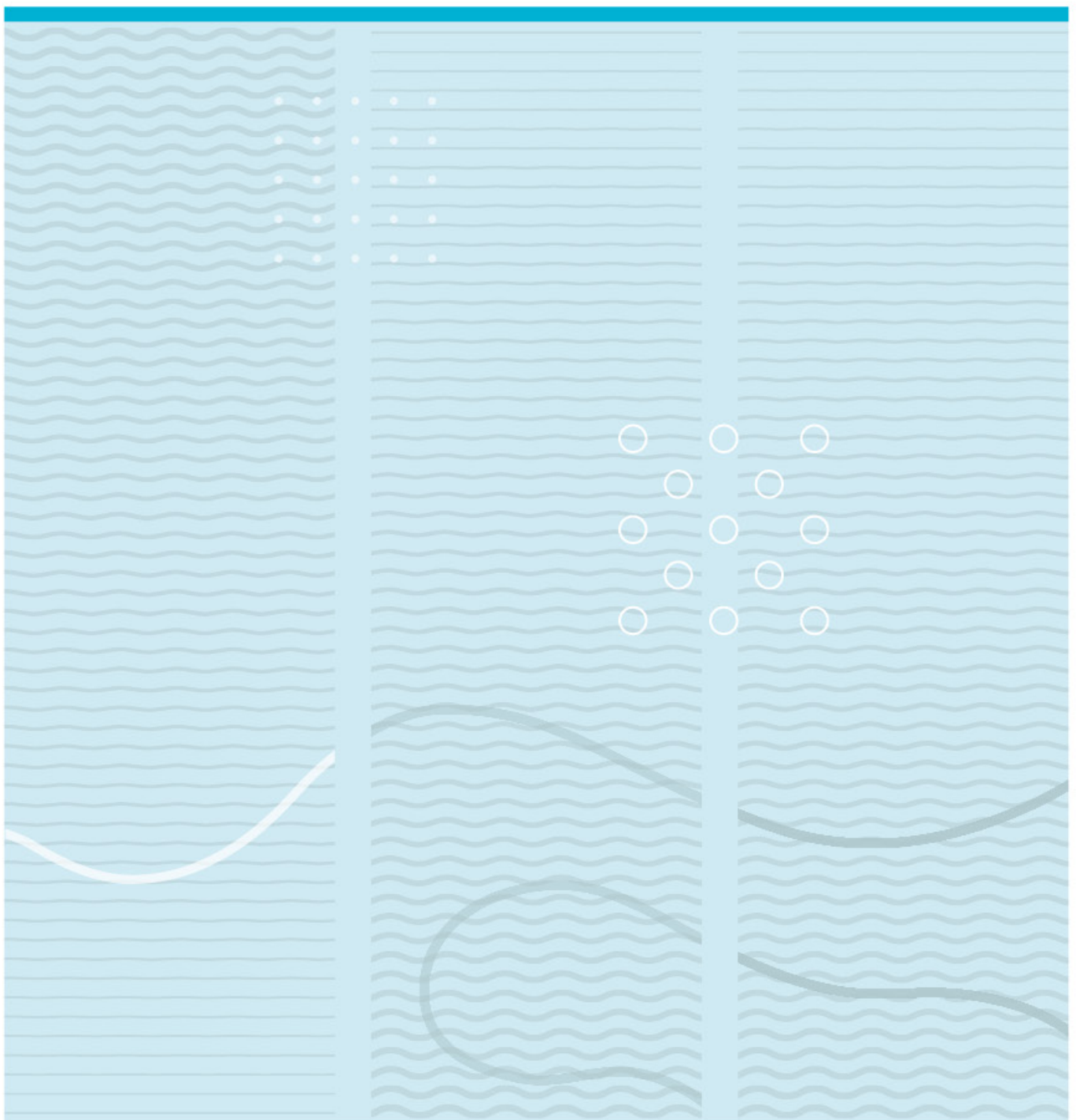


Synne Granås

Nærmiljøet i kroppøvningsundervisning på mellomtrinnet

En kvalitativ studie om kroppøvningslæreres affordanser i nærmiljøet og planlegging for bevegelsesglede for elevene.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Synne Granås

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål og undersøker hvordan kroppsøvingslæreres bruker affordanser i skolens nærmiljø i planleggingen av undervisning, samt deres refleksjoner rundt bevegelsesglede som en viktig del av kroppsøvingsundervisningen. Oppgaven tar utgangspunkt i Gibsons (2014) teori om affordanser, som beskriver hvordan individer oppfatter og reagerer på de mulighetene og utfordringene som er tilgjengelige i deres omgivelser. I tillegg til Jensens (2020) teori om bevegelsesglede, hvor bevegelsesglede er inndelt i fire ulike følelsesmessige kategorier: den fysiske, den metafysiske, den tradisjonelle og den forpliktende bevegelsesgleden.

For å besvare problemstillingen ble det gjennomført kvalitative intervjuer, hvor jeg intervjuet fem kroppsøvingslærere som underviser i faget på mellomtrinnet. Resultatene av studien indikerer at kroppsøvingslærerne har ulike oppfatninger og tilnærminger til affordanser i skolens nærmiljø. Generelt opplever kroppsøvingslærere undervisning i nærmiljøet som en mulighet for variasjon og frihet for elevene. De ser at nærmiljøet kan tilby ulike bevegelsesmuligheter og stimulere elevenes engasjement i kroppsøving. I tillegg kommer det frem at læreren opplever utfordringer i knyttet til distraksjoner og ufokuserte elever.

Videre drøftes resultatene i lys av Gibsons (2014) teori om affordanser til lærernes bruk av affordanser i kroppsøvingsundervisningen. Lærernes individuelle oppfatninger av hva nærmiljøet tilbyr og hvilke muligheter det gir for bevegelsesaktiviteter, påvirker deres valg og prioriteringer i undervisningen.

Videre diskuteres betydningen av bevegelsesglede i kroppsøvingsundervisningen. Resultatet viser at bevegelsesglede kan knyttes til alle de fire dimensjonene som er beskrevet i teorien. Kroppsøvingslærernes refleksjoner rundt bevegelsesglede viser variasjon i hvordan de legger til rette for bevegelsesglede i undervisningen. Dette kan skyldes deres personlige holdninger, tidligere erfaringer og deres forståelse av bevegelsesglede. Samlet sett gir denne masteroppgaven innsikt i kroppsøvingslæreres bruk av affordanser og refleksjon rundt bevegelsesglede i undervisningen. Det konkluderes med at det ikke er en ensartet tilnærming til hvordan man benytter nærmiljøet, og hvordan man forstår og tilrettelegger for bevegelsesglede.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Problemstilling	9
1.2 Avgrensning	9
1.3 Oppgavens struktur	10
2 Bakgrunn – kontekst og tidligere forskning	12
2.1 Historisk blikk på kroppsøving	13
2.1.1 Nærmiljøet i skolen	17
2.1.2 Bevegelsesglede i dagens læreplan	19
2.2 Læreres undervisning og elevers erfaringer	21
2.2.1 Tilnærming til undervisning i nærmiljø	22
2.3 Oppsummering	27
3 Teori	28
3.1 Affordanser	28
3.2 Bevegelsesglede	30
3.3 Teoriens relevans for oppgaven	32
4 Metode	33
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	33
4.2 Valg av metode	34
4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	34
4.4 Utvalg	35
4.5 Utforming av intervjuguide	36
4.6 Gjennomføring av intervjuer	37
4.7 Transkripsjon	39
4.8 Forskningsetiske overveielser	40
4.9 Analyse	41
4.10 Forskerens forforståelse	42
4.11 Reliabilitet, validitet og transparens	43
5 Resultat	44

5.1	Presentasjon av informantene.....	44
5.2	Presentasjon av resultater	47
5.3	Lærerens bruk av affordanser i skolens nærmiljø	48
5.3.1	Planlegging og gjennomføring av undervisning i nærmiljøet.....	50
5.3.2	Lærerens opplevelse av undervisning i nærmiljøet	51
5.4	Refleksjoner om bevegelsesglede.....	54
5.4.1	Lærerens forståelse av bevegelsesglede	54
5.4.2	Lærerens oppfatning om elevenes bevegelsesglede	54
5.5	Oppsummering av resultatene	56
6	Drøfting.....	58
6.1	Affordanser til nærmiljøet	58
6.2	Bevegelsesglede	62
7	Konklusjon.....	69
7.1	Veien videre.....	70
	Litteraturliste	73
	Vedlegg	77
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv	78
	Vedlegg 2 Intervjuguide	80
	Vedlegg 3 Godkjenning NSD.....	82

Forord

Ved innlevering av masteroppgaven kan jeg si meg ferdig med en kontinuerlig arbeidsprosess der planleggingen av oppgaven ble satt i gang høsten 2022, og avsluttes etter en hektisk vår der størsteparten av fokuset har vært på oppgaveskriving. Det er en god følelse å ha gjennomføre lærerutdanningen våren 2023 ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Så lenge jeg kan huske har jeg vært klar på at jeg ønsker en jobb som omhandler fysisk aktivitet. Det å være i fysisk aktivitet er noe jeg alltid har hatt glede av, kroppsøving var favorittfaget mitt gjennom skolegangen. Jeg hadde lærere som introduserte klassen for ulike bevegelsesaktiviteter. Den positive erfaringen med kroppsøving fra skolegangen, og glede jeg har opplevd med fysisk aktivitet er nok mye av grunne for at jeg i dag leverer en master i kroppsøving. De gode følelsene, opplevelsene og øyeblikkene som fysisk aktivitet har gitt meg ønsker jeg at andre også skal kunne erfare.

Arbeidet med oppgaven har vært spennende og lærerik. Temaet jeg skriver om har jeg lenge hatt interesse for. Det har gjort at jeg ofte har tenkt stort, og komplisert oppgaven i større grad enn nødvendig. Til tider følte dette overveldende, men veileder Jorunn Spord Borgen har gjennom hele perioden kommet med nyttige tilbakemeldinger som har hjulpet meg tilbake på riktig spor. Så takk til min dyktige veileder som har hjulpet meg gjennom denne prosessen.

Familie, venner og kjæresten, takk for at dere alltid har vært støttende og kjærlig i prosessen med å skrive denne masteroppgaven. For fine turer, latter, middager, cafebesøk, filmkvelder og andre sammenkomster som har fått meg til å koble av og tenke på noe annet.

Til slutt vil jeg rette en ekstra takk til informantene som ønsket å ta seg tid til å delta i prosjektet, for fleksibilitet både når det kommer til gjennomføring av intervju og møtetid. Deres engasjement og refleksjoner ga meg grunnlag for å gjennomføre prosjektet, og ikke minst ekstra boost til oppgaveskrivingen.

Trondheim, juni 2023

Synne Granås

1 Innledning

Kroppsøving er et fag som er gjennomgående i grunnskolen, mange vil av den grunn ha opplevelser og erfaringer med faget. Allerede i en ung alder oppdaget jeg gleden ved å bevege meg og bruke kroppen. Gjennom fysisk aktivitet opplevde jeg mestring, og et ønske om å lære å kjenne min egen kropp i ulike bevegelsesaktiviteter. Ettersom jeg var involvert i flere idretter ble det tydelig for meg at kroppsøving var mitt favorittfag på skolen.

Jeg har gode minner knyttet til kroppsøvingsfaget. Med alderen minsket jeg mengden idrettslige aktiviteter, og ved endt skolegang holder jeg meg i større grad aktiv gjennom å benytte meg av det nærmiljøet har å tilby. Jeg oppsøker steder som skogen, sjøen, fjellene og andre aktiviteter som klatring, egentrening og svømming. I etterkant har jeg satt stor pris på kroppsøvingslærerne mine som har introdusert meg for mulighetene som nærmiljøet har å tilby. Det har gjort det enklere for meg å oppsøke stedene i voksen alder, og bruke nærmiljøet til ulike aktiviteter. Dette har ført til at jeg har opprettholdt aktivitetsnivået mitt som voksen.

I løpet av praksisperioden under lærerutdanningen la jeg merke til at det var forskjeller blant elevene når det gjaldt gleden av fysisk aktivitet. Ikke alle hadde den samme entusiasmen som jeg hadde i kroppsøving da jeg var elev. Denne erfaringen gjorde at jeg begynte å reflektere over hvordan jeg selv, som fremtidig kroppsøvingslærer, kan planlegge og gjennomføre undervisningsøkter som motiverer flest mulig til å være aktive også ved endt skolegang. Ettersom jeg selv benytter meg mye av nærmiljøet ble det naturlig for meg å tenke på hvordan nærmiljøet kan integreres i kroppsøvingsøktene for å fremme glede og et ønske om å være i fysisk aktivitet ved endt skolegang. Når jeg begynner å jobbe som lærer, ønsker jeg å videreføre det mine kroppsøvingslærere gjorde til mine egne elever.

På bakgrunn av dette falt temaet for denne masteroppgaven på bevegelsesglede og skolen nærmiljø. I den nye læreplanen er bevegelsesglede et sentralt tema, formålet med kroppsøvingsfaget er å «stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med andre ord er målet at faget skal motivere elevene til å holde vedlike en fysisk aktiv- og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Fagfornyelsen er noe som engasjerer lærere og profesjoner i utdanningssektoren. Gjennom fagfornyelsen har deler av fagets innhold blitt fornyet, den nye strukturen av læreplanverket legger til rette for et større utvalg av bevegelsesaktiviteter enn tidligere. Selv om læreplanverket for kroppsøving har gjennomgått en fornyelse, er ikke bevegelsesglede et ukjent begrep i læreplanen for kroppsøving. Det kan se ut til at begrepet bevegelsesglede har fått en forsterket betydning i den nye læreplanen. Begrepet kommer frem gjennom *fagrelevans og sentrale verdier*, kompetansemålene er tett knyttet til fagets relevans og sentrale verdier, og ved å se på kompetansemålene kan man stille seg spørsmål om bevegelsesglede kan spille en rolle for å utvikle ferdigheter i ulike aktiviteter. Under fagets relevans og sentrale verdier står det at.

«Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Begrepet bevegelsesglede nevnes likevel ikke ofte i læreplanen, noe som gjør det interessant å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på mellomtrinnet kan forstå bevegelsesglede. Kanskje kan bevegelsesglede bidra til at elevene enklere utvikler sin kompetanse og forståelse knyttet til faget. Læreplanen er åpen for tolkning slik at det er opp til hver enkelt lærer å finne ut måter å operasjonalisere bevegelsesglede i sin undervisningspraksis. Senere i oppgaven vil jeg i større grad undersøke begrepet gjennom Jensen (2020) teori, og Ingulfsvann (2021) forståelse av bevegelsesglede.

Tradisjonelt sett er undervisningen i skolen knyttet mot klasserommene, og i kroppsøving benyttes gymsalen. Nærmiljøet (Østrem, 2021) åpner for et bredt spekter av ulike måter å undervise på. Jeg vil gjennom oppgaven gå nærmere inn på hvordan kroppsøvingslærere bruker nærmiljøet i sin undervisning. Her bruker jeg begrepet om affordanser (Gibson, 2014) for å forstå hvordan lærerne opplever nærmiljøet og velger å ta det i bruk i sin undervisning. Alle har ulike affordanser, noe som kan prege hva læreren planlegger og gjennomfører i sin undervisning. Nærmiljøet (2021) kan brukes til så mangt, og er med på å skape varierte undervisningsøkter, noe tidligere forskning viser at kan øke bevegelsesgleden (Jensen, 2020). Ved hjelp av tidligere forskning og litteratur vil jeg videre forsøke å legge fram hvordan man på ulike måter kan bruke nærmiljøet for å skape bevegelsesglede (Jensen, 2020) Formålet med masteroppgaven min er å bidra med ny kunnskap om hvordan læreres egne erfaringer

med nærmiljøet kan ha påvirkning på hvordan de velger og planlegger kroppsøvingsundervisninger i nærmiljøet. For å få belyst dette temaet har jeg intervjuer kroppsøvingslærere. Jeg har stilt informantene spørsmål om hvordan de benytter nærmiljøet i kroppsøvingsundervisningen sin, samt stilt spørsmål om deres refleksjoner rundt hvordan kroppsøvingsundervisning kan bidra til økt bevegelsesglede blant elevene. Slik jeg ser det kan man i større grad skape mening gjennom å benytte seg av nærmiljøet, og forhåpentligvis vil det føre til glede blant elevene. Noe som videre kan føre til skaper gode vaner som varer livet ut, og målet om bevegelsesglede er nådd.

