene som har spilt aktivt, og dem som ikke har det: «Jeg legger sjeldent til rette for at de idrettsflinke elevene skal skinne hver i hver eneste time. Jeg har aldri fotball for eksempel. Da kicker inaktiviteten inn».

En idrett samtlige lærere opplever at elevene vegrer seg for, er turn. Bente fortalte at hun selv alltid har vært glad turn, men opplever det som markant at et flertall av elevene mistrives: «Jeg tror at man fra tidligere erfaringer, ikke alltid har hatt gode opplevelser der. Det er ganske gjennomgående». Hun trakk frem å hoppe bukk som den ytterste skrekkerfaringen mange sitter igjen med fra grunnskolen, men påpekte viktigheten av at elevene forstår at det ikke er den typen øvelser det skal dreie seg om dersom turn står på programmet. Hun har likevel erfart at hun ofte ender opp med å droppe turn grunnet elevenes tydelige mistrivsel. Også Ammar har erfart elevenes negative følelser tilknyttet turn:

Jeg tror jeg er flink til å kutte ut aktiviteter som folk synes er pyton. For eksempel turn, jeg har det ikke. Og jeg har hatt det før, men jeg opplever at folk virkelig gruer seg. (Ammar)

Eskil har på sin side erfaring med hvordan forenkling av øvelser kan snu elevenes innstilling:

Hvis jeg skal undervise i de klassiske idrettene mange kan vegre seg for, som friidrett eller turn, så prøver jeg å ha en litt alternativ inngang da. Tenke litt nytt og la elevene få prøve seg uten stress. Ikke noe bukk eller kjempehøye hekker de skal hoppe over. Og da blir det ofte veldig mye bedre enn de tror. (Eskil)

Elevene som deltar i fysiske aktiviteter på fritiden, og som trives i kroppsøving, er også dem som får de beste karakterene og med størst sannsynlighet fortsetter å være fysisk aktive etter endt skolegang. På den andre siden vil elevene som allerede har et dårlig forhold til fysisk aktivitet, sjeldent få positive opplevelser i kroppsøving dersom ikke lærer bevisst tar sikte på at alle skal trives. Erdvik (2020) antyder derfor at det i praksis er «*elevene som har størst behov for en positiv opplevelse i kroppsøving, som ofte får minst ut av timene*» (Erdvik, 2020, s. 56). Dette til tross for læreplanens intensjon om å nå alle, uansett ferdighetsnivå. Samme konklusjon drar også Andrews & Johansen (2005), og argumenterer for at elever som ikke liker kroppsøving bør fanges opp fordi de sannsynligvis tilhører den gruppen som er minst fysisk aktive, og derfor vil profitere på å øke aktivitetsnivået mest (Andrews & Johansen, 2005, s. 302-314). Sjansen for at dem som ikke trives i faget vil ønske å fortsette med fysisk aktivitet og trening videre i livet, er med andre ord svært dårlige ved mindre undervisningen ikke legger til rette for høyest mulig grad av trivsel og mestring for denne gruppen. Dersom livslang bevegelsesglede hos elevene faktisk er et bevisst mål for kroppsøvingslærere, blir det derfor aller viktigst å gjøre didaktiske valg som tar sikte på trivsel for de elevene som i utgangspunktet trives minst.

5.4.4 Bevegelsesglede som gjennomgående prinsipp

Basert på resultatene, virker lærerne tilsynelatende bevisste på hvilke aktiviteter som erfaringsmessig skaper bevegelsesglede og ikke. Skal målet med faget være å stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020b), er det også naturlig at de

bør vie mer tid til aktivitetene som gir synlig bevegelsesglede hos elevene i timene, samt å fokusere på den tradisjonsbundne bevegelsesgleden. Ifølge Jensen (2020) er bevegelsesglede varierende fra person til person, og det lar seg vanskelig gjøre å planlegge den nøyaktig. Samtidig vil et godt kjennskap til elevene og erfaringer med hvilke situasjoner som tidligere har gitt synlig bevegelsesglede hos elever, være nyttig i undervisningsplanlegging (Jensen, 2020, s. 219). I tillegg til trivsel blant elevene og en god tone i undervisningen, er det svært mye å hente på å stimulere for bevegelsesglede for kroppsøvingslærere. Ingulfsvann et al. (2021) argumenterer for at barn og unge som ofte opplever bevegelsesglede blant annet har bedre selvtillit, gjør det bedre på skolen, opplever mindre stress og bidrar til å inkludere andre (Ingulfsvann et al., 2021, s. 11-12).