1.1 Problemstilling

I denne oppgaven har jeg valgt å formulere to problemstillinger som tar sikte på å belyse hvordan kroppsøvingslærere bruker nærmiljøet i undervisningen sin og hvordan de arbeider med å fremme bevegelsesglede. Problemstillingene er som følger:

- 1. På hvilke måter bruker lærere affordanser i skolens nærmiljø i sin planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsundervisning?*
- 2. Hvordan reflekterer lærere om bevegelsesglede som et element i denne kroppsøvingsundervisningen?*

Ved å utforske disse to problemstillingene kan oppgaven bidra med ny kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere bruker nærmiljøet i sin undervisning og hvordan de arbeider med å fremme bevegelsesglede blant elevene. Slik jeg ser det kan dette være verdifullt for å utvikle metoder og tilnærminger som kan inspirere og veilede lærere i å skape en engasjerende og meningsfull kroppsøvingsundervisning som stimulerer til livslang bevegelsesglede hos elevene.

1.2 Avgrensning

For å avgrense oppgaven slik at den ikke blir for omfattende har jeg valgt å ha hovedfokus på nærmiljøet og hvordan kroppsøvingslærerne benytter seg av det i undervisningen sin. Nærmiljøet kan benyttes som en verdifull ressurs for å skape varierte undervisningsøkter, og det er interessant å utforske hvordan lærere planlegger undervingen i henhold til deres bakgrunn, utdanning og kompetanse.

Andre faktorer som er viktig å ta hensyn til med tanke på lærernes planlegging kan være læreplanen som setter rammer og mål for faget. Den kan legge til rette for muligheter, men også begrensninger i lærerens planlegging av undervisning. Samt skolen nærmiljø som fra skole til skole kan ha ulike muligheter og begrensninger for fysisk aktivitet og bevegelse.

Gjennom diskusjonsdelen av oppgaven vil det være hensiktsmessig å vektlegge funnene som besvarer problemstillingene og diskutere disse funnene. I diskusjonen vil nok også eventuelle begrensninger og utfordringer, samt mulige anbefalinger og løsninger knyttet til undervisning i nærmiljøet og bevegelsesglede berøres.

Ved å avgrense oppgaven blir det mulig å rette oppmerksomheten mot de viktigste aspektene knyttet til problemstillingene som omhandler lærernes affordanser til nærmiljøet og bevegelsesglede. På den måten vil oppgaven være mer målrettet og muliggjøre en dypere og mer detaljert analyse av problemstillingene.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er del inn i 7 kapitler:

1. Innledning: Her beskriver jeg bakgrunnen for valg av tema, inkluderer hvilke betydning nærmiljøet og bevegelsesglede i kroppsøvningsundervisningen har hatt for meg. I denne delen presenteres også problemstillingene for oppgaven.
2. Bakgrunn og kontekst: Det gis en grundig beskrivelse av bakgrunnen og konteksten for oppgaven. og et som grunnlag for analysen kommer. Jeg begynner med å presentere en historisk gjennomgang av kroppsøvningsfagets utvikling. Videre vil jeg gå inn på nærmiljøet og bevegelsesglede i læreplanene. Til slutt presenterer tidligere forskning som vil være relevant med tanke på kroppsøvingslæreres planlegging av undervisning, for jeg så komme med en oppsummering.
3. Teoretisk Grunnlag: I denne delen av oppgaven vil det teoretiske grunnlag for oppgaven bli presentert. Her blir begrepene affordanser og bevegelsesglede introdusert. Affordans blir forklart med utgangspunkt av Gibsons (2014) teori. Mens bevegelsesglede blir belyst gjennom å benyttes Jensen (2020) teori.

4. Metode: her fokuseres jeg på forskningsdesignet, metodevalg og analysemetode. Videre begrunnes valgene jeg har gjort, og det blir gjort en drøfting rundt forskningens reliabilitet, validitet og etiske refleksjoner knyttet til design og metodevalg.

5. Resultat: Kapittel 5 presenteres resultatene av studiet i forhold til oppgavens problemstilling. Resultatene blir analysert i lys av lærernes affordanser til nærmiljøet og bevegelsesglede knyttet opp mot lærernes kroppsøvningsundervisning.

6. Drøfting: I dette kapitlet drøftes resultatene i forhold til den teoretiske forankringen. Jeg diskuterer på hvilke måter lærere bruker affordanser i skolens nærmiljø i planleggingen og gjennomføringen av kroppsøvningsundervisningen. Jeg ser også på hvordan lærere reflekterer rundt bevegelsesglede som et sentralt element i kroppsøvningsundervisningen. I tillegg til å presentere og diskutere resultatene, vil jeg også inkludere mine egne refleksjoner og kommentarer. Dette kapitlet gir en dyptgående analyse av funnene og bidrar til å besvare problemstillingene som er satt opp.

7. Konklusjon: Det siste kapitlet av oppgaven oppsummerer de viktigste funnene og konklusjonene som er forekommet gjennom studiet. Jeg trekker linjer tilbake til problemstillingene og presenterer en helhetlig forståelse av hvordan kroppsøvningslærere bruker affordanser i skolens nærmiljø og reflekterer om bevegelsesglede i undervisningen. Eventuelle begrensninger ved studien vil bli fremhevd, og jeg vil peke på mulige veier for videre forskning.

2 Bakgrunn – kontekst og tidligere forskning

For å gi en kontekstuell forståelse av oppgaven tema skal jeg i denne delen av oppgaven redegjøre for bakgrunnen for valg av tema og aktualisere dette i forhold til læreplanen og tidligere forskning. Til å begynne med belyser jeg hvordan kroppsøvningsfaget har utviklet seg over tid gjennom å presentere historien til kroppsøvningsfaget. Ved å undersøke tidligere forskning vil jeg kunne dra nytte av tidligere arbeid som er gjort og bygge videre på eksisterende kunnskap som allerede er etablert innenfor kroppsøvningsfeltet. Jeg ser på tidligere forskning som en verdifull ressurs som bidrar til å øke forståelsen rundt oppgavens tematikk og samtidig gir meg som forker en bedre innsikt i hvordan kroppsøvningslærere planlegger undervisningen i faget i dag.

Jeg vil i dette kapitlet presentere et utvalg av tidligere forskning som har blitt gjort innenfor kroppsøvningsfeltet, hvor jeg vektlegger to sentrale temaer: nærmiljøet og bevegelsesglede. Formålet med denne gjennomgangen er å presentere et utvalg av relevant forskning som bidrar til å øke forståelsen av disse temaene i sammenheng med læreplanen og kroppsøvningsfaget.

Etter å ha valgt tema for oppgaven startet prosessen med å finne tidligere forskning og litteratur innenfor de ulike begrepene som tidligere er nevnt. For å finne litteratur er søkene i hovedsak gjort gjennom å benytte meg av databasene Oria, og Googlescholar. Til å begynne med søkte jeg etter begreper som problemstillingen min besto av, «bevegelsesglede», «affordanser», «nærmiljø». Jeg har også benyttet meg av Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitets (NTNU) søkemotor for å finne litteratur. Noe av litteratur hadde jeg allerede hjemme, mens annen litteratur lånte jeg fra NTNU. Gjennom å lese litteratur og forskning på feltet jeg opererer på, ga det meg motivasjon, inspirasjon og trygghet i planleggingen av denne masteroppgaven.

I dette studiet har jeg benyttet meg av en strategi som er kjent som «snøballeffekten». Som vil si at jeg startet med å utforske en sentral kilde, for eksempel en bok som jeg så på som viktig for oppgavens tema. Gjennom denne kilden oppdaget jeg referanser til andre relevante kilder som jeg deretter inkluderte i oppgaven. Ved å benytte denne strategien har det ført til flere referanser som har vært relevant for oppgaven (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 27). "Snøballeffekten" har ikke bare har ført til flere referanser i oppgaven, men også til en bredere forståelse av emnet.

2.1 Historisk blick på kroppsøving

Elevenes læring skal være relevant og fremtidsrettet, derfor har læreplanene endret seg over tid. Læreplanverket LK20 er en plan som består av overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag. Roy Waade og Anker Zondag (2018) beskriver at klasserommet har endret seg fra å være lærerstyrt, hvor læreren er kunnskapskilden, til å være lærende styrt, altså elevstyrt (2018, s. 94). For å sikre at elevene får en relevant opplæring, som følger samfunnets utvikling, og som gir elevene kunnskap, ferdigheter og holdninger som er betydningsfulle for deres fremtid er skolene og lærerne pålagt å følge læreplanen, da det er en forskrift i opplæringsloven. Læreplanen gjennomgår jevnlig revisjoner og oppdateringer for å sikre at den er relevant i forhold til endringene i samfunnet.

For en bedre forståelse rundt hvordan lærerne praktiserer faget vil det være relevant å sette seg inn i konteksten til kroppsøvingfaget. Alle lærere som underviser i skolen i dag, har gjennom sin egen skolegang erfart kroppsøving. Den erfaringen som lærerne har med faget, kan ha påvirkning på hvordan de praktiserer kroppsøvingfaget for sine elever (Sæle, 2017). Gjennom årene har kroppsøvingfaget endret seg mye, man kan se at faget har speilet samfunnets behov. Da kroppsøving ble etablert som skolefag på midten av 1800-tallet var det behov for å utvikle sterke gutter som kunne bidra til nasjonens styrke. Av den grunn er faget i utgangspunktet formet for guttene der disiplin, marsjering, våpentrening, eksersis, balanseøvelser og klatring sto sentralt i faget. Dette var for å bedre landets militære beredskap. Parallelt med dette preges undervisningen også av tysk turn og svensk Ling-gymnastikk langt inn på 1900-tallet (Jenssen & Gurholt, 2008). Tysk turn var sterkt preget av patriotisme og nasjonalisme, «turnen» hadde som mål å utvikle kroppen gjennom et disiplinert og systematisk treningsregime blant unge mennene. Svensk gymnastikk ble utviklet for å konstruere bevegelser som skulle gi terapeutisk effekt på kroppen (Aasland, 2020, s. 193).

Etter hvert ble kroppsøving for jentene i byskolen gradvis innført fra slutten av 1800-tallet (Berg, 2021, s. 22). Jensen og Gurholt (2008) skriver at i starten var innholdet i kroppsøvingen for jentene lik mannlig Ling-gymnastikk. Etter hvert utvikles det en kvinnegymnastikk som baserer seg på Ling system og moderne legevitenenskap. Den nye gymnastikken som blomstrer frem skal fremme kvinners fysiske helse, følelse, tanker og karakter (Jenssen & Gurholt, 2008). Dans, gymnastikk til musikk, dramatisk

fremstilling og sangleker sees på som en «sand folkedannelse». På starten av 1900-tallet ble dansen mer utbredt i Norge, og ble ansett som viktig da dans stimulerte til bevegelse, kroppsbeherskelse og musikalitet. Her var skapende bevegelser i sentrum, der bevegelsene som ble uttrykt bar preg av en holistisk tilnærming. Heidi Osnes (2021) presenterer i nyere forskning viktigheten av et holistisk syn på kroppen der hun tar utgangspunkt i Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (2021). I tillegg til dans anbefales også «friluftsgymnastikk» og fotturer på starten av 1900-tallet (Jenssen & Gurholt, 2008).

I følge av reformpedagogikkens ideer økte vektleggingen av folkehelse i kroppsøvfaget. Dette førte til at kroppsøving fikk en større plass i skolen, og var ikke lenger et fag som bare var obligatorisk for byfolkskolen. Forsøksplanen 1960 trådte i kraft, og faget ble obligatorisk for alle barn. Skolens overordnede mål blir utvidet, skolen skal nå legge til rette for daglig aktivitet som svarer med elevens behov (Jenssen & Gurholt, 2008).

For å fremme folkehelse og fysisk aktivitet ble det på dette tidspunktet etablert idrettslag og organisasjoner som jobber mot å bedre folkehelsen fra 1950-tallet og fremover. Lokalsamfunnet ble en viktig del av undervisningen, det var først i mønsterplanen 1974 at friluftsliv fikk en sentral plass i grunnskolens læreplaner (Haslestad, 2002). I M97 er begrepet friluftsliv brukt i den generelle delen av læreplanen, men i den andre mønsterplanen (M87) kommer begrepet friluftsliv noe bedre frem. Da omtales begrepet både i den generelle delen og fagplanene. Mange har hatt inntrykk av at friluftsliv har stått sentralt i læreplaner før M74, men Haslestad (2002) hevder at friluftsliv ikke har hatt en så sentral plass i læreplanen som flere har inntrykk av. Om man har vokst opp med opplevelser og erfaringer med friluftsliv i skolen mener han at det er på lærerens initiativ. Læreren selv har hatt et ønske og en vilje til å introdusere elevene for nærmaturen, og ikke at læreplanene har lagt føringer til å utøve friluftsliv (Haslestad, 2002). M87 blir en plan som i ennå større grad enn M74 gir skolen og lærerne rom for å omskape rammene til innhold i faget. Skolen selv får bestemme hvordan de skal fordele timene på de forskjellige årstrinnene, og hovedtemaene i faget er grunnleggende bevegelser, friluftsliv, idrett, lek, dans og drama, overlevings- og livredningsaktiviteter, samt kroppsøving og helse (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 22).

Gjennom tidligere forskning vises det at kroppsøvningsfaget kan ha bestått av en idrettsdiskurs, der idrett- og konkurranseidrett vært en dominerende fra 1950 tallet og frem til i dag (Berg, 2021, s. 23). I en slik diskurs står begreper som teknikk og ferdigheter sentralt, og man var opptatt av at bevegelsene som ble gjort skulle være av absolutt presisjon. Isolert sett ville teknikk være at to og to øver på innside pasninger, mens ferdighet er en blanding mellom teknikk og kognisjon i kontekst. Erik Aasland (2020) viser til Kirks (2010) internasjonale forskning, noe som er verdt å nevne er at forskningen hans er gjort på et kroppsøvningsfag som ikke har hatt en læreplan, og som har hatt et svakt utdanningssystem for kroppsøvningslærere. Kirk (2010) hevder at idrettsdiskursen, og måten å praktisere faget på kommer av at kroppsøvningslærerne i skolen ofte var trenerne for den organiserte skoleidretten. Da det ble behov for teoretisk kunnskap på feltet var det hovedsakelig treningslære, biomekanikk, fysiologi og anatomi som ble brukt i utdanningen av lærere. Kirk (2010) beskriver at denne teorien bidro med kunnskap om hvordan man kan utvikle bevegelsesløsninger (teknikker/ferdigheter) på best mulig måte (Kirk, 2010, s. 6). Ved at lærere tilegnet seg denne kunnskapen kunne de utvikle elevenes teknikker og ferdigheter på best mulig vis, noe Kirk (2010) mente ville føre til at elevene i større grad ville opprettholde en fysisk aktiv livstil ved endt skolegang (Aasland, 2020, s. 193). Det er flere som hevder at kroppsøvningsfaget bærer preg av en idrettsdiskurs. Sæle (2017) presenterer i artikkelen han har skrevet at faget praktiseres som et teknisk, prestasjonsorientert idrettsfag. Videre beskriver han at de elevene som holder på med idrettsaktiviteter på fritiden som er de som trives og er motiverte i kroppsøvningsfaget (2017, s. 16).

Jeg vil gå dypere inn i hva som var hovedområdene i kroppsøvningsfaget i de ulike læreplanene fra L97 til læreplanen vi følger i dag, LK20. Da den nasjonale læreplanen for den 10-årige grunnskolen (L97) ble innført var blant annet friluftsliv, dans og idrett egne hovedområder i læreplanen. På denne tiden skulle kroppsøvningsfaget legge vekt på å utvikle elevenes bevegelses- og mestringsglede (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 24). Gjennom dans skulle elevene utvikle kroppslig bevissthet og koordinasjon, samt gi elevene mulighet til å uttrykke seg gjennom bevegelse (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 263). Gjennom friluftsliv skulle elevene erfare glede over å være i fysisk aktivitet, og naturen. Friluftsliv skulle også bidra med å utvikle positive holdninger til naturvern og miljøvern. Parallelt med dette står idretten sentralt i

samfunnet på denne tiden, og det er stor variasjon i type idrettsaktiviteter. Skolen skulle gi et mangfold av idretter for å utvikle utholdenhet, bevegelighet og ferdigheter. Gode holdninger rundt ærlig spill og samarbeid sto sentralt (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 264). L97 ble betegnet som en målstyrt læreplan, det var klare retningslinjer for organisering og innhold av øktene.

Læreplanen for kunnskapsløftet (LK06) kom i 2006, den nevnte læreplanens utforming og innhold er forskjellig fra L97 (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 25). Formålet med faget er å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 41) Kompetanse kommer inn som begrep, og LK06 skal ha tydeligere læringsmål enn L97. Hovedområdene er satt fra års trinn, slik at fra 1-4 trinn er *aktiviteter i ulike bevegelsesmiljø* det eneste hovedområdet. Gjennomgående hovedområder fra 5. til 13. trinn er *idrettsaktiviteter og friluftsliv*. Idrettsaktiviteter omfatter mangfoldige idretter, dans og alternative bevegelsesaktiviteter (skateboard, parkour, frisbee, rulleskøyter). Begrepet fair play står sentralt og forutsetter samarbeid, respektere hverandre, og gjøre hverandre gode. Målet med friluftsliv er å gi elevene kompetanse til å kunne være i og verdsette naturen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 43). Tilegnelse av bestemt kunnskap, og læring av fysisk-motoriske ferdigheter var det som ble vektlagt gjennom kompetansemålene i LK06. Elevene skulle for eksempel utvikle kunnskap i utvalgte idretter/aktiviteter, for å så videreutvikle ferdighetene sine, og til slutt mestre idretten/aktiviteten. Med slike målbare kompetansemål ble elevene testet og målt ved ulike tester som løpetester, eller i teknikkøvelser i idrett, det ble gjort en revisjon i 2015 som førte til at denne måten å teste på ble tatt bort (Vinje, 2016). Vektlegging av idrettslig prestasjonsperspektiv og fysisk-motorisk utvikling var noe LK06 ble kritisert for. Begrepet «trene» var fremtredende i LK06, og som nevnt tidligere begreper som for eksempel «fair play» tatt bort, og erstattet i den nye læreplanen.

Fra høsten 2020 trådte den nye læreplanen i kraft, den er en del av en større reform kalt fagfornyelsen, og den har som mål å modernisere og fornye opplæringen i norsk skole. Fagfornyelsen førte til endringer i kroppsøvningsfaget, faget skal bli mindre idrettsrettet, og vekten blir i større grad lagt vekt på blant annet øving og deltakelse naturferdsel. Kroppsøvningsfaget fikk en dreining fra fysiske ferdigheter, idrettsprestasjon og måloppnåelse, til et fag som skal stimulere til bevegelsesglede, og motivere til å

vedlikeholde en aktiv og helsefremmende livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg til dette førte endringene til at faget består av færre, og nye kompetansemål. De nye kompetansemålene inneholder i mindre grad begreper som kan knyttes opp mot idretten, «fair Play», «lagidretter» og individuelle idretter» er eksempler på begreper som ikke lengre står i læreplanen til kroppsøving. Til tross for endringene i læreplanen stilles det spørsmål til om endringene som er gjort er radikale nok til å tvinge idrettsorientert kroppsøving bort (Aasland, Moen, & Mathisen, 2020, s. 37). Gjennom LK20 har begrepet «øve» i større grad vært fremtredende. Aasland (2020) har gjort en analyse av læreplanen hvor han trekker frem begrepet «trene» fra LK06 og «øve» fra LK20, videre stiller han spørsmål til om disse to begrepene kan forstås noenlunde likt (Aasland, Moen, & Mathisen, 2020).

2.1.1 Nærmiljøet i skolen

Skolens nærmiljø kan variere stor, alt fra fjellområder, skogsområder, parker, grønne lommer, idrettsanlegg, store sletter, ferskvann eller saltvann. Uteaktivitet og naturferdsel er ett av tre kjerneelementer i faget, etter fagfornyelsen er fokuset på tradisjoner og nærmiljø forsterket. I læreplanen for kroppsøving vektlegges det og gis rom for ferdsel i nærmiljøet, både som et middel og et mål i seg selv. Læreplanen tar sikte på å gi elevene mulighet til å lære om og utforske naturen og det nærmiljøet de bor i (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Nærmiljø er et fenomen som kan omfatte flere perspektiver, i dette studiet vil informantene selv beskrive nærmiljøet og sin forståelse av det. Ketil Østrem (2021) kommer med gode eksempler på hvordan man kan ta i bruk nærmiljøet som en ressurs for undervisningen i kroppsøving. Han beskriver at opplevelser i nærmiljøet kan erfares forskjellig fra elev til elev, og om dette gjelder også om opplevelsene var gode eller dårlige. Videre poengteres viktigheten med å la nærmiljøet tale til oss. Historisk sett er kroppsøving et lærerstyrt fag, noe som kan begrense elevenes mulighet til å la nærmiljøet tale til dem. Et sentralt kjerneelement i kroppsøving er uteaktivitet og naturferdsel, Østrem (2021) hevder at gjennom naturen åpnes mange og nye måter å arbeide på. Opplevelser generelt oppleves forskjellig fra individ til individ, dette gjelder også opplevelser i nærmiljøet. En god naturopplevelse skal engasjere hele eleven: kropp, tanker og følelsesliv (Østrem, 2021). Gjennom å benytte seg av nærmiljøet i

læringssituasjoner vil elevene mest sannsynlig oppleve nye måter å bevege seg på. Det kan også føre til at elevene i større grad opplever fysisk aktivitet som interessant, engasjerende og meningsfull. Generelt har norske skoler natur som skog, fjell, elver, vann, hav, eller idrettsanlegg i kort reiseavstand fra skolen.

Rammevilkårene for kroppsøvingsundervisningen kan mange lærere se på som utfordrende (Jensen & Neegaard, 2021, s. 251). Når man skal benytte nærmiljøet i undervisningen kan selv en dobbelttime i kroppsøving oppleves som knapt. På disse timene skal man rekke å komme seg ut og tilbake til skolen, klær og utstyr man finnes frem, og i tillegg til dette skal selve undervisningen gjennomføres (Jensen & Neegaard, 2021, s. 251).

Øystein Winje fant gjennom sitt doktorgradsprosjekt ut at lærere opplever det utfordrende å knytte uteskole opp mot læreplanen (2021, s. 147). Det viser seg at lærerne iblant bare flytter innaktiviteten ut slik at elevene repeterer det de allerede har lært, bare ved andre omgivelser.

Som man ser er det mange grunner for å benytte nærmiljøet i skolen, den nye læreplanen i kroppsøving består i tillegg av tre tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kroppsøving handler bærekraftig utvikling om

«naturopplevelser med vekt på trygghet og bærekraftig ferdsel. Faget skal medvirke til forståelse av at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda, både lokalt, regionalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ved å benytte nærmiljøet vil miljøutfordringene bli mer konkret og virkelighetsnært for elevene. Skole i nærmiljøet er en tilnærming til læring og undervisning der man aktivt søker opp nærmiljøet gjennom å benytte nærmiljøet i undervisningen. Som nevnt tidligere er det noen lærere benytter nærmiljøet i større grad enn andre. Under fagets kjerneelementer refereres det til at «*Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når elevene besøker det samme stedet, og er rundt de samme omgivelsene

gjentatte ganger over flere år, vil nærmiljøet by på mer enn lek i varierte omgivelser. Kroppsøving er et fag som egner seg for å gi elevene kjennskap til skolen nærmiljø. Ifølge Abelsen (2021) vil elevene få mulighet til å utvikle tilhørighet til nærmiljøet gjennom å ha praktisert det gjennom sin skolegang gjentatte ganger. Ved å ha undervisning i nærmiljøet kan det føre til at det knyttes et varig bånd mellom elevene og nærmiljøet, Når elevene knytter et varig bånd til nærmiljøet beskriv Abelsen et al. (2021) at tilknytningen engasjerer både det kognitive, kroppslige, etiske og emosjonelle hos elevene (2021, s. 50). Et utsagn fra Arne Næss (1998) sier at *«det er følelsene som setter et liv i bevegelse ... og motiverer deg til handling og holdningsendring»* (1998, s. 10). Med andre ord kan man si at elevenes holdninger og handlinger vil endres når følelser er involverte. Under kroppsøvingsfagets relevans står det at *«Uteaktivitet og naturferdsel gir grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet»* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å bruke nærmiljøet i kroppsøvingundervisningen kan elevenes følelser bli satt i bevegelse, og undervisning i nærmiljøet kan gi eleven naturglede. Noe som kan være interessant når jeg skal legge frem resultatene rundt kroppsøvingslærernes refleksjoner om bevegelsesglede.

Natur og friluftsliv har lenge vært en del av kroppsøvingsfaget. Læreplanene i faget har og gir rom for ferdsel i nærmiljøet, men Winje (2021) fant ut at lærere kan oppleve utfordringer med å knytte undervisning ute til læreplanen. LK20 forsterker vektleggingen av nærmiljøet og bevegelse i naturen. I læreplanen vektlegges det at elevene skal få muligheten til å lære om og utforske naturen og det nærmiljøet de bor i (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samlet kan både nærmiljøet og kroppsøvingsfagets historie og relevans ha en vesentlig rolle når det gjelder å planlegge undervisningen og integrering av bevegelsesglede i kroppsøvingundervisningen.

2.1.2 Bevegelsesglede i dagens læreplan

Kunnskapsdepartementet presiserer i den første linjen i kapitlet *om faget – fagrelevans og sentrale verdier* at *«kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader»* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Livslang bevegelsesglede blir i læreplanen for kroppsøving presentert som ett ønsket mål for faget. Når kroppsøvingslærerne skal planlegge en økt i nærmiljøet vil dette målet også gjelde da. Til tross for at

bevegelsesglede et tema som opptar både lærere, elever, skoleledere og politikere presiseres det ikke hva som legges begrepet. I arbeidet med å finne relevant forskning og litteratur for denne oppgaven kom jeg over en bacheloroppgave som presenterte rammeplanen for barnehagen (Fagerbekk, 2018). Dette førte til at jeg gikk inn for å se om det var noen likheter med rammeplanen for barnehagen og læreplanen i kroppsøving. Jeg fant ut at bevegelsesglede omtales så og si likt, videre tydeliggjøres begrepet noe mer i rammeplanen enn i læreplanen for kroppsøving. Jeg tolker det som står i rammeplanen for barnehagen at arbeid med bevegelsesglede handler både om å bli kjent med sin egen kropp, læring på ulike områder og den motoriske utviklingen.

Læreplanen har tidligere blitt kritisert for språket som er brukt. Spesielt når det gjelder begrepet «bevegelsesglede». Borgen og Engelsrud (2020) påpeker usikkerheten rundt betydningen av bevegelsesglede som begrepet, og hva det faktisk innebærer. Det kan føre til en kompleksitet knyttet til hvordan bevegelsesglede kan implementeres i undervisningen. Det blir stil spørsmål til om bevegelsesglede er noe som skal læres, eller om det er en følelse som skal oppleves (2020).

I forbindelse med kroppsøving er det begrenset forskning på begrepet bevegelsesglede. I boka «*Kroppsøving, læreren og eleven*» (2021) har imidlertid Laura Ingulfsvann (2021) forsøkt å forstå begrepet. Hennes arbeid vil ikke utgjøre det teoretiske rammeverket for denne oppgaven, men hun har basert seg på Jensen's (2020) teori om bevegelsesglede. Som er det teoretiske rammeverket denne oppgaven baserer seg på.

Av den grunn syns jeg det vil være interessant å presentere Ingulfsvann (2021) forståelse av Jensen (2020) teori. I hennes arbeid nevnes det at det er vanskelig for både elever og lærere å sette ord på hva bevegelsesglede er, eller hvordan de forstår begrepet. Teorien rundt bevegelsesglede indikerer på at det kan være forskjellige tolkninger av begrepet. Videre diskuterer hun betydningen av bevegelsesglede i kroppsøving og hvordan man som lærere i faget kan fremme bevegelsesglede. Ingulfsvann (2021) tar for seg tre ulike teoretiske perspektiver, nemlig idrettspsykologiske, sosiokulturelt og eksistensielt, for å definere hva bevegelsesglede kan være (Ingulfsvann, 2021, s. 40).

Det *idrettspsykologiske perspektivet* fokuserer på menneskelig atferd og mentale prosesser ved deltagelse i idrett og fysisk aktivitet. Bevegelsesglede assosieres med opplevelsen av autonomi, opplevd kompetanse og harmoni mellom individuelle

forutsetninger og utfordringer. Sosiale faktorer som anerkjennelse og relasjoner predikerer bevegelsesglede.

Det *sosiokulturelle perspektivet* vektlegger deltagelse, samhandling og kommunikasjon. Forskere retter oppmerksomheten mot forholdet mellom et individ og det sosiale og kulturelle miljøet individet befinner seg i. I dette perspektivet betraktes bevegelsesglede som subjektivt og påvirket av sosiale og kulturelle normer og forventninger. Elevene vokser inn i diskurser som omhandler bevegelsesglede i kroppsøving. Elevenes relasjoner og samhandling med andre, samt aktiviteter og miljøer har betydning for elevenes opplevelse av bevegelsesglede.

Det *eksistensielle perspektivet* legger vekt på bevegelsesgledens egenverdi og ser på den som et komplekst fenomen med ulike former og dimensjoner. Bevissthet og meningsskaping knyttet til bevegelseserfaringer spiller en rolle. Dette perspektivet ser på bevegelsesglede som en mer dypgående opplevelse, som kan bidra til å forstå seg selv og sin plass i verden.

Det overlates derfor til kroppsøvingslæreren selv å tolke hva som stimulerer til bevegelsesglede og hvordan man kan hjelpe elevene med å oppleve det. Derfor finner jeg det er interessant å høre informantenes refleksjoner om hva bevegelsesglede betyr for dem i kroppsøving. For å drøfte informantenes beskrivelser av begrepet vil som nevnt Jensen (2020)) teori om bevegelsesglede bli brukt som teoretisk rammeverk.

2.2 Læreres undervisning og elevers erfaringer

I rapporten «*Når ambisjon møter tradisjon*» utført av Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) har den gjennom en spørreundersøkelse undersøkt kroppsøving i skolen. Det ble gjort interessante funn som kan knyttes opp mot bevegelsesglede. I undersøkelsen har de spurt mange norske lærere, elever og ledere om kroppsøving i skolen. Rapporten hadde som formålet å undersøke hvordan lærerne, elevene og ledere opplever faget.

Det viser seg gjennom undersøkelsen at kroppsøving er et fag mange liker, spesielt guttene. Imidlertid viser det seg at elevenes interesse for faget avtok etter hvert som

elevene ble eldre. Dette kan antyde at undervisningen kanskje ikke stimulerer til videre bevegelsesglede blant elevene (2018).

Når det kommer til hvordan informantene i undersøkelsen oppfatter faget har de like meninger rundt hva som dominerer kroppsøvingsundervisningen. Idrettsaktiviteter som ballspill og teknikktrening dominerer faget i stor grad. Friluftsliv, andre bevegelsesaktiviteter og dans virker å være fraværende. Når det gjelder undervisning i kroppsøving, presenterer rapporten data om hvordan lærerne underviser i faget. Hele 83% av elevene opplever undervisningen som lærerstyrt. Eleven svarer at lærerne viser og forklarer hvordan ting skulle gjøres (2018)

Videre blir det påpekt at det er ulikt fra lærer til lærer hvilket syn man har på hvordan undervisningen primært skulle organiseres, alt etter hva læreren selv tror fungerer best (2018). Rapporten understreker at gjennom en yrkeskarriere vil våre meninger og verdier om undervisning være i endring (Fiskum, Myhre, & Rosenlund, 2018). Noe som kan gjøre at måten kroppsøvlingslæreren planlegger undervisningen i dag kan ha endret seg over tid eller vil kunne endrer seg gjennom dere yrkeskarriere.