Til tross for at lærerne gjør gjennomtenkte valg for å sikre bevegelsesglede, viser resultatene at det er en utfordring å få dette til å bli en gjennomgående prinsipp for undervisningen. På spørsmål om de tror de når alle elevene i arbeidet med å skape bevegelsesglede, svarte samtlige lærere nei. Eskil eksemplifiserer det gjennom at han ofte vender tilbake til ballsporene han selv har drevet med, til tross for at han vet at ikke alle trives like godt med den typen undervisning: «*Man faller veldig fort inn i den trygge praksisen med å bruke det man er god på fra før. Snur bunken, rett og slett*». Også Bente poengterte at bevegelsesglede tidvis nedprioriteres, med følgende begrunnelse:

Jeg synes gjerne bevegelsesglede kunne stått konkret i kompetansemålene. Enten om mestring eller bevegelsesglede. Selv om det står andre steder, så vet man jo at kompetansemålene er det lærerne ser mest på. (Bente)

Vi ser altså at det er utfordrende for lærere å være bevisst på å kontinuerlig skape bevegelsesglede i undervisningen, slik læreplanen legger opp til. Likevel viser mine resultater at lærerne har erfart hvilke aktiviteter og læringsformer flertallet av elevene trives best med. Det kan derfor antydes at det kun er små justeringer som skal til for at flere elever skal kunne oppleve bevegelsesglede i kroppsøving, men at lærere er nødt til å jobbe mer målrettet med bevegelsesgledeskapende undervisning. Man kan heller aldri være sikre på at elever opplever bevegelsesglede i undervisningen, til tross for at man planlegger for det. Men dersom hovedintensjonen med undervisningen er at elevene

skal oppleve bevegelsesglede, vil kjennskap til elevene og deres bakgrunn være uvurderlig (Jensen, 2020, s. 218).

5.4.5 Bevegelsesglede og vurdering – et dilemma

Funnene i studien har tidligere belyst hvordan lærere opplever vanskeligheter med å vurdere elevene karaktermessig etter de nye kompetansemålene. Blant annet stilte Ammar spørsmål ved hvordan han skal vurdere elevenes evne til å «øve» og «trene på», og viste til følgende kompetansemålet etter Vg1: *«trene på og skape nye variantar av leik, bevegelsesaktivitet og dans saman med andre»* (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Ammar opplever det utfordrende å skulle vurdere elevenes individuelle kompetanse og innsats i måten de trener på, uten å potensielt *«ødelegge for pågangsmotet og viljen deres til å prøve seg, selv om de kanskje ikke er så flinke i alt»*. Også Eskil, som fremstår svært opptatt av bevegelsesglede, er av samme oppfatning: *«...det å gi den tallkarakteren kan være utfordrende i dette perspektivet»*. Begge er redde for at konsekvensen blir at elevene opplever en negativ relasjon til bevegelse, dersom karakteren ikke står til forventningene.

Forskere har også tidligere stilt spørsmål ved om de nye kompetansemålene vanskeliggjør vurderingen mer enn nødvendig (Aasland et al., 2020, s. 39). Her problematiseres også en annen viktig side av ansvaret med å skape bevegelsesglede. Studier har vist at gjentakende vurderingssituasjoner og følelsen av å bli observert av lærer, kan gi utslag i mistriivsel hos elevene. Dem som får dårligere karakterer i kroppsøving, viser seg også å trives minst (Andrews & Johansen, 2005; Erdvik, 2020). Samtidig som kroppsøvingslærer skal ha ansvar for å skape livslang bevegelsesglede for elevene gjennom undervisningen, skal altså elevene bli vurdert karaktermessig – av samme lærer. Flere av lærerne jeg intervjuet, ga derfor uttrykk for at dilemmaet mellom å skulle skape bevegelsesglede og vurdere elevene, er problematisk: *«Bevegelsesglede, først skal du skape den, så må du samtidig være dommeren som gir den karakteren da, det stemmer bare ikke»* (Carl).