2.2.1 Tilnærming til undervisning i nærmiljø

Når det kommer til kroppsøvlingslæreres tilnærming til undervisning i nærmiljøet, skille mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming innebærer at elevene selv oppdager og finner frem til kunnskap gjennom veiledning fra læreren. Dette kan skape økt interesse og engasjement hos elevene. På den andre siden innebærer en deduktiv tilnærming at læreren forteller hva og hvordan elevene skal lære. Dette gir læreren mer kontroll, men kan redusere elevens selvstendighet (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 131).

Fiskum, Myhre og Rosenlund (2018) skriver at det best mulige er å finne en balanse mellom strukturer og spontan undervisning. Om undervisningen har for lite struktur kan det føre til at eleven ikke klarer å avdekke hva som er viktig med undervisningen. Om det blir for mye struktur vil elevene i liten grad bli selvstendig i å konstruere egne forståelser (Brown, McNeil, & Glenberg, 2009). Man kan trekke en linje mellom induktiv og deduktiv tilnærming, og struktur og spontanitet. Hvis undervisningen er mer

strukturert, vil læreren i større grad helle mot en deduktiv tilnærming. Hvis læreren derimot underviser på en mer spontan måte, vil undervisningen i større grad helle mot en induktiv tilnærming.

Hvilke tilnærming man har til undervisning vil påvirkes av hvor mye kontroll og orden læreren ønsker å ha i sin undervisning (Fiskum, Myhre, & Rosenlund, 2018, s. 33). Avhengig av innhold i undervisningen består varierer graden av induktiv eller deduktiv tilnærming. Det er viktig å merke seg at det sjelden er helt klare ytterpunkter mellom induktiv og deduktiv tilnærming, da undervisningen ofte kan inkludere elementer av begge tilnærminger, avhengig av innholdet som skal læres og lærerens mål med undervisningen. En balansert tilnærming kan være hensiktsmessig, der læreren gir rom for elevaktivitet og utforskning, samtidig som de gir nødvendige instruksjoner og veiledning når det er nødvendig. Om man er helt i ytterpunktet av den induktive tilnærmingen vil læreren ha mindre kontroll på undervisningssituasjonen, eleven får da holde på med aktiviteter som de er interessert i. Fordelen med dette er at eleven mest sannsynlig blir mer interessert og påkoblet i læringsaktiviteten (Fiskum, Myhre, & Rosenlund, 2018, s. 33). De refererer også til John Dewey, som mente at lærerne kan kontrollere når elevene skal være stille og at de aktivt deltar i det de skal lære. Han mente at elevenes tanker alltid vil være på det de selv opplever som interessant, og derfor kan ikke lærere tvinge elevene til å fokusere på noe som ikke interesserer dem.

Uten at jeg skal gå nærmere inn på dette, diskuterer Dewey på den andre siden at elevene kan lære å fokusere på det som de i utgangspunkt ikke synes er interessant, da dette har med danning å gjøre. Som lærer må man jobbe med å skape interesse hos elevene, det kan gjøres på ulike måter avhengig av elevgruppen behov (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018). Ettersom elevene vil oppleve å stå i situasjoner der noe er ukjent, beskriver Fiskum, Torshaug og Husby (2018) viktigheten av å skape en viss interesse for det eleven skal engasjere seg i. De beskriver det som å «sette døren på gløtt», noe som vil styrke elevenes oppmerksomhet og bevissthet mot den planlagte undervisningen som kroppsøvingslæreren gjennomfører (2018).

I en klasse er det stor variasjon blant elevene, mangfoldet kommer blant annet av deres ulike erfaringer og tidligere kunnskap. For å knytte dette til oppgavens tema kan noen av elevene ha vokst opp nært kysten og hatt erfaringer med naturen og turer, mens andre

elever kan ha kjennskap til skogen. Samtidig kan det være elever som ikke har noe erfaring med nærmiljøet. Disse ulike erfaringene vil kunne påvirke hva nærmiljø kan tilbyr hver enkelt elev (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018, s. 47).

Det krever betydelig kompetanse for lærere å undervise utendørs, ikke bare når det gjelder planlegging av undervisningen, men også når det gjelder å holde elevene i fokus. Lundhaug og Vigane (2021) beskriver at undervisningen utendørs i større grad kan ta uforutsigbare retninger, og dette krever trygge lærere som er åpen for å det uforutsigbare (2021, s. 192). Etersom nærmiljøet tilbyr forskjellige muligheter for undervisning og fysisk aktivitet krever det at kroppsøvingslæreren er engasjerte og nysgjerrige på elevenes ulike opplevelser av nærmiljøet. Som nevnt har ikke alle barn og unge benyttet seg av nærmiljøet på fritiden, noe som fører til at disse elevene kanskje ikke ser muligheten eller ikke har motorikken eller ferdigheten som kreves for å dra nytte av muligheten som nærmiljøet tilbyr (Jensen & Neegaard, 2021, s. 258).

En elev som i større grad har benyttet seg av nærmiljøet vil være mer komfortabel, og ha lettere for å ta i bruk det stedet har å tilby. En lærer som kjenner sin elevgruppe, kan velge steder i nærmiljøet som passer både for de elevene som har erfaring med nærmiljøet og de som ikke har det. På den måten vil valg av sted møte elevgruppens utgangspunkt og behov. Det er en klar fordel hvis kroppsøvingslærerne er kjent med nærmiljøet, da vil de ha bedre oversikt over de ulike muligheter som finnes i området og være mer spontane, fleksible og tilpassningsdyktige når uforutsette situasjoner oppstår (Lundhaug & Vigane, 2021, s. 193).

Det vil være variere fra skole til skole hvilke tilgjengeligheter og ressurser som finnes i skolens nærmiljø. Uavhengig av hvilket område skolen befinner seg i bør lærerne undersøke og kartlegge området skolen ligger i. Det er nødvendig for å kunne identifisere muligheten og begrensningene som er i nærmiljøet (Jensen & Neegaard, 2021, s. 258).

Ifølge Fiskum et al. (2014) trekkes planlegging frem som en viktig faktor for å gjennomføre vellykkede undervisningsøkter i nærmiljøet (Fiskum & Husby, 2014). Hvis elevene ikke har kunnskap om hvordan de kan bruke nærmiljøet eller hva det har å tilby vil de ikke kunne dra nytte av det. Undervisning i nærmiljøet krever grundig

planlegging, solid kunnskap og fleksibilitet fra lærerens side, som Fiskum et al. (2014) påpeker. Det er av stor betydning at læreren har en dyp forståelse av nærmiljøet og ressurser knyttet til nærmiljøet. Samtidig som det er betydningsfullt at de har en klar visjon for hvordan disse ressursene kan integreres i undervisningen. Dette gir grunnlag for en vellykket undervisningsopplevelse for elevene. Samtidig åpner undervisning i nærmiljøet opp for spennende og berikende muligheter som elevene kan utforske og oppdage verdien av det nære og naturlige rundt dem (Østrem, 2021).

Det er forskjell på elevenes roller i læringssituasjoner utenfor gymsalen og i gymsalen. I gymsalen er elevene ofte vant til å ha en klar rolle, men disse rollene blir betydelig mer uformelle i læringssituasjoner utenfor klasserommet. Fiskum et al. (2018) bruker begrepet «nyhetsgapet» for å beskrive spennet mellom det kjente og trygge, der elevene kjenner til og er vant med miljøet undervisningen er i og arbeidsmetodene, og de nye læringssituasjonene som elevene kan oppleve som utrygge og ukjente. Noen elever kan oppleve et «nyhetsgap» mellom gymsalen og nærmiljøet (2018). Hvis undervisningen tidligere utelukkende har foregått i gymsalen, vil undervisning i gymsalen mest sannsynlig oppleves som noe trygt for elevene. Om det skjer en endring hvor undervisningen flyttes til nærmiljøet vil det være noe ukjent og uforutsigbart, og nyhetsgapet kan oppstå (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018, s. 50).

Dette er noe lærerne må ta hensyn til i planleggingen av undervisningen i nærmiljøet. Elever som aldri har benyttet nærmiljøet i kroppsøving kan oppleve en stor overgang når læringssituasjonen endres. Da kan nyhetsgapet oppstå, uansett hvilke endringer som skjer, enten det er lærings situasjonen eller læringsaktivitet må elevene venne seg til nye roller. Miller og Twum (2017) påpeker at det kan ta lang tid, flere måneder før elevene venner seg til nye situasjoner. Derfor kan lærere oppleve det som vanskelig å lykkes hvis undervisningen endres i stor grad. Om det er slik at kroppsøvingundervisningen har båret preg av idrettslige aktiviteter der elevene er kjent med idrettsdiskursen, vil aktiviteter i nærmiljøet føre til at eleven må tilpasse seg nye læringssituasjoner og kontekster i nærmiljøet.

Begrepet «nyhetsgap» kan minne om Vygotskys (1998) teori om den proksimale utviklingssonen (Imsen, 1998). I følge Vygotskys (1998) handler den proksimale utviklingssonen om at elevene er i stand til å utfør visse oppgaver på egenhånd til et

nivå, men med hjelp fra andre kan eleven klare å nå et høyere nivå. Gapet mellom det første nivået og det potensielle nivået er det Vygotsky (1998) kaller den proksimale utviklingssonen. Han mener at det er i disse situasjonene som skaper læring. Ved å få hjelp fra andre kan elevene bli i stand til å oppnå noe de i utgangspunktet ikke var i stand til å klare på egenhånd. Etter å ha mottatt hjelp fra andre, vil eleven til slutt være i stand til å utføre oppgaven på egen hånd.

Det vil si at man som kroppsøvingslærer står i en posisjon hvor man kan hjelpe elevene med å oppdage hva skolens nærmiljø har å tilby. Eleven ser allerede visse muligheter i nærmiljøet basert på sitt nåværende nivå, men med hjelp av læreren kan det åpnes opp for andre muligheter (Jordet, 2010). Det er viktig å merke seg at undervisningen ikke skal ligge på det nivået som eleven selv er i stand til å klare å beherske, men heller være noe utfordrende slik at eleven må strekke seg for å mestre oppgaven. Utfordringen må imidlertid ikke være for store, slik at den ligger utenfor området som elevene kan ha mulighet for å beherske (Imsen, 1998, s. 161).

Både «Nyhetsgapet» (2018) og Vygotskys (1998) begreper har noen likheter når det gjelder deres perspektiv på læring og utvikling. Begrepet «nyhetsgap» handler om gapet mellom elevenes eksisterende kunnskap og den nye kunnskapen som blir presentert for elevene i undervisningen. Dette gapet kan føre til at elevene ikke klarer å forstå og integrere det nye, noe som igjen kan føre til mangel på motivasjon og engasjement. På samme måte fokuserer Vygotsky (1998) på gapet mellom det eleven allerede kan og det som er mulig å lære med støtte fra andre. Når eleven beveger seg inn i den proksimale utviklingssonen med støtte fra andre vil det føre til økt læring og utvikling. Begge teoriene understreker betydningen av å tilpasse undervisningen til elevenes individuelle behov og nivå for å fremme læring og utvikling.

Med kunnskapen om nyhetsgapet og den proksimale utviklingssonen kan kroppsøvingslærere tilpasse undervisningen i nærmiljøet basert på elevenes individuelle behov og nivå. Og som teoriene hevder kan dette bidra til å øke elevens læring og utvikling i faget.

2.3 Oppsummering

Dette kapitlet tar for seg tidligere forskning som peker på læreplanenes hovedområder. Det viser seg at læreplanene har vært preget av varierte aktiviteter gjennom årene, både i form av dans, turn, friluftsliv og andre idrettslige aktiviteter. Det er imidlertid lite forskning på hvordan faget praktiseres etter fagfornyelsen, det viser seg gjennom kapitlet at kroppsøving i stor grad kan ha vært preget av idrettsaktiviteter. Det reisers spørsmål om reformen som er gjort er omfattende nok for å endre tilnærmingen til faget.

For å oppnå endringer i faget kreves det kompetanse blant kroppsøvingslærerne. Moens (2018) data viser at det er få lærere som har utdanning innen kroppsøving. Ettersom lærerne i dagens skole har opplevd kroppsøvingsfaget gjennom ulike perspektiver og endringer. Faget har endret seg i takt med samfunnet, som vil si at lærerne i kroppsøving mest sannsynlig har erfart kroppsøvingsfaget på ulike måter gjennom sin skolegang. Deres erfaringer, utdanning og bakgrunn kan påvirke måten de underviser sine elever.

Det kommer frem at lærere kan oppleve det som utfordrende å knytte undervisning i nærmiljøet opp mot læreplanen. Det viser seg at det krever planlegging, kunnskap og fleksibilitet fra lærerens side for å skape gode undervisningsøkter i nærmiljøet.

Til slutt presenteres begrepet "nyhetsgap", som refererer til spennet mellom det kjente og trygge i gymsalen og det ukjente og utrygge i nærmiljøet. Dette kan skape endringer i elevenes opplevelse og krever at læreren tar hensyn til overgangen og elevenes individuelle behov. Det knyttes også til Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen, som handler om at læring skjer når elever får støtte fra læreren til å nå et høyere nivå av ferdigheter.

3 Teori

I dette teorikapittelet vil jeg presenter utvalgt litteratur som er relevant for å besvare oppgavens problemstilling, og som vil danne grunnlaget for diskusjonsdelen. Jeg vil underveis i teorikapitlet introdusere begrepet «affordanser» for å skape en forståelse rundt hvordan kroppsøvingslærerne planlegger undervisning i nærmiljøet. Slik jeg ser det kan teori om affordanser skape en kontekst for å forstå informantenes erfaringer og tilnærming til planlegging av kroppsøvingsundervisning i nærmiljøet.

Problemstillingen som skal belyses er:

1. *På hvilke måter bruker lærere affordanser i skolens nærmiljø i sin planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsundervisning?*
2. *Hvordan reflekterer lærere om bevegelsesglede som et element i denne kroppsøvingsundervisningen?».*

Gjennom oppgaven har jeg valgt en induktiv tilnærming til begrepet bevegelsesglede, slik at informantene selv får utdype sin forståelse av begrepet og hvordan det kan anvendes i undervisningen. Jens Ole Jensen (2020) sitt perspektiv på bevegelsesglede vil til slutt bli presentert. Han uttrykker bevegelsesglede som en eksistensiell verdi, og ikke som instrumentell nytte. Jeg vil senere i kapitlet presentere hans fire dimensjoner for å forklare bevegelsesgledens eksistensielle verdi. Jeg begynner med å legge frem min forståelse av begrepet affordanser (2014), videre over til bevegelsesglede (2020), og hvordan begrepene gjør seg gjeldene i arbeidet med planlegging av kroppsøvingsundervisning.

3.1 Affordanser

For å ha mulighet til å belyse hva nærmiljøet kan tilby kroppsøvingslærerne presenterer nå begrepet affordanser, begrepet beskriver samspillet mellom individet og omgivelsene det befinner seg i. «Affordances» er det engelske ordet for begrepet, mens affordanser er fornorsket. Psykologen James Gibson (2014) har selv konstruert begrepet, han mente at det manglet et begrep som omhandler det enkelte individet, og omgivelsene individet befinner seg i (Gibson, 2014, s. 119). Hver enkeltes kroppslige ferdigheter har

betydning for hvilke affordanser som er fremtredende, det vil si at det varierer fra individ til individ avhengig av individets sanser, oppmerksomhet, tolkning og handlinger (Fredriksen & Sørum, 2021, s. 160).

Når jeg videre i oppgaven snakker om hva som tilbys informantene, eller hvilke potensial de ser i nærmiljøet, snakker jeg om affordanser i henhold til Gibson (2014) teori. Affordanser vil i denne oppgaven omhandle muligheter lærerne ser til å ta i bruk ulike elementer som nærmiljøet tilbyr. Høyst sannsynlig vil et tre frembringe forskjellige affordanser hos en barneskoleelev, og en voksen lærer. Eleven kan se treet som et sted å gjemme seg, klatre i eller hoppe ned fra, mens læreren kan se treet som et sted å sitte ved, lener seg mot eller søker ly.

Andre eksempler inkluderer hvordan elever med ulik kunnskap og erfaring vil utforske og leke med en hoppestrikk på forskjellige måter. Om man som lærer deler ut hoppestrikk til elevene vil den type aktivitet bare invitere barn som har kunnskap om hva det er. For de eleven som aldri har sett en hoppestrikk vil de sannsynligvis leke med strikket på en annen måte enn hva hoppestrikket egentlig var tenkt til.

For å forstå informantenes beskrivelse av nærmiljøet og deres planlegging og gjennomføring av kroppsøvningsundervisning i nærmiljøet vil Gibsons (2014) teori om affordanser hjelpe meg å skrive om dette. Hver enkelt informant vil ha ulike potensialer og dermed se ulike muligheter i nærmiljøet. I kapittel 6, hvor jeg vil drøfte resultatene vil Gibsons (2014) teori om affordanser brukes for å forstå hvorfor informantene planlegger og gjennomfører kroppsøvningsøktene slik de gjør. Informantenes bakgrunn kan ha betydning for hva som tilbys i nærmiljøet, nettopp fordi informantens potensial gir et spekter av muligheter (2014).

En historielærer eller en naturfagslærer vil mest sannsynlig ha andre affordanser til nærmiljøet enn en kroppsøvningslærer, så en faglig utveksling mellom kollegaer kan åpne en ny verden av muligheter i nærmiljøet. Ettersom det er ulikt fra elev til eleven, og fra lærer til lærer hvilke affordanser som fremtrer, kan det som kroppsøvningslærer være viktig å se nærmiljøet gjennom barnets perspektiv, og være oppmerksom på deres sanser. Om man tenker seg en undervisning i skogen vil for eksempel noen elever legge

merke til dyreartene, andre vil se trærne, mens andre igjen vil fokusere på bær som finnes i skogen (Østrem, 2021).

Jeg ser på begrepet som interessant å trekke inn i oppgaven, og i denne sammenhengen knyttes begrepet til steder i nærmiljøet og hvilke potensial lærerne ser i nærmiljøet i henhold til Gibsons (2014) teori. Som nevnt i bakgrunns kapitlet tilbyr nærmiljøet et stort utvalg av steder som lærerne kan ta i bruk i sin kroppsøvingsundervisning. Affordanser handler om hva ulike steder tilbys hvert enkelte individ. Gibsons (2014) teori vil i denne masteravhandlingen være til hjelp for å forstå hvorfor nærmiljøet kan tilby informantene forskjellig.

3.2 Bevegelsesglede

I denne oppgaven er det teoretiske rammeverket knyttet til Jens Ole Jensen (2020) som har undersøkt hvordan vi kan forstå begrepet bevegelsesglede. Han har en teori om at mennesker opplever bevegelsesglede på forskjellige måter. Jensen (2020) skiller mellom fire forskjellige måter man kan oppleve bevegelsesglede på, den fysiske, metafysiske, tradisjonsbundne og den forpliktete bevegelsesglede (Jensen, 2020, s. 212). Han beskriver disse ulike dimensjonene hver for seg, men i pedagogisk arbeid kan flere av dimensjonene inntreffe samtidig.

Den første dimensjonen er *den fysiske bevegelsesgleden*. Her betraktes glede som et biologisk fenomen som oppstår i kroppen (Jensen, 2020, s. 212). Det kan være opplevelser der man kjenner noe konkret i kroppen, som man ikke nødvendigvis har kontroll over. For eksempel, når man akselererer raskt opp eller ned, kan det kile i magen. Den fysiske bevegelsesgleden innebærer dermed opplevelser der man kjenner noe i kroppen, enten det er i magen, musklene eller på huden. Jensen beskriver hvordan hormoner som endorfiner, dopamin og oksytocin frigjøres i kroppen under slike opplevelser, og dette bidrar til opplevelsen av indre glede (Jensen, 2020, s. 213). Gjennom denne dimensjonen blir glede et resultat av bevegelse, og bevegelsene elevene utfører kan skape en indre glede som ikke alltid kan kontrolleres.

Den metafysiske bevegelsesgleden skiller seg fra den *fysiske bevegelsesgleden* ved at den ikke er begrenset til en spesifikk kroppslig opplevelse (Jensen, 2020, s. 213). Den gode følelsen av glede oppstår når man befinner seg i situasjoner som gir kroppen en dypere mening og forståelse. Det handler om å oppleve en tilfredsstillende som går utover det rent fysiske. Den metafysiske bevegelsesgleden kan være knyttet til en følelse av å være i flyt, der man opplever en indre harmoni og engasjement i aktiviteten. Gjennom å skape meningsfulle og utfordrende situasjoner kan lærere legge til rette for den metafysiske bevegelsesgleden i kroppsøvningsundervisningen. Dette kan bidra til at elevene opplever en dypere tilfredsstillende og glede i bevegelsesaktivitetene de deltar i. I sammenheng med kroppsøving kan man arbeide mot å skape et positivt samspill mellom elevene og aktiviteten, og på den måten kan man stimulere den metafysiske bevegelsesgleden og øke opplevelsen av glede i kroppsøvningsundervisningen.

Den tradisjonsbundne bevegelsesgleden utvikles gjennom gjentatte opplevelser og erfaringer fra både den *metafysiske* og *fysiske bevegelsesgleden*, og over tid blir disse erfaringene til vaner som blir en integrert del av personens identitet (Jensen, 2020, s. 214). Når en person identifiserer seg med en bestemt aktivitet eller bevegelsesform, oppstår en form for tilhørighet som gir glede og tilfredsstillende. Selv om man ikke alltid opplever fullstendig mestring i bevegelsen vil den tradisjonsbundne bevegelsesgleden fortsatt være til stede fordi den er forankret i en dypere forbindelse med aktiviteten og ens identitet. På denne måten gir den tradisjonsbundne bevegelsesgleden en kontinuerlig kilde til glede og tilhørighet, selv når utfordringer oppstår.

Den forpliktende bevegelsesgleden representerer en dimensjon der glede oppstår når man føler et sterkt kall eller en forpliktelse til å utøve bevegelse. Denne formen for glede er ofte assosiert med idrettsaktiviteter, der utøvere opplever en dyp indre motivasjon og engasjement for å oppnå prestasjoner og nå sine mål. I et pedagogisk perspektiv handler den forpliktende bevegelsesgleden om mer enn bare trivsel og velvære. Ifølge Jensen (2020) handler det om menneskets naturlige ønske om å utmerke seg og lykkes i ulike bevegelsesaktiviteter. Det handler om å strekke seg, utfordre seg selv og stadig forbedre seg. Denne dimensjonen kan stimulere til målrettet arbeid, utholdenhet og en indre drivkraft for å oppnå personlige prestasjoner og utvikling.

3.3 Teoriens relevans for oppgaven

Gjennom dette teorikapitlet har jeg utforsket to viktige teorier som bidrar til å belyse ulike aspekter ved kroppsøvingsundervisningen i nærmiljøet. Først og fremst har vi undersøkt Gibsons (2014) teori om affordanser. Gibson (2014) hevder at hvert individ oppfatter og responderer på omgivelsene på ulike måter, avhengig av deres individuelle ferdigheter, sanser, oppmerksomhet og handlinger. Affordanser refererer til de mulighetene og utfordringene som ulike steder og elementer i nærmiljøet tilbyr. For kroppsøvingslærerne innebærer dette å identifisere og utnytte de unike mulighetene for undervisning som nærmiljøet kan tilby for å berike kroppsøvingsundervisningen.

I tillegg til dette har jeg drøftet Jensen's (2020) teori om de fire dimensjonene av bevegelsesglede. Jensen (2020) skiller mellom den fysiske, metafysiske, tradisjonsbundne og forpliktende bevegelsesgleden. Den fysiske bevegelsesgleden er en biologisk opplevelse der glede oppstår gjennom kroppslige opplevelser og frigjøring av hormoner. Den metafysiske bevegelsesgleden handler om å oppleve glede når kroppen får mening gjennom ulike situasjoner. Den tradisjonsbundne bevegelsesgleden utvikles over tid gjennom gjentatte erfaringer og blir en del av personens identitet. Den forpliktende bevegelsesgleden oppstår når man føler et kall eller en forpliktelse, og handler om å ønske å prestere godt i ulike bevegelser.

Disse to teoriene kan bidra til en dypere forståelse av hvordan nærmiljøet kan utnyttes og tilpasses individene som deltar i kroppsøvingsundervisningen. Ved å erkjenne individuelle forskjeller og behov kan kroppsøvingslærere skape læringsmuligheter som appellerer til ulike dimensjoner av bevegelsesglede hos elevene. Samtidig kan bevisstheten om affordanser hjelpe lærerne med å identifisere og utnytte de potensielle mulighetene som nærmiljøet tilbyr i sin planlegging av undervisning.

4 Metode

Dette kapitlet gir en redegjørelse for metodevalget og hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen i oppgaven. Innledningsvis vil det bli gitt en begrunnelse for valg av metode, og fordeler og ulemper ved den valgte metode vil bli lagt frem. Videre vil jeg gi en beskrivelse av utvalget av informanter og inkluder hvordan de ble valgt og kriterier som lå til grunn for utvelgelsen. Det vil bli beskrevet hvordan intervjuguiden ble utviklet og tilpasset for å samle inn nødvendig og relevant informasjon fra informantene for å kunne svare på problemstillingen. Helt til slutt i kapitlet vil det bli redegjort for reliabilitet, validitet, overførbarhet, og etiske betraktninger knyttet til oppgaven. Disse faktorene er viktige å vurdere for å sikre at forskningsarbeidet er grundig, pålitelig og etisk forsvarlig.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Gjennom forskning søkes det etter sannheten på ulike måter, alt etter hvordan vitenskapssyn man har (Nyeng, 2021, s. 13). Den vitenskapelige forankringen man har vil ha betydning for hvilke informasjon man søker, og danner videre et utgangspunkt for hvilken forståelse man utvikler (Thagaard, 2018, s. 33). For å legge frem et eksempel vil man gjennom et naturvitenskapelig syn søker å forklare, mens gjennom et samfunnsvitenskapelig syn søker å forstå (Tjora, 2021, s. 35).

Kvalitativ metode har som målsetting å oppnå en forgåelse av fenomenene som studeres, der det vil være nær kontakt mellom forsker og deltakere (Thagaard, 2018, s. 11). En tilnærming som dette kan knyttes til den fortolkende tilnærmingen, og det samfunnsvitenskapelige som hermeneutikk, fenomenologi og symbolsk interaksjon (Thagaard, 2018, s. 19). I dette prosjektet er det ønskelig å rette oppmerksomheten mot hvordan kroppsøvingslærere har ulike affordanser til nærmiljøet, og hvordan dette virker på undervisningen. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og handler nettopp om å tolke og forstå. Ved å benytte seg av en hermeneutisk tilnærming vil man vektlegge at det ikke finnes en egentlig sannhet, men man kan tolke fenomenet på ulike nivåer (Thagaard, 2018, s. 37).

4.2 Valg av metode

Etter å ha kommet frem til hvilken problemstilling som skal bevares gikk tankene videre på hvordan prosjektet skal gjennomføres. For å finne frem til hvilken forskningsmetode som passer seg best til dette prosjektet gjorde jeg refleksjoner rundt hvilke data som trengs for å besvare problemstillingen på en detaljrikt, nyansert og forståelsesskapende måte (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 37). Innenfor utdanningsforskning og pedagogiskforskning er de aller fleste problemstillingene komplekst. Det vil si at problemstillingen kan undersøkes på forskjellige måter. I forskning skilles det ofte mellom to hovedtyper, kvalitativ og kvantitativ metode. Ved å benytte seg av en kvalitativ metode ønsker man informantenes meninger, oppfatninger og erfaringer. Denne metoden egner seg om man vil gå i dybden og finner betydninger. En kvalitativ metode egner seg best til studier hvor noe er målbart, og informasjonen som samles inn lar seg tallfestes (Nyeng, 2021, s. 71).

Metoden som velges må passe slik at man får svar på det man ønsker. Formål med denne oppgaven er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere planlegger og gjennomfører undervisning i nærmiljøet. Valget falt på en *kvalitativ forskningsmetode*. Ved å benytte seg av denne metoden kommer man tett på fenomenet som forskes på, Aksel Tjora (2021) beskriver at det er denne nærheten som gjør kvalitativ forskning intens og spennende (2021, s. 17). Informantenes erfaringer, meninger og oppfatninger kommer frem, noe som gjør at man i større grad kan gå i dybden på et smalt felt. Nyeng (2021) understreker at et selvstendig mål gjennom denne metoden kan være selve forståelsen av en hendelse, fenomenet eller en case. Ved å benytte seg av denne metoden arbeider man ofte med muntlige eller skriftlige kilder. Datamaterialet samles gjerne inn ved intervjuer, analyserer meningsinnhold eller observasjoner (Nyeng, 2021, s. 71). I dette prosjektet er jeg opptatt av nettopp erfaringene og refleksjonene til kroppsøvingslæreren jeg intervjuer. Da ser jeg på kvalitativt intervju som en hensiktsmessig metodeform å vagle.

4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Innenfor kvalitativ forskning er intervjuer den mest anvendte metoden (Thagaard, 2018, s. 89), i forbindelse med mitt prosjekt vil kvalitativt intervju gi grunnlag for å svare på problemstillingen. Som nevnt over vil jeg fordype meg i kroppsøvingslæreres

refleksjoner og erfaringer, i følge Thagaard (2018) vil man gjennom intervju få veldig god innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (2018, s. 89). Formålet med kvalitativt intervju er å få fyldig og omfattende kunnskap om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og deres synspunkter og perspektiver på temaet intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 89).

Et intervju kan utformes på ulike måter, i dette prosjektet ble det besluttet å gå for en delvis strukturert tilnærming. På den måten er temaet i hovedsak fastsatt på forhånd, men intervjuet har en fleksibel struktur som gjør at jeg som forsker kan tilpasse spørsmålene til informantens beskrivelser. I tillegg har man mulighet til å inkludere spørsmål som i utgangspunktet ikke var planlagt (Thagaard, 2018, s. 91). Under intervjuprosessen har forskeren ansvar for å utvikle tillit, lytte oppmerksomt, og tilpasse intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 93). At intervjuene kan være noe varierende fra informant til informant ses på som en fordel, det er med på å skape en vennlig atmosfære som er med på å skape et tillitsforhold til intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 93).

4.4 Utvalg

I intervjustudier representeres utvalgte personer. Utvalget som er gjort i dette studiet er basert på et strategisk utvalg, det vil si at ulike kvalifikasjoner og egenskaper har spilt en rolle for hvilke informanter som har vært med i studiet (Thagaard, 2018, s. 54).

Kriteriene for utvalgt var følgende:

- Har studiepoeng, eller erfaring med å undervise i kroppsøving
- Underviser/undervist kroppsøving på mellomtrinnet

I utgangspunktet var mitt ønske å bare inkludere lærere med studiepoeng i faget, men det viste seg å være utfordrende å rekruttere deltakere til prosjektet. Thagaard (2018) påpeker at i kvalitative studier kan det være vanskelig å finne personer som er villige til å delta, spesielt når studiet berører personlige og til dels nærgående temaer (2018, s. 56). Som et resultat ble det gjort et tilgjengelighetsutvalg, hvor utvalget likevel var strategisk i den forstand at deltakerne hadde ønskede kvalifikasjoner og egenskaper som var relevante for min problemstilling. Valg av deltakere ble basert på hvem som var tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2018, s. 56), dette erfarte jeg under rekrutteringsprosessen.

Ulempen med et slikt utvalg er at man kan representere personer som er fortrolig med forskning og personer som ikke har noe imot at deres situasjon blir studert, videre beskriver Thagaard (2018) at det i større grad er personer med høyere utdanning som ønsker å delta i kvalitative studier, kontra personer med lite utdanning (2018, s. 57). Dette var ikke tilfelle i mitt prosjekt, jeg fikk en god blanding av personer. Noen hadde lang erfaring, andre hadde lite erfaring. Noen hadde studiepoeng, og andre ikke.