Bevegelsesglede blir kun nevnt som en sentral verdi i teksten *Fagrelevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2020b), men ikke i noen av kompetansemålene for videregående opplæring. På spørsmål om det er noe hun ville endret med den nye

læreplanen i kroppsøving med tanke på bevegelsesglede, svarte Bente at hun helst skulle sett av bevegelsesglede ble omtalt i kompetansemålene. Hun fortalte ærlig videre at hun er mer bevisst på å følge kompetansemålene og passe på at elevene får et variert vurderingsgrunnlag, enn hun er på å skape bevegelsesglede gjennom undervisningen. I følge Bente selv, skyldes dette ordets plassering i læreplanen. I lys av disse uttalelsene, kan det tenkes at vurdering faktisk fungerer som en hemmende faktor for bevegelsesglede. Dersom elever i utgangspunktet mistrives med faget og vurderingssituasjonen, vil en dårlig karakter trolig gjøre opplevelsen enda verre. Er lærerne også mer opptatte av kompetansemålene og vurderingen enn de er av å skape bevegelsesglede, er det nærliggende å anta at sistnevnte blir nedprioritert.

Læreren som fremstod mest bevisst på, og tar utgangspunkt i at elevene har ulike erfaringer og forutsetninger når det gjelder skapning av bevegelsesglede, er David. Han fortalte at noe av det første han selv la merke til da han begynte å jobbe i skolen, var *«hvor utrolig ulike opplevelser elevene hadde med kroppsøving. Noen har jo nesten en angst for faget i seg selv, og det er også skikkelig ubehagelig for lærer å se»*. På den måten fikk han erfare at de positive erfaringene han selv satt igjen med fra videregående, ikke gjelder for alle.

Det er jo sånn at de som er kroppsøvingslærere, har likt faget selv, og har mestret det. Og det tror jeg er viktig å ha med seg som lærer; faget er ikke det samme for alle andre som det var for deg selv. Det å ha den tanken om at ganske mange har hatt negative opplevelser med idrett og organisert aktivitet i livet, er viktig. (David)

David tar derfor sikte på en undervisnings- og vurderingspraksis som legger til rette for at alle skal kunne få positive opplevelser og gjøre det bra i faget karaktermessig. Han fortalte videre at for å oppnå dette, er det viktig å *«bryte ned den prestasjonsangsten som en del har i faget. Den der med at de må være flinke fra før av, som jo ikke nødvendigvis stemmer»*. For han er det viktigere at flertallet av elevene trives, enn at noen få skal få vist frem ferdighetene sine hver gang. Han støtter dermed opp under Jensens påstand om at lærere i kroppsøving bør planlegge for undervisning som har bevegelsesglede som hovedmål (Jensen, 2020, s. 218). David forteller likevel at han, på bakgrunn av elevenes lovfestede rett på tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet,

2021a), er opptatt av at også de flinke elevene skal ha det gøy, få utfordringer og føle mestring. Erfaringene til David har vært at hvis han som lærer får til å treffe alle slik han ønsker, vil det også være lettere å skape bevegelsesglede i timene.