Det er også en annen ulempe ved å benytte seg av tilgjengelighetsutvalg. Personene som ønsker å delta kan i større grad mestre sin livssituasjon. Det er vanskelig for meg å si om dette stemmer eller ikke, men dette kan føre til skjevhet i prosjektet da personer som ikke er villig til å delta kan ha utfordrende opplevelser med fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 57).

I valg av størrelse på utvalget ble det tatt i betraktning at man ikke kan ha et større antall deltakere enn hva man har mulighet til å gjennomføre en omfattende analyse av. Ved å benytte seg av kvalitativ tilnærming kreves det intensive og dypgående analyser, noe som gjør arbeidet både er tids- og resurskrevende (Thagaard, 2018, s. 59). Det endte med at jeg valgte ut fem intervjudeltakere for å svare på forskningsspørsmålet. Det viste seg at utvalget var tilstrekkelig stort i den form av at utvalget er stort nok til å gi en forgåelse av fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 59)

4.5 Utforming av intervjuguide

Når det gjelder intervjuguiden presiserer Thagaard (2018) at man må planlegge godt slik at man som forsker har mulighet til å stille sentrale spørsmål innenfor temaene i prosjektet, dette gir forskeren mulighet til å være fleksibel ovenfor informantens utsagn (2018, s. 95). I arbeidet med intervjuguiden la jeg opp spørsmål som inneholdt åpne formuleringer slik at informantene hadde mulighet til å gi utfyllende svar på spørsmålene. Det ble viktig for meg å stille spørsmål som ikke ledet mot et gitt svar. På den måten får intervjuene en god kvalitet, der informanten oppfordres til å gi utfyllende og konkrete beskrivelser rundt fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 95).

I starten av arbeide med å utvikle intervjuguiden brukte jeg tid på å sette meg inn i ønsket teori. Videre bruke jeg teorien som støtte for å formulere spørsmålene til intervjuguiden. Dalland og Bakken (2021) beskriver at teorien kan være en «linse», og

at denne linsen hjelper forskeren å rette oppmerksomheten mot spesifikke aspekter ved dataene (2021, s. 97).

For å ha en viss struktur under selve intervjuprosessen valgte jeg på bakgrunn av hvilke tema jeg ville inn på å dele intervjuguiden inn i tre deler, her kom innledningsspørsmål og avslutningsspørsmål i tillegg. Første del omhandlet lærerens undervisningspraksis i nærmiljøet, andre del lærerens opplevelse av elevgruppen i kroppøving, og tredje del bevegelsesglede.

I selve intervjuprosessen må man som intervjuer ta raske beslutninger rundt om man trenger oppfølgingsspørsmål, bekreftelse på riktig oppfatning, utdypning eller om man skal gå videre (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 97). Det ble gjort en del endringer frem og tilbake før jeg var i mål med intervjuguiden, arbeidet som ble gjort hadde jeg god nytte av under intervjuprosessen slik at jeg fikk stilt alle spørsmålene jeg ønsket. Samtidig som det førte til en god flyt gjennom intervjuene. De raske beslutningene som Dalland og Bakken (2021) snakker om følte jeg selv at jeg i stor grad hadde kontroll på, noe som gjorde at jeg fikk svar på spørsmålene jeg trenger for å kunne svare på problemstillingen.

Intervjuet er knyttet til informantens erfaringer og refleksjoner rundt fenomenet, det kan føre til at informanten kan ha behov for trygge rammer før en føler seg fortrolig med intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s. 137). Jeg forsøkte å skape en god atmosfære ved hjelp av oppmuntrende respons, som Thagaard (2018) beskriver som prober. Prober skaper flyt i samtalen det kan være korte responser som «ja ...», «mhm ...», spørsmål, eller et nikk. På den måten signaliserer man interesse for det informanten sier (2018, s. 93).

4.6 Gjennomføring av intervjuer

Jeg bestemte meg tidlig for at intervjuer vil passe best for å besvare problemstillingen. Intervjuguiden som ble utarbeidet ble sendt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). For å transkribere intervjuene tok jeg lydopptak, og ettersom stemmen til informanten ligger lagret i lydopptaket sees det på som personopplysninger. Av den grunn måtte intervjuguiden sendes inn til NSD for godkjenning.

I utgangspunktet var planen å møte informantene på deres arbeidssted til et avtalt tidspunkt. Kort tid før første intervjuet skulle gjennomføres var det en informant som jeg selv ikke hadde mulighet til å møte fysisk. For å få intervjuene så like som mulig valgte jeg å ta alle intervjuene over videosamtale. Informantene har fra tiden med pandemi blitt gått kjent med videosamtaler, men en slik form for intervjuer kan medføre ulemper i form av at intervjupersonen blir distraherert av miljøet rundt, samt at det er større sannsynlighet for at kommunikasjonsproblemer kan oppstå (Thagaard, 2018, s. 110). Thargaard (2018) beskriver viktigheten av trygge rammer for å skape et tillitsforhold mellom informanten og forskeren (2018, s. 105). Her ble det lagt til rette for trygget i form av å benytte seg av videosamtaleprogrammer som informantene har kjennskap til, samt at alle intervjuene ble gjort innenfor informantenes arbeidstid.

Dette ble gjennomført synkrone intervjuer. Jeg ønsket at intervjuene som skulle gjennomføres var mest likt ansikt-til-ansikt intervjuer, av det grunn ble det synkrone intervjuer der det var mulighet for direkte respons og spontan interaksjon mellom intervjupersonen og meg som forsker (Thagaard, 2018, s. 110). En ulempe med å ha intervjuene over nett er at man ikke i like stor grad kan tolke informantens kroppsspråk og uttrykksmåte (Thagaard, 2018, s. 111). Men ettersom jeg benyttet meg av videosamtale over nett fikk jeg sett ansiktet til informantene, dette gjør at jeg til en viss grad hadde mulighet til å tolke kroppsspråket og uttrykksmåten til informantene. Om jeg hadde møtt informantene ansikt til ansikt ville jeg hatt mulighet til å se hele personen og tolket kroppsspråk ut ifra hele bilde, ikke bare ansikt. Når man studerer informantens konkrete handlinger og gjøre mål skriver Thagaard (2018) at online-intervju kan gi mest troverdige resultater (2018, s. 111).

For å registrere data valgte jeg som nevnt å benytte meg av lydopptak. Da får jeg tatt opp hvordan informantene engasjerer seg, hvordan de tar pauser eller nøler med å svare. På den måten får jeg fyldig informasjon, som kan være nyttig for analysedelen (Thagaard, 2018, s. 111). Jeg fikk også konsentrert meg om intervjupersonen svar og reaksjoner, samt gi umiddelbar respons til det informantene sier (Thagaard, 2018, s. 113). Etter intervjuene tok jeg fortløpende notater, disse kan gi retningslinjer når det kommer til å analysere teksten (Thagaard, 2018, s. 151).

4.7 Transkripsjon

Etter å ha gjennomført intervjuene startet prosessen med å transkribere alle opptakene. Ettersom alle intervjuene ble tatt opp som lydopptak måtte materialet bearbeides fra tale til skriftligtekst. Transkriberingen ble gjort manuelt gjennom å lytte på lydopptakene for å så skrive ned det som blir sagt i et dokument, dette vil jeg senere anvende i analysen. Transkriberingen ble gjort fortløpende etter hvert intervju, noe som kan være hensiktsmessig da man fortsatt har egne betraktninger og vurderinger friskt i minne (Thagaard, 2018, s. 112). I det man setter i gang med transkriberingsprosessen kan det være vanskelig å vite hva man som vil være hensiktsmessig detaljnivå. For å sikre et godt utgangspunkt for analysens rådata kan det ofte være lurt å inkludere flere detaljer enn man opprinnelig tenker er nødvendig. Å være grundig i transkriberingen kan avdekke viktige nyanser og sammenhenger som ellers kan gå tapt. Så ved å inkludere ekstra detaljer, øker jeg muligheten for å oppnå et mer omfattende og nøyaktig bilde av datamaterialet. (Tjora, 2021, s. 185).

I skriftlig form kan gjentakelser og lyder som «ehm», «eh» og «mhm» oppleves som forstyrrende (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Jeg valgte i stor grad å transkribere intervjuene ordrett, men jeg opplevde raskt at riktig bruk av tegnsetting ble vanskelig. For å kunne skrive ordrett og i større grad få frem hva informanten mente måtte jeg bryte med vanlige rettskrivingsregler (Dalland, 2017). I likhet med Gleiss & Sæther (2021) mener også Tjora (2021) at småord kan komme av usikkerhet, eller at informanten har vanskelig med å uttrykke. Dette kan være relevant å ta hensyn til for hvordan utsagn fortolkes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98); Tjora, 2021, s. 185). Ettersom det er vanskelig å vite hvilke detaljer som vil ha betydning for analysen mener Tjora (2021) at det er bedre å ha med disse småordene og heller droppe de ved senere anledning (Tjora, 2021, s. 185). Under intervjuene oppdaget jeg at enkelte informanter brukte en del pragmatiske uttrykk og fyllord som «liksom», «altså», «vell» gjentok seg enkelte ganger. Jeg gjorde noen vurderinger angående om enkelte av disse ordene kunne fjernes. For å unngå å miste helheten i informantenes uttalelser og opprettholde en naturlig setningsoppbygging, bestemte jeg meg for å beholde disse ordene. Selv om det kan virke som om disse ordene ikke har noen spesifikk funksjon, valgt jeg å ta disse ordene med, ettersom Tjora (2021) beskriver at det er bedre å ta med detaljer og understreker viktigheten av å benytte detaljer i tematisk analyse.

Under arbeide med transkriberingen ble det gjort tankenotater i form av å skrive ned tanker og ideer som oppstår underveis. Tankenotater, som beskrevet av Anker (2021), er et nyttig verktøy for å bevare og styrke hukommelsen. Disse notatene kan bestå av enkelte ord, setninger eller korte avsnitt (2021, s. 67). Jeg opplevde at disse tankene plutselig dukket opp, og av tidligere erfaring vet jeg at disse tankene må noteres ned med en gang. Jeg valgte å skrive ned tankene jeg hadde for å bruke de som et verktøy i analysearbeidet. Selv om transkriberingen var en tidskrevende prosess, bidro det til at jeg kom meg nærmere på materialet, noe som kan styrke analysen (Thagaard, 2018, s. 112-113).

4.8 Forskningsetiske overveielser

I kvalitative prosjekter har forskningsetikk og forskerrollen en avgjørende betydning. Anker (2021) påpeker at forskningsetikk handler om å følge formelle regler, ivareta personer i undersøkelsen, og utøve et godt forskningshåndverk (2021, s. 104).

Før jeg kontaktet informantene, meldte jeg prosjektet til NSD (Norsk sender for forskningsdata). NSD har ansvaret for å sikre at personvernopplysninger blir behandlet forsvarlig (Anker, 2021, s. 103). I e-posten som ble sendt ut til de utvalgte deltagerne inkluderte jeg et informert samtykke som vedlegg. Deltagerne fikk også informasjon om prosjektas formål, og det ble presisert at deltakelsen var frivillig gjennom et samtykkeskjema.

Da jeg skulle intervju informantene startet jeg innledningsvis å minne informantene på rettigheten de har, blant annet at de har mulighet til å trekke seg uten å oppgi noen begrunnelse eller få konsekvenser av dette. I intervjusituasjoner er det etiske prinsippet om forskerens respekt for deltakerens privatliv spesielt viktig (Thagaard, 2018, s. 113). Som forker er det viktig å vurdere spørsmålene man stiller slik at de ikke blir for nærgående og personlige, og slik at intervjupersonen ikke blir ledet til å svare på noe den vil angre på i ettertid (Thagaard, 2018, s. 113).

Gjennom hele arbeide med prosjektet vil jeg reflektere over min rolle som forsker og hvordan jeg sikrer at jeg behandler informantene på en forsvarlig måte.

4.9 Analyse

Jeg skal i denne delen skrive frem analysene av materialet. Det bli gjort på en måte som viser hva jeg gjør gjennom å legge frem tekstutdrag og sitater med påfølgende kommentarer. Ifølge Anker (2021) får man på denne måten skrevet frem en troverdig analyse. På denne måten vil leseren får innsyn i mine analytiske refleksjoner og begrunnelser (2021, s. 88).

Tjora (2021) beskriver analyseprosessen som en barriere å komme i gang med. Han påpeker videre at det er en spørsmålsdrevet prosess, der ulike spørsmål dukker opp og trenger besvarelser (Tjora, 2021, s. 217). Analysen og tolkingen av data er en prosess som strekker seg gjennom hele arbeide med prosjektet. Allerede under intervjuene starter jeg prosessen med å forstå hva intervjupersonen sier og uttrykker gjennom samtalen (Thagaard, 2018, s. 151).

Da transkriberingen var ferdig leste jeg grundig gjennom tekstene og notatene. På den måten dannet jeg meg god oversikt over innholdet og frisker opp inntrykk som kan gi en forståelse av dataens fenomener (Thagaard, 2018, s. 151). Videre ble det tatt en beslutning på hvilken analytisk tilnærming som er hensiktsmessig for mitt prosjekt.

Når det kommer til analyse av datamaterialet, finnes det flere ulike måter å analysere datamaterialet på. I dette prosjektet vurderer jeg tematisk analyse som en hensiktsmessig metode, da den rettes oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet og man går i dybden på temaene. Det gjøres gjennom å sammenlikne dataene på tvers av ulike kilder. For å gjøre dette må jeg utføre koding og klassifisering av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 171). Anker beskriver koding som en teknikk for å systematisere et stort materiale (2021, s. 75).

Anker (2021) beskriver at man på denne måten kan håndtere det store materialet slik at det bli overkommelig, man finner merkelapper som man setter på forskjellige deler av materialet (Anker, 2021, s. 76).

I forkant av intervjuene valgte jeg å tematisere og opprette kategorier i intervjuguiden. Dette ga meg et utgangspunkt for å studere sammenhengen mellom ulike fenomener. Thagaard (2018) beskriver denne prosessen som en deduktiv tilnærming, der man

bruker eksisterende teoretiske perspektiver til å analysere teksten man studerer. Ved å bruke en deduktiv tilnærming skaper man allerede en ramme for å undersøke forholdet mellom fenomener. Dette innebærer å ta utgangspunkt i tidligere forskning og teori før man samler inn empiri. På denne måten blir det en sammenheng mellom tidligere forskning og funnene i dette prosjektet (2018).

I oppgaven har jeg identifisert tre hovedtemaer: nærmiljø, affordanser og bevegelsesglede. For å synlig organisere og analysere disse temaene valgte jeg å kode dem med forskjellige farger. Nærmiljø ble tildelt fargen grønn, affordanser fikk fargen rød, og bevegelsesglede ble representert med blå. Basert på uttalelsene i intervjuene utviklet jeg deretter nye kategorier og underkategorier for å utforske og forstå disse temaene nærmere (Thagaard, 2018).

4.10 Forskerens forforståelse

I dette studie er det jeg som forsker som samler inn datamaterialet og jeg som gjør beslutninger om utvalget og hvilke aspekter som skal analyseres fremfor andre. Et godt forskningsarbeid krever at forskeren reflekterer over dem (Anker, 2021, s. 111).

Hermeneutikken er et kunnskapssyn som hevder at mennesker forholder seg til seg selv og fortolker seg selv og sine handlinger. Dette skjer på bakgrunn av personens sosiale virkelighet, og kulturen (Nyeng, 2021, s. 49). Som forsker er jeg ikke noe unntak. Jeg er en del av den sosiale virkeligheten og jeg står i min egen kultur og sanntid.

Innledningsvis i oppgaven har jeg beskrevet mine egne erfaringer med kroppsøving, og dette var utgangspunktet for motivasjonen til å arbeide med dette temaet. Uten å anta for mye kan dette bidra til at jeg har enkelte forventinger eller fordommer på feltet. Det er viktig å være klar over at mine forkunnskaper og forventinger til forskningsprosjektet kan være avgjørende for tolkningsprosessen (Nyeng, 2021, s. 51).