Aasland et al. (2020) stiller spørsmål ved om det i det hele tatt bør være vurdering i kroppsøving. Når faget skal skape livsvarig bevegelsesglede, og det overordnede målet er å lære, sanse, oppleve og skape med kroppen, er kanskje ikke en tallkarakter særlig hensiktsmessig. Dette støttes også av Vinje & Brattenborg (2020), som mener praksisen verken er rettferdig eller tydelig nok i kriteriene for vurdering (Vinje & Brattenborg, 2020; Aasland et al., 2020). David er på sin side uenig, og mener det er viktig å stole på at utdannede kroppsøvingslærere vet hva de gjør. Han tror faget ville blitt devaluert dersom karakteren fjernes, og at bevegelsesgleden ikke ville blitt større av den grunn. Han er i stedet bevisst på, og stolt av å være den som kanskje utgjør en forskjell:

Da må man prøve å være den læreren som skaper de positive opplevelsene. For det går an. Alle kan faktisk kjenne på bevegelsesglede, det handler bare om hvordan. (David)

6. Oppsummering og veien videre

Denne studien har tatt for seg den nye læreplanen i kroppsøving og målsettingen om bevegelsesglede. «Hva er læreres oppfatning av den nye læreplanen i kroppsøving, hvordan forstår de begrepet bevegelsesglede og hvilke utfordringer møter de når de skal legge til rette for bevegelsesglede gjennom undervisningen?» er problemstillingen som var utgangspunktet for studien.

6.1 Studiens funn

Resultatene viser at det eksisterer en bred konsensus blant de lærerne jeg har intervjuet om at den nye læreplanen ivaretar deres personlige positive oppfatning av fagets innhold, og at den peker i en retning som vil gjøre kroppsøvingfaget til noe alle elever kan trives med, og gjøre det bra i. Samtidig problematiseres forholdet mellom innholdet i planen og vurdering i faget. De etterlyser en tydeligere konkretisering av vurderingskriterier for å forenkle vurderingen, og for å sikre likere vurderingspraksis på alle skoler. Lærerne oppfatter det som vanskelig å skulle vurdere elever etter begreper som «trene på» og «øve», slik de anvendes i kompetansemålene. Basert på studiens funn, mener jeg det eksisterer en diskrepans mellom det som står skrevet i læreplanen, og det som tolkes og gjennomføres av lærerne gjennom undervisningen. Goodlad (1979) antyder at flere svært viktige avgjørelser knyttet til undervisning som forventes å tas på institusjonsnivå, i praksis ikke blir tatt der. I stedet blir de tatt av den enkelte lærer i det didaktiske arbeidet med planlegging av undervisningen, og resulterer i at læreplanen gjennomgår en prosess som i praksis forandrer dens karakter og ønskede intensjon (Gundem, 1990, s. 40-43). Mine funn harmonerer også med disse antydningene, og kan tyde på et større behov for konkretisering og oppklaring av kompetansemålene i tilknytning til vurdering.

I følge studiens funn forstår lærerne bevegelsesglede som elevenes opplevde mestring og trivsel i fysisk aktivitet i timene. De peker også på viktigheten av at undervisningen tar sikte på å utfordre elevene tilstrekkelig, men innenfor trygge og individuelt tilpassede rammer. Lærernes forståelse av elevenes bevegelsesglede, knytter seg i hovedsak til den fysiske og metafysiske formen for bevegelsesglede (Jensen, 2020). Formålet med kroppsøving er imidlertid også å motivere elevene for livslang

bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019c), den formen Jensen omtaler som tradisjonsbunden. Skal faget få til dette, mener jeg vi er tjent med at lærerne i større grad utvider sitt syn på bevegelsesglede, og jeg stiller spørsmål ved om aktivitetene ikke bare bidrar til trivsel, men også aller viktigst, et ønske om gjentakelse.

Fresbee ultimate, ulike lekaktiviteter, swing og andre mindre tradisjonelle idretter trekkes frem som særlig bevegelsesgledeskapende. Turn blir på den andre siden ansett som aktivitetsformen elevene trives dårligst med, og droppes ofte av den grunn helt fra undervisningen. Lærerne fremstår oppdatert på at bevegelsesglede i følge læreplanen skal stå sentralt i faget, men funn tyder på at det kan være utfordrende å prioritere bevegelsesglede gjennomgående i planlegging og gjennomføring undervisningen. En mulig grunn til dette er at bevegelsesglede ikke eksplisitt blir omtalt i kompetansemålene for faget. Lærerne prioriterer i større grad å følge kompetansemål enn resten av læreplanen.