Det vi beskriver, ser og hører vil alltid være preget av våre egne erfaringer og kunnskaper. Dette vil si at vi vil bringe med oss en type forforståelse inn i intervjusituasjonen (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 129). Med andre ord vil forskere i samme intervjusituasjon legge vekt på ulike momenter ved situasjonen under intervjuet. Derfor blir redegjørelse av min egen bakgrunn og forskningsmessig ståsted viktig, samt bevissthet rundt mine erfaringer, holdninger og verdier. Da kan jeg være

mer reflektert og kritisk i tolkningen av datamaterialet. Dette bidrar til å sikre en mer objektiv og nyansert analyse (Andersson-Bakken & Dalland, 2021).

4.11 Reliabilitet, validitet og transparens

For et godkjent forskningsarbeid ligger det til grunn ulike kvalitetskriterier, disse tre indikatorene er pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og transparens (Tjora, 2021, s. 259). For at det skal være mulig å stole på studiet må det være pålitelig, Tjora (2021) skriver at det handler om sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan det synliggjøres i rapporteringen (2021, s. 263). Ved gjennomføring av intervjuene ble det som nevnt brukt lydopptak, på den måten blir informasjonen nøyaktig registrert, og i transkriberingen har jeg gjort et grundig arbeid og tatt med små detaljer. Av den grunn anser jeg påliteligheten som sterk. Pålitelighet refererer ofte til spørsmålet om en annen forsker kan gjøre samme studie, og få samme resultat (Thagaard, 2018, s. 187), Innenfor hermeneutikken utvikler forskeren en forforståelse av feltarbeidet, denne forforståelsen er basert på kontakten mellom forskeren og informantene (Thagaard, 2018, s. 188). Etersom hver intervjusituasjon er unik vil det bli vanskelig å gjennomføre et likt forskningsprosjekt, og få samme resultat. For å styrke studiets pålitelighet er det gjort et grundig arbeid med å beskrive forskningsstrategi og analysemetoder detaljrikt. På den måten er forskningsprosessen transparent og nøyaktig, slik at utenforstående kan vurdere prosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188).

Gyldighet kan knyttes til resultatene og hvordan dataen tolkes. Tidligere i prosjektet har jeg lagt frem en beskrivelse av mitt teoretiske ståsted, dette er grunnlaget for tolkningen og viser hvordan analysen gir grunnlag for tolkningene og konklusjonene jeg har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Ifølge Anker (2021) må problemstillingen besvares for at funnene skal være gyldige (2021, s. 109). Hensikten med dette studie er å studere lærerens affordanser til nærmiljøet. Videre ønsker studiet å utforske lærernes forståelse av bevegelsesglede i undervisningen. For å svare på dette må jeg ha kroppsøvingslærernes svar, der er ønskelig at dem forteller om sin praksis og hva de legger i begrepet bevegelsesglede. Om jeg hadde benyttet meg av observasjon ville det kunne gi innsikt i hva som faktisk skjer i undervisningspraksis, men for å få en dypere forståelse av lærernes perspektiver, tanker og oppfatninger er intervjuer en mer hensiktsmessig metode. Gjennom intervjuer kan man få direkte tilgang til lærernes egne fortellinger og refleksjoner (Thagaard, 2018).

5 Resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra de kvalitative intervjuene som ble gjennomført. Formålet med resultatene er å prøve å gi svar på problemstillingene i oppgaven. Resultatene vil bli presentert tematisk slik at de ulike temaene knyttet til problemstillingene vil bli belyst. For å gi et innblikk i kroppsøvingslærernes perspektiver og erfaringer, vil jeg inkludere sitater fra intervjuene.

Første del av resultatkapitlet omhandler hvordan lærere bruker affordanser i skolens nærmiljø i sin planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsundervisning. Her vil jeg presentere resultater som viser hvordan lærere utnytter nærmiljøet på ulike måter. Resultatet vil også belyse kroppsøvingslærernes refleksjoner rundt undervisning i nærmiljøet, her legges både fordeler og utfordringer med bruk av affordanser i nærmiljøet frem.

Den andre delen av resultatkapitlet omhandler lærerens refleksjoner om bevegelsesglede som et element i kroppsøvingsundervisningen. Resultatene presenterer lærerens tanker om bevegelsesglede, og jeg vil legge frem ulike strategier og tilnærminger som lærerne benytter seg av for å stimulere til bevegelsesglede i undervisningen. Det kan for eksempel være tilrettelegging for varierte og engasjerende aktiviteter, vektlegging av mestring, positiv feedback, samt tilpasning til individuelle behov.

Resultatkapitlet vil danne grunnlaget for den videre diskusjonen i kapittel 6, der resultatene vil bli analysert og tolket opp mot problemstillingene.

5.1 Presentasjon av informantene

Før jeg presenterer resultatene har jeg valgt å introdusere informantene og deres bakgrunn. Dette ser jeg på som hensiktsmessig slik at leseren kan skape seg et bilde av informantenes ulike perspektiver og tilnærminger som er knyttet til oppgaven tematikk.

I denne oppgaven vil det være interessant å undersøke hvordan informantene på ulike måter planlegger kroppsøvingsundervisningen. Da kan deres bakgrunn og erfaring være relevant i forhold til hva informantene planlegger, kanskje vil vi se noen likheter eller ulikheter mellom lærerne som har formell kompetanse i faget, og de som ikke har det.

For å ivareta informantenes anonymitet, er anonymitet et krav som er fulgt i denne oppgaven. Derfor har jeg valgt å sette nummer på de ulike informantene i samsvar med prinsippene for anonymisering (Dalland, 2017, s. 82). Dette sikrer at informantenes personlige identitet ikke blir avslørt og opprettholder deres konfidensialitet i studien.

Informant 1

Hun er en erfaren kroppsøvingslærer med en sportsaktiv bakgrunn, hvor fotball blir trukket frem som en sentral idrett hun har drevet med. Til tross for at hun ikke har formell studiekompetanse i faget, har hun 25 års undervisningserfaring. Informanten forteller at hun alltid har fått undervise i kroppsøving på grunn av sin aktive deltakelse i idrett og bred kunnskap på området. I beskrivelsen av elevgruppen gir informant 1 et bilde av en aktiv gruppe som liker å bevege seg. Det er imidlertid en tydelig todelt gruppe, hvor noen elever er svært engasjert i fotball, mens andre ikke deler samme interesse. For å redusere disse forskjellene forsøker læreren stort sett å unngå fotballaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen.

Informant 2

Hun er en kroppsøvingslærer som underviser på mellomtrinnet og har 30 studiepoeng i faget. Hun går nå inn i sitt tredje år som lærer i kroppsøving. Selv har hun en personlig interesse for ulike aktiviteter som ski, turgåing og lagbaserte aktiviteter, og hun har også tidligere deltatt i organisert idrett. Motivasjonen for å undervise i kroppsøving kommer av hennes personlige glede og interesse for faget. Informant 2 beskriver elevgruppen som noe utrygg, der mange elever antydes å være usikre på sin rolle. For å tilpasse undervisningen etter elevenes ønsker, har hun periodisk delt klassen i gutter og jenter. Til tross for disse utfordringene viser elevene stor entusiasme for kroppsøving.

Informant 3

Han er en erfaren kroppsøvingslærer med 30 års undervisningserfaring. Han har utdanning innen kroppsøving og matematikk fra lærerskolen. I tillegg har han deltatt på trenerkurs innen fotball og skøyting, som han anser som relevant for hans rolle som kroppsøvingslærer. Han er nå lærer på et lavere trinn, men underviste kroppsøving for mellomtrinnet året som var, ettersom jeg skal se på hvordan kroppsøvingslærer på mellomtrinnet planlegger undervisningen beskrev han klassen han tidligere underviste. Da hadde han to klasser som han underviste kroppsøving for. Informanten mente at

elevgruppen var ulike i disse to klassene, den ene klassen var svært aktive der flesteparten drev med fritidsaktiviteter. Den andre klassen var motsatt, der var det få elever som hadde fritidsaktiviteter. Informant 3 påpeker at begge elevgruppene kunne bli motivert av konkurranse. Han liker å organisere øktene slik at alle elever kan delta, men samtidig ønsker han ikke å styre undervisningen fullstendig. Informanten uttrykker glede når han ser noen i bevegelse. Han finner glede og tilfredsstillelse i å observere elevenes aktive deltakelse og engasjement i kroppsøvingsaktiviteter.

Informant 4

Han har 30 studiepoeng i kroppsøving og har undervist i faget i 12 år. Han har en generelt glad i å bruke kroppen gjennom turer og trening. Han beskriver elevgruppen som variert, der alle er forskjellige og tar imot læring på ulike måter. Et generelt kjennetegn på gruppen er at de kommer godt inn i er struktur og rutiner, noe dem trives med. Informanten 4 er opptatt av å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev og deres behov, slik at de kan oppleve mestring og finne glede i bevegelse. Han ser viktigheten av å skape et inkluderende miljø der alle elevene kan trives og utvikle seg.

Informant 5

Hun er utdannet grunnskolelærer 1-7 trinn, og har en master i spesialpedagogikk. Selv om hun ikke har studiepoeng i kroppsøving, har hun vært aktiv som kroppsøvingslærer i 6 år, hvor hun samarbeider med en kollega som har formell kompetanse i faget. Til tross for dette viser hun stor interesse for fysisk aktivitet og deltar aktivt i aktivitetene som gjennomføres i kroppsøvingstimene. Utover arbeidstiden er hun også engasjert i sin egen trening og er en ivrig deltaker på gruppetimer på treningsstudioet. Musikk spiller en viktig rolle for henne i treningen, da det gir henne økt glede og motivasjon. Hun tar med seg denne entusiasmen for musikk og bevegelse inn i kroppsøvingstimene, der hun ønsker å skape en positiv og engasjerende atmosfære for elevene.

Informasjon om informantene (N=5)	Kompetanse i kroppsøving	Undervist faget i over 10 år	Har idrettsbakgrunn	Kjønn M=mann K=kvinne
Informant 1		X	X	K
Informant 2	X		X	K
Informant 3	X	X	X	M
Informant 4	X	X		M
Informant 5				K

5.2 Presentasjon av resultater

Gjennom intervjuene la informantene frem interessante tanker og meninger rundt oppgavens tematikk. Jeg skal nå presentere resultatene som ble gjort gjennom forskningen. Problemstillingen er todelt slik at jeg først starter å presentere resultatene for den første problemstillingen, deretter den andre problemstillingen.

- 1. På hvilke måter bruker lærere affordanser i skolens nærmiljø i sin planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsundervisning?*
- 2. Hvordan reflekterer lærere om bevegelsesglede som et element i denne kroppsøvingsundervisningen?*

For å analysere dataen har jeg brukt tematisk analyse. Til å begynne med vil jeg presenteres resultatene som omhandler nærmiljøet. Hvordan informantene opplever nærmiljøet, og hvordan informantene planlegger og bruker nærmiljøet i sin undervisning. Til slutt vil jeg presentere resultatene rundt lærerens oppfatning og refleksjoner om bevegelsesglede.

Gjennom den tematiske analysen av informantenes uttalelser blir det trukket frem sentrale temaer og funn som belyser hvordan lærerne utnytter affordanser i nærmiljøet og reflekterer rundt betydningen av bevegelsesglede i kroppsøvingsundervisningen.

Resultatene gir et rikt bilde av informantenes perspektiver og erfaringer, og danner et grundig grunnlag for videre drøfting og diskusjon i kapittel 6,

5.3 Lærerens bruk av affordanser i skolens nærmiljø

Analysen av intervjuene avdekket flere aspekter ved lærernes bruk av affordanser i skolens nærmiljø i planleggingen og gjennomføringen av kroppsøvningsundervisning. Resultatene viser at informantene på ulike måter utnytter de tilgjengelige ressursene og mulighetene i nærmiljø. Et hovedfunn er knyttet til mulighetene friluftslivet i nærmiljøet gir for kroppsøvningsundervisning.

«... sjøen helt ved siden av oss. Vi har turstier, mange lange, fine turstier som vi kan bruke. Vi har flere grønne lommer som alle kan bruke da, men som vi bruker ganske ofte ... Så vi har mange tilbud, vi har sjøen, vi har skogen nært, det meste av alt» (11).

Når de ble spurt om hva som kjennetegner skolen nærmiljø, var det flere av informantene som fremhevet friluftslivet som en sentral del av nærmiljøet. Informantene understreket betydningen av å utnytte naturen og de naturlige omgivelsene rundt skolen. Dette inkluderer skogen, sjøen, turstier og grønne lommer. Da informantene beskrev hvordan de bruker disse affordansene i sin undervisning ble orientering nevnt flere ganger, noen nevnte naturvandring, lek og andre aktiviteter knyttet til friluftsliv. Informantene erkjente at friluftslivet kan gi elevene andre opplevelser som ikke er mulig å oppleve i gymsalen.

Videre viser resultatene at informantene også utnytter idrettsanlegg som er tilgjengelige i nærheten av skolen. Disse anleggene inkluderte blant annet fotballbaner, friidrettsbaner og idrettshaller. Informant 3 og 5, som ikke har studiepoeng i faget, skiller seg ut ved at det i større grad vektlegger idrettsanlegg som fotballbaner og friidrettsbaner i skolens nærmiljø. I intervjuene kom det tydelig frem at disse to informantene beveger typiske innendørsaktiviteter ut i nærmiljøet. De tar elevene med seg fra skolens gymsal og utnytter idrettshaller, fotballbaner og fritidsanlegg i nærheten. Det interessante er at de beholder aktivitetene som normalt utføres i gymsalen, men gir elevene muligheten til å praktisere aktivitetene i et annet miljø.

Informant 1, som heller ikke hadde studiepoeng i kroppsøving, men lang erfaring med å undervise i kroppsøving, inkluderte både friluftslivet i nærmiljøet og idrettsanlegg i sin beskrivelse av hva som kjennetegner skolens nærmiljø. Både Informant 2 og 4, som hadde studiepoeng i kroppsøving, svarte i stor grad på samme måte som Informant 1 når de beskrev skolens nærmiljø. De nevnte også tilstedeværelsen av idrettsanlegg i tillegg til sjøen, skogen og marka.

Selv om noen informanter snakker om de varierte mulighetene nærmiljøet har å tilby, viser det seg gjennom intervjuene at informantene ikke nødvendigvis unytter affordansene i sin undervisning. Informant 2 nevnte flere elementer i nærmiljøet, som fjæra, skogen, grønne lommer og idrettsanlegg, men i praksis flyttet hun aktiviteter som vanligvis utføres i gymsalen ut. Hun nevner at hun tidligere har jobbet på en skole hvor nærmiljøet var mindre inspirerende, og hun opplevde det var vanskelig å skulle få til gode økter da skolens nærmiljø var kjedelig. Når hun beskriver hvordan hun benytter skolen nærmiljø nå er slåball, og orientering i tettbygde områder noe hun bruker nærmiljøet til.

Informant 3 la større vekt på idrettshaller som en viktig ressurs i nærmiljøet. Gjennom intervjuet blir det tydelig at han aktivt utnytter nærmiljøets affordanser og benytter dem i sin undervisning. Han uttrykker en sterk interesse for idrett, og tror at dette er årsaken til at han i større grad enn sine kolleger benytter seg av nærmiljøet. I likhet med informant 3 uttrykker informant 5 at hun synes det er fantastisk at dem har mulighet til å benytte nærmiljøets idrettsanlegg i kroppsøvingsundervisningen store deler av året. Hun ser på det som en ressurs som gjør at hun har mulighet til å variere undervisningen og tilpasse den til elevgruppen. I den form av at hun kan dele opp banene slik at det dannes flere små baner som kan benyttes til ulike aktiviteter. På den måten mener informanten at hun kan gi elevene en engasjerende og tilpasset undervisningen.. Idrettsanlegget gir også rom for friidrett og mulighet til å gjennomføre ulike ballspill. Informant 5 beskriver at dem store deler av året benytter idrettsanlegget, men på våren prøver hun å dra nytte av skolens uteområder.