Flere stiller også spørsmål ved hvordan vurdering har innvirkning på elevenes motivasjon og bevegelsesglede, og tar opp dilemmaet mellom å være den som legger til rette for mestring og bevegelsesglede, og samtidig skulle gi en tallkarakter på oppnådd kompetanse. Alternativet med å fjerne karakteren i kroppsøving trekkes frem, men lærerne er usikre på hvilke praktiske konsekvenser det kan ha for faget.

6.2 Praktiske implikasjoner og begrensninger

Denne masteroppgaven ble skrevet i løpet av det første året den nye læreplanen ble implementert, og delvis gjeldende. Det medfører at dette er en av de første studiene som har kunnet si noe om læreres oppfatning av læreplanen i kroppsøving, og ikke minst undersøke hvordan den i praksis påvirker undervisningsarbeidet. Kroppsøvingfaget skiller seg fra alle andre skolefag ved at vurderingsgrunnlaget også påvirkes av elevenes innsats, noe som kan skape didaktiske utfordringer. Studiens funn har også vist utfordringer knyttet til lærernes oppfatning av kompetansemål og vurderingsgrunnlag. Til tross for at studiens utvalg er lite og fra et avgrenset geografisk område, er mitt håp at den kan bidra til en bevisstgjøring omkring hvordan læreplaner forstås ulikt, og på hvilken måte det gir utslag for det didaktiske arbeidet.

Ved at jeg selv har undervist en Vg1-klasse i kroppsøving dette året, har jeg fått en svært god anledning til å operasjonalisere mine funn i «felten». Flere av lærernes betraktninger har bidratt til å gi meg nye idéer og forståelser, både hva gjelder den nye læreplanen, bevegelsesglede og vurdering. Studien har bidratt til økt bevisstgjøring om det å skape bevegelsesglede hos elevene mine, og jeg håper den vil kunne gjøre det samme for andre lesere med pedagogisk bakgrunn.

Som tidligere nevnt, er utvalget på fem lærere i denne studien relativt lite. Den overførbare kunnskapen studien genererer, kan derfor kun gi noen dybdestikk på læreres oppfatning og utfordringer tilknyttet læreplan og bevegelsesglede. Jeg mener likevel at funnene i denne studien har tydeliggjort betydningen av å undersøke læreres holdninger. Det kan tyde på at en overvekt i forskningslitteraturen virker å være rettet mot elevers opplevde erfaringer, og mindre mot læreres. Jeg håper av den grunn at mine resultater bidrar med ny og relevant innsikt i læreres didaktiske arbeid på kroppsøvingsfeltet.

Goodlads læreplannivåer (1979) har fått kritikk for å forenkle en innviklet og sammensatt prosess med å utarbeide og implementere læreplaner, samt å unngå å omfatte de komplekse dynamiske relasjonene som skjer i den daglige klasseromsundervisningen, og læringsutbyttet av dette (Skjelbred & Borgen, 2020, s. 23). Det er likevel blitt hevdet av Doll (1979) at en slik teoretisk tilnærming er nødvendig for å forstå læreplaner i sin fulle økologiske helhet, og det pedagogiske arbeidet med planene. Spesielt relevant er teorien for å undersøke implementering av nye læreplaner (Doll, 1979, s. 336). Min vurdering er derfor at læreplanteori, i samspill med didaktisk relasjonstenkning og teori om bevegelsesglede, har bidratt til økt forståelse for kompleksiteten lærere møter når de skal gjennomføre læreplanen.

6.3 Veien videre

Når jeg avslutningsvis ønsker å formidle forslag til videre forskning, er det på grunnlag av både funn og begrensninger som dukket opp underveis i arbeidet med prosjektet. Det kunne vært relevant og svært interessant å gjøre flere studier som i større grad tar for seg Goodlads fjerde læreplannivå, den gjennomført læreplanen (Goodlad, 1979). Observasjoner i kombinasjon med intervju, kan bidra til økt kunnskap og et innblikk i hvordan undervisningen gjennomføres. I forbindelse med mitt masterprosjekt ble det,

som omtalt i kapittel 4, vurdert å observere samhandlingen mellom lærer og elever i kroppsøvingsundervisningen, i tillegg til intervjuene med lærerne. Det kan tenkes at man på denne måten kunne sett den gjennomførte læreplanen på en ny måte, og fra en annen vinkel.

Arbeidet med studien har også vekket flere interessante spørsmål. Implementeringen av fagfornyelsen er så vidt i gang, og det gjenstår enda noen år før vi vil kunne se en fullstendig fornyet kroppsøvinglæreplan i praksis på alle trinn. Vurdering i kroppsøving er ikke avsluttende før i Vg3, og jeg stiller derfor spørsmål ved hvordan undervisning og vurdering vil ta form for denne elevgruppen. Spesielt hadde det vært interessant med et innblikk i om bevegelsesglede har en fremtredende rolle i faget, også når vurdering oppleves som viktigere for elevene selv. En større klarhet og konkretisering av hvordan vurderingsarbeidet skal gjøres i lys av læreplan og kompetansemålene, etterlyses også av lærerne jeg intervjuet. Behovet for tydeligere retningslinjer har tidligere også blitt trukket frem i andre studier, og jeg mener i tillegg at fremtidig forskning på feltet kan ta sikte på å undersøke hvordan vurderingsarbeidet utvikler seg i tråd med mer erfaring med den nye læreplanen.

7. Litteraturliste

- Andreassen, S.-E. (2016). Forstår vi læreplanen? [PhD]. *UiT*.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.
- Berg, E., Berg, E., Trenings- og rådgivningssenteret, S. s. & Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med, f. (2021). *Kroppsøving - med rom for alle : om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Blair, R. & Capel, S. (2019). *Debates in physical education* (Second edition. utg.). Routledge.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. H. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20).
- Borgen, J. S., Løndal, K., Moen, K. M., Aasland, E. & Lyngstad, I. (2020). Lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå - muligheter og utfordringer.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.

- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving*, 60(2010)nr 3, 8-9.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Doll, W. E. (1979). A structural view of curriculum. *Theory into practice*, 18(5), 336-348. <https://doi.org/10.1080/00405847909542855>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? : læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor : skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet* (7. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2017). Samme sak? Lokalt læreplanarbeid etter M87 og lokalt arbeid med læreplaner etter LK06. *Norsk pedagogisk tidskrift*. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-06>
- Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents* [Norges Idrettshøgskole]. forskning.no.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforl.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforl.
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2012). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, (8), 61-78.

- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Cappelen akademisk forl.
- Helsedirektoratet. (2020). *Nivåinndeling av smitteverntiltak – trafikklysmodellen*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/smittevern-forskoetrinn-1-7-covid-19/smitteforebyggende-tiltak/nivainndeling-av-smitteverntiltak-trafikklysmodell>
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling : en studiebok i didaktikk* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F. & Engelsrud, G. (2021). Unpacking the joy of movement – ‘it’s almost never the same’. *Sport, Education and Society*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1927695>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, J.-O. (2020). Bevægelsesglæde. Et fysisk, metafysisk, traditionsbundet og forpligtende fænomen. I *Sans for bevægelse - livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 205-222). Hans Reitzels Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Abstrakt forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retsningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og K20S*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/contentassets/d17329d700824c6386d1a1b41acb61c5/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd-ny-11.10.2018-004.pdf>

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2011). *Interview : introduktion til et håndværk* (2. udg. utg.). Hans Reitzel.
- Kvam, M. (2020, 19.10.2020). - Kroppsøving er ikke et pausefag. *Norsk Helseinformatikk*. <https://nhi.no/trening/aktivitet-og-helse/treningsrad-barn-og-unge/kroppsoving-er-ikke-et-pausefag/>
- 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 [Norges idrettshøgskole]. Oslo.
- Lyngnes, K. M. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg. utg.). Gyldendal.
- Lyngstad, I. (2018). Hiding Techniques in Physical Education – Categories, Causes Underlying and Pedagogy. <https://doi.org/10.5772/intechopen.77983>
- Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B. (2008). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Marshall, J. & Hardman, K. (2016). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European physical education review*, 6(3), 203-229. <https://doi.org/10.1177/1356336x000063001>
- NIH. (2019). *Sikkerhetskrav ved lagring av aktivt forskningsmateriale ved NIH*. <https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/prosjektadministrasjon/gjennomforing/sikkerhetskrav-ved-lagring-av-aktivt-forskningsmateriale-ved-nih/>
- NSD. (2020). *Sjekkliste før innsending av meldeskjema*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-innsending-av-meldeskjema/>

- Opplæringslova. (2020). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova*. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5
- Reine, H. G. (2020). Helse i kroppsøving. En kvalitativ studie av læreres forståelse av helse som en del av kroppsøvingsfaget.
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk. *Techne Series - Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 27(1), 20-35.
- Stene, M. (2010). *Forskning Trøndelag 2010*. Tapir akademisk forl.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Tangen, S. & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/4/4.1/forutsetninger-og-innsats/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Fagrelevans og sentrale verdier (KRO01-05)*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er fagfornyelsen?* UDIR.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Kompetansemål og vurdering*.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186>
- Utdanningsdirektoratet. (2019e). Slik ble læreplanen utviklet. Hentet 16.04.2021, fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Del I Generelle bestemmelser*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/generelle-bestemmelser/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Fagrelevans og sentrale verdier (KRO01-05)*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i Kroppsøving (KRO01-05)*.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta Didactica Norge*, 2(1).

Vinje, E. (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Vinje, E. & Brattenborg, S. (2020, 15.12.2020). Dropp karakterer i kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>

Vinje, E. & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Øvrevik, G. & Søbstad, R. (2019). *Aktivitetslære i kroppsøving : en fagdidaktisk grunnbok* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingsfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre Skole*, 1, 36-40.

8. Vedlegg

1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
2. Intervjuguide
3. Svarbrev med godkjenning fra NSD

8.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Bevegelsesglede i kroppsøving på videregående skole.»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan bevegelsesglede oppfattes og gjennomføres av lærere i kroppsøving på videregående. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Ansvarlig student tilhører seksjon for kultur og samfunn, og formålet er å undersøke hvordan begrepet *bevegelsesglede* omtales, oppfattes, og undervises utfra i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Du underviser i kroppsøving på videregående.
- Du underviser for trinn som følge den nye læreplanen i faget.
- Du har 90 studiepoeng eller mer innenfor kroppsøving og idrett.

I denne studien vil utvalget være kroppsøvingslærere av begge kjønn, med varierende erfaring. Utvalget er delvis strategisk gjort.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for innsamling av data skjer først gjennom et personlig intervju mellom forsker og informant. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om bevegelsesglede i

kroppsøving. Intervjuet vil bli tatt opp av en lydopptaker uten tilkobling til internett. Intervjuets lengde vil kunne variere, men vil ta ca. 30 minutter å gjennomføre.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er student og prosjektansvarlig, samt veileder, som har tilgang til disse opplysningene. Personopplysningene og dataene lagres i henhold til Norges Idrettshøgskole sine retningslinjer for behandling av persondata. Deltakerne vil være anonym og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juli 2021. Datainnsamling i prosjektet vil avsluttes i mai 2021. Materialet vil ikke bli utlevert til andre. All innsamlet data vil bli anonymisert. Etter prosjektslutt blir personopplysninger og opptak annullert.

Dine rettigheter

Du har rett på å:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges Idrettshøgskole ved prosjektansvarlig, Sunniva Godal
Tlf/mail. 48077365 – sunnivagodal@gmail.com
- Norges Idrettshøgskole ved veileder, Kenneth Aggerholm.
Tlf/mail: 94121167 – kennetha@nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sunniva H. L. Godal

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Bevegelsesglede i kroppsøving på videregående skole*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.
30.10.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Intervjuguide

Intervjuguide for prosjektet:

«Bevegelsesglede i kroppsøving på videregående skole»

| Tema | Formål | Spørsmål |
|----------------------------------|--|--|
| Oppstart – innledning | Informere om forskningsprosjektet. Skape trygghet mellom meg og informant, bli bedre kjent. | <ul style="list-style-type: none">• Presentere meg selv• Informere om bakgrunnen og formålet med prosjektet• Minne om informantens rettigheter knyttet til anonymisering, min taushetsplikt og retten til å trekke seg• Minne om at intervju bli tatt opp på båndopptaker |
| Lærerens bakgrunn og erfaring | Bli bedre kjent med læreren selv, hens faglige bakgrunn, erfaring, antall kroppsøvingstimer i uken og hvilken type klasser og elever læreren underviser. Korte, presise spørsmål. | <ul style="list-style-type: none">• Alder og kjønn?• Hva er din faglige bakgrunn og utdanning?• Hvor lang erfaring har du med å undervise i kroppsøving?• Har du drevet med noen idretter?• Hvorfor kroppsøving?• Hvilke fag underviser du i?<ul style="list-style-type: none">• Hvor mange |

| | | |
|---|--|---|
| | | kroppsøvingstimer har du i uka? |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Hva slags klasser underviser du? • Hva kjennetegner dine elevgrupper? |
| Lærerens syn på læreplanen og deres undervisningspraksis. | <p>Undersøke lærerens oppfatning av læreplanen og i hvor stor grad hen forholder seg til den. Avdekke om læreren holder seg oppdatert.</p> <p>Noen kortere og noen mer åpne spørsmål med mulighet for større grad av utdypning og oppfølgingsspørsmål.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Hva er dine tanker om den nye læreplanen i kroppsøving for videregående? • På hvilken måte synes du den skiller seg fra den tidligere læreplanen? • Hva mener du formålet med kroppsøving bør være? • I hvor stor grad forholder du deg til læreplanen når du underviser? Evt hvorfor ikke? • Hvordan ser en typisk kroppsøvingstime med deg ut? (oppbygning) |
| Bevegelsesglede | Avdekke lærerens oppfatning, forståelse og syn på bevegelsesglede. | <ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du når du hører ordet «bevegelsesglede»? <ul style="list-style-type: none"> • Når opplever du bevegelsesglede? • Kan du kort beskrive kort |

hvordan forstår
bevegelsesglede?

- På hvilken måte legger du til rette for økt bevegelsesglede hos elevene i dine timer? Når du alle, og hvordan vet du i så fall det?
- Finnes det aktiviteter som er lettere å stimulere til bevegelsesglede i enn andre? I så fall hvilke og hvorfor mener du det er slik?
- Det er vurdering med karakter i kroppsøvningsfaget, noe som gjerne kan føre til måling av kompetanse. Hvordan tror du dette kan ha innvirkning på bevegelsesgleden?
- Er eksamen et alternativ?
- Er det noe du kan gjøre annerledes i dine timer for å stimulere til økt bevegelsesglede?
- *Er det noe du ville endret med dagens læreplan mtp bevegelsesglede?*

Avslutning

Runde av og eventuelt komme tilbake til interessante tema underveis.

- Vi begynner å nærme oss slutten. Har du noen spørsmål eller tema du ønsker å gjenoppta? Noe du ønsker å legge til i svarene?
- Kan jeg eventuelt kontakte deg for flere spørsmål?

8.4 Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Bevegelsesglede i kroppsøving

Referansenummer

627556

Registrert

20.11.2020 av Sunniva Hultgreen Lindhjem Godal - shgodal@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kenneth Aggerholm , kennetha@nih.no, tlf: 23262259

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sunniva Hultgreen Lindhjem Godal, sunnivagodal@gmail.com, tlf: 48077365

Prosjektperiode

01.11.2020 - 31.07.2021

Status

25.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

25.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan

starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)