Gjennom uttalelsene fra kroppsøvlingslærerne om hva som kjennetegner skolens nærmiljø, viser det seg at det er noen like, men også ulike muligheter for undervisning i nærmiljøet. Informantene har nevnt friluftsliv, idrettsanlegg og andre naturressurser som

typiske trekk ved nærmiljøet. Jeg synes det vil være interessant å se nærmere på disse synspunktene når jeg nå presenterer resultatene om hvordan informantene planlegger og gjennomfører undervisningen i nærmiljøet. Ved å utforske deres praksis og refleksjoner kan man få et dypere innblikk i hvordan de tar i bruk affordanser i nærmiljøet i sin planlegging av kroppsøvningsundervisningen. Samtidig vil det også være relevant å se på eventuelle forskjeller i tilnærmingen til bruk av nærmiljøet blant informantene, og hvilke faktorer som kan påvirke deres valg og prioriteringer.

5.3.1 Planlegging og gjennomføring av undervisning i nærmiljøet

I arbeidet med planlegging og gjennomføring av kroppsøvningsundervisning i nærmiljøet har informantene ulike strategier de benytter. Flere informanter sier at de forhåndsplanlegger, der de organiserer økten og har klare aktiviteter som elevene skal gjennomføre. På spørsmålet om hvordan læreren planlegger en økt i nærmiljøet svarer informant 2: «*Ganske organisert på forhånd, og at det vi skal gjøre det gjør vi*» (I2). Gjennom intervjuet kan det virke som om hun ønsker struktur på undervisningen der hun har en konkret plan for hvilke aktiviteter elevene skal gjennomføre. Hun uttrykte flere ganger gjennom intervjuet at det som er planlagt er det som gjennomføres.

Informant 3 er også opptatt av å gjennomføre det som er planlagt, før han introduserer elevene til skolens nærmiljø har han en tydelig plan på hva elevene må gjennomgå før de kan flytte undervisningen til nærmiljøet. Han kommer med et eksempel på at elevene må teste ulike teknikker, som lengde med tilløp, før han kan ta elevene med på friidrettsbanen. Begrunnelsen hans for å teste teknikkene før han introduserer elevene for nærmiljøet er at han ikke ønsker at eleven skal komme til friidrettsbanen og få en dårlig følelse og ikke få til øvelsene. Med andre ord ønsker han å sikre at elevene har nødvendige ferdigheter og teknikker før de utfører aktiviteter på steder som friidrettsbanen. Videre gjennom intervjuet med informant 3 kommer det frem at øktene ikke nødvendigvis trenger å være overorganisert. Det varierer ut ifra hvordan økten er planlagt, om han har planlagt at alle skal innom noen øvelser i løp av en økt, eller om det er aktiviteter som krever en viss måte å gjøre ting på blir øktene lærerstyrt. Når han har planlagt økter som ikke krever teknikk styrer han økten i mindre grad, og elevene får utforske aktiviteter selv

Derimot har informant 1 en mer spontana tilnærming. Hun beskriver at hun griper dagen som den kommer og lar elevene utforske og delta i aktiviteter som oppstår naturlig. Hun synes at den fineste aktiviteten er den aktiviteten hun ikke styrer, og ser på nærmiljøet som en kilde til inspirasjon og mener at det stimulerer til aktivitet i seg selv. Hvis hun merker at elevene blir passive, er hun alltid forberedt med en backup-plan. Da setter hun i gang aktiviteter som hun har tenkt gjennom på forhånd.

Informant 4 beskriver at han må planlegge ved å «gå å se på kompetansemålene, de nye. Og lage planleggingsdokument, det gjør jeg som oftest». Han begrunner det med at på den måten vet lærerne hva som skal gjennomføres og hvem som har ansvar for hva, og man kan tydelig se utvikling av øktene fra gang til gang. Informanten 4 er den eneste som trekker frem kompetansemålene i sin beskrivelse av hvordan han forbereder økten. Videre sier han at han som oftest lager planleggingsdokument som beskriver hva som skal gjennomføres, og hvem som har ansvar for hva. Når han planlegger undervisningen er han opptatt av å organisere undervisninger på en måte som gjør at eleven kan utvikle seg fra sitt nivå. Han beskriver at de har hatt turnering som tema der de har vært i idrettshallen som er i nærheten av skolen. Der la han opp undervisningen slik at eleven fritt kunne trene på det de var trygge på. I tillegg til dette hadde han lagt til rette for at elevene også kunne utfordre seg selv. Slik at de som klarer og føler seg trygge på forlengs rulle kan gå videre til baklengs rulle.

Informant 5 beskriver en tilnærming til planlegging og gjennomføring av kroppsøvningsundervisning i nærmiljøet der økten er delt opp i ulike faser. I begynnelsen av økten beskriver informant 5 at undervisningen i stor grad lærerstyrt og preget av struktur. Kroppsøvingslæreren gjennomfører de planlagte aktivitetene og bestemmer hvilke grupper elevene skal være i. Mot slutten av økten gir informant 5 mer rom for elevenes frihet og selvstendighet. Elevene får muligheten til å velge aktiviteter basert på egne ønsker og interesser. Hun slipper opp på gruppeinndelingen, slik at elevene ikke lenger er bundet til den opprinnelige gruppen de ble satt i.

5.3.2 Lærerens opplevelse av undervisning i nærmiljøet

For en bedre forståelse rundt lærernes affordanser til nærmiljøet ønsker jeg å finne ut hvilken opplevelse informantene har med gjennomføring av

kroppsøvningsundervisningen i nærmiljøet. Med opplevelse mener jeg både i forhold til hvordan læreren elevgruppen utenfor gymsalen, og hvordan de erfarer å gjennomføre planene som er lagt for undervisningen.

Alle informantene virket å være positiv når de snakket om nærmiljøet. Informant 1 synes det er fint å kunne vise eleven mulighetene i området de bor i, og hun hadde troen på at elever som blir introdusert for nærmiljøet vil i større grad benytte seg av nærmiljøet på fritiden. Informant 1 glødet da hun beskrev hvordan hun oppfatter eleven i nærmiljøet:

«Dem er litt friere, når dem er innenfor fire vegger så har dem drillet at da er det læreren som tar kontroll, og læreren styrer fra a til b. Ute så åpner de litt opp og er litt mer på selv og kommer med forslag og sånne ting. Rammene blir annerledes». (I1).

Informant 1 beskrev at elevene blir mer frie og åpner seg opp når de er utenfor de fire veggene i skolen. Hun bemerket at elevene tar mer initiativ og kommer med egne forslag når de er utenfor gymsalen. Hun opplevde at rammene for undervisningen blir annerledes, og elevene får mer selvstendighet og handlefrihet. Flere av informantene beskrev at de i større grad opplevde elevene som fri i undervisningen som foregår i nærmiljøet. Andre ord som ble bruket for å beskrive elevene er ord som «*ivrige*», og «*nysgjerrige*».

I tillegg til å fremheve elevenes frihet og engasjement, hadde informantene også tilfelles at de ser på muligheten for variasjon i undervisningen som en fordel med å benytte seg av nærmiljøet. Alle informantene jobbet på skoler som hadde tilgang til både skogområder, sjøen og byen er i umiddelbar nærhet. Gjennom intervjuet vises det at alle informantene er bevisste på hvilke potensiale nærmiljøet rundt dem har. Noe som gir dem gode muligheter for å variere kroppsøvningsundervisningen. Noen av informantene uttrykte også at kroppsøvningslærere generelt burde bli flinkere til å utnytte de ulike mulighetene nærmiljøet har å tilby.

Informant 2 fremhever fordelene med variasjonsmuligheter som nærmiljøet gir. Elevene nyter godt av ulike undervisningsopplegg og aktiviteter som kan gjennomføres utenfor

gymsalen. Dette perspektivet støttes av informant 4, som sier at elevene viser positiv respons og trives med variasjonen i undervisningen.

I tillegg at informantene har felles opplevelse av at undervisning i nærmiljøet består av en rekke fordeler, har også alle informantene også opplevd begrensninger med undervisning i nærmiljøet. Både informant 2 og informant 4 opplever at undervisning utenfor gymsal består av flere distraksjoner. Disse distraksjonene beskriver informantene som utfordrende i form av at elevene ikke er like mottakelig for beskjeder når undervingen er utenfor gymsalen. Når undervisningen var planlagt med konkrete mål som krevde full oppmerksomhet fra elevene, foretrakk informant 4 å være i gymsalen der han følte større kontroll over undervisningen. I Informant 2 opplever også elevene som lettere distraheres når undervisningen holdes i nærmiljøet, og ser på det økte distraksjonsnivå som en utfordring i seg selv. Det kommer frem at de disse begrensningene fører til at informantene ikke benytter nærmiljø mer enn de allerede gjør.

«Jeg ser jo at vi er veldig heldige som har det området som vi har. For at det er mange muligheter, og så er det jo bare opp til hver enkelt lærer til å bruke det».
(13).

Her beskriver informant 3 at det er opp til hver enkelt lærer å bruke de mulighetene nærmiljøet tilbyr. Selv føler han seg komfortabel med å benytte nærmiljøet i undervisningen, som nevnt har han lang erfaring både som lærer i kroppsøving og trener for ulike idretter, som han tenker er en årsak for at han benytter nærmiljøet i større grad enn andre lærere.

Informant 5 opplever det som utfordrende å skulle samle elevene for å gi beskjeder, og at undervisningen blir mer uoversiktlig når de ikke er i gymsalen. Videre beskriver hun at det krever mer av henne som lærer for å få til ei god økt i nærmiljøet. Hun påpeker at oppstarten og samlingspunktene må være veldig tydelig og de ulike lærerne som samarbeider om å gjennomføre undervisningen må i større grad være samkjørte for å sikre en smidig gjennomføring, i den form av at dem gir like beskjeder til elevene.

Den største utfordringen informant 1 opplever med undervisning i nærmiljøet er knyttet til ressursmangelen norsk skole har. Som lærer for en stor kroppsøvingssklasse med

mange elever, opplever hun begrensninger i sin kapasitet til å håndtere og følge opp alle elevene på en tilfredsstillende måte når hun underviser i nærmiljøet. Som et resultat velger hun å holde seg til undervisningsmetodene og aktivitetene hun er mest komfortabel med, og som hun selv føler seg trygg med.

5.4 Refleksjoner om bevegelsesglede

Fokuset rundt dette temaet vil ligge på lærerens refleksjoner rundt bevegelsesglede som et element i kroppsøvingsundervisningen sin. Jeg vil først presentere lærerens forståelse av bevegelsesglede i kroppsøving, etterfulgt av deres tanker om hvordan man kan fremme bevegelsesglede i undervisningen.

5.4.1 Lærerens forståelse av bevegelsesglede

Lærerne viser en felles forståelse av bevegelsesglede som et positivt og gedefyllt forhold til bevegelse og fysisk aktivitet. De ser på bevegelsesglede som noe mer enn bare å ha det gøy. Det handler også om å oppleve mestring, engasjement og motivasjon i forbindelse med fysisk aktivitet. Bevegelsesglede blir sett på som en tilstand der elevene trives, er aktive og opplever glede i bevegelse.

5.4.2 Lærerens oppfatning om elevenes bevegelsesglede

Når det kommer til lærerens tanker om elevenes bevegelsesglede stilte jeg ført spørsmål rundt når læreren selv har opplevd bevegelsesglede. Før jeg så stilte spørsmål om hva informantene opplever skaper bevegelsesglede blant deres elevgruppe og hvilke innhold i undervisningen lærerne selv mener kan bidra til å erfare bevegelsesglede hos elevgruppen. Den umiddelbare tanken til informant 3 er at eleven opplever bevegelsesglede i situasjoner de mestrer. Informant 4 beskriver at bevegelse opplever dem hele tiden, men gleden kommer ikke før de opplever flyt og trivsel i bevegelsene. Selv er han oppmerksom på elevenes signaler, han beskriver at han raskt opplever om undervisningen skaper bevegelsesglede eller ikke. Med andre ord mener han at han kan vurdere det gjennom å observere elevene.

«Man ser fort om det ikke skaper bevegelsesglede om dem er på et litt forhøyet nivå, da melder dem seg ut og vil ikke være med osv. så gjelder å tilpasse

underveis, det er en del av å være kroppsøvingslærer å se signalene ganske fort. Vi ønsker at dem skal havne i flytsonen». (i4)

Det kan det virke som informant 4 prøver å få frem at elevene ikke ønsker å delta om aktivitetsnivået er for høyt. Når han snakker om at nivået er for høyt tar han utgangspunkt i flytsonen, så når han snakker om at nivået er for høyt mener han at aktiviteten er for vanskelig, eleven er ikke kapabel nok til å kunne gjennomføre aktivitetene for å havne i flytsonen. Når elevene ikke er i flytsonen mener han at elevene er i en situasjon hvor de ikke opplever bevegelsesglede. Han sier at hans jobb blir å lese signalene elevene sender for å så tilpasse undervisningen slik at elevene kan havne i flytsonen.

Informant 2 beskriver at det varierer fra elev til elev hva som skaper bevegelsesglede hos den enkelte, noen trigges av konkurranse, mens andre ikke. Hun definerer bevegelsesglede som noe som er gøy, og snakker om at når hun planlegger undervisningen prøver hun å finne de aktivitetene som flest mulig synes er gøy. Hun ser også på mestring som noe sentralt for å oppleve bevegelsesglede. Informant 1 poengterer også at bevegelsesglede kan oppleves som gøy, og noe man liker. Hun tenker at elevene kan oppleve bevegelsesglede gjennom andres glede av bevegelse. Lærerens tilstedeværelse er noe hun ser på som en faktor som kan bidra til at elevene erfarer bevegelsesglede, hun sier eleven i stor grad har glede av at man ser dem og er der, at man responderer og skryter av dem. Videre beskriver hun at hun ser at eleven synes det er morsommere om hun er med i de ulike aktivitetene fremfor å stå passivt å se på. Hun mener at lærerens bevegelsesglede kan skape bevegelsesglede blant eleven.

Informant 3 trekker frem både mestring og positiv feedback fra både lærere og med elever kan være positivt for å fremme elevenes bevegelsesglede. Informant 4 beskriver bevegelsesglede som noe å trives med og like. Gjennom å tilrettelegge undervisningen slik at elevene kan bevege seg og utvikle seg på sitt individuelle nivå, og samtidig strekke seg litt ekstra, kan det føre til at elevene kanskje erfarer bevegelsesglede. Han snakker om at kroppsøving er et fag hvor eleven hele tiden skaper bevegelse. Mens gleden kommer inn når eleven føler de får flyt i bevegelsen og trives.

5.5 Oppsummering av resultatene

Gjennom å ha analysen av informantenes svar har jeg identifisert at det er likheter, men også forskjeller mellom kroppsøvingslærerne når det gjelder bruken av affordanser og deres refleksjoner om bevegelsesglede i kroppsøvingsundervisningen. Noe som kan ha påvirkning på deres praksis er deres bakgrunn, utdanning og erfaringer, størrelsen på klassen de underviser, eller hvilke tilgjengeligheter på ressurser nærmiljøet har.

Informantene har vist en bevissthet rundt bruk av affordanser i nærmiljøet og har erfart både fordeler og begrensninger med undervisning utenfor gymsalen. Noen har uttrykt positive opplevelser med å vise elevene mulighetene i nærmiljøet og troen på at det kan føre til økt bruk av nærmiljøet på fritiden. En annen fordel med å benytte nærmiljøet i undervisning er muligheten for varierte økter.

I tillegg til fordeler med undervisning i nærmiljøet har også informantene opplevd utfordringer. Noen av informantene opplever utfordringer knyttet til distraksjoner og manglende fokus fra elevene under undervisning i nærmiljøet. Dette har ført til at de foretrekker å holde undervisningen i gymsalen der de opplever bedre kontroll og oppmerksomhet fra elevene. Andre opplever at samling og kommunikasjon med elevene kan være mer utfordrende utenfor gymsalen, og det oppleves for informanten at det krever ekstra innsats fra læreren for å få til god kroppsøvingstøkt.

Når det kommer til bevegelsesglede, har informantene en felles forståelse av at det handler om å ha en positiv og gledefylt opplevelse av bevegelse. Imidlertid varierer det hva informantene mener stimulerer til bevegelsesglede hos elevene og hvordan de legger til rette for det. Noen vektlegger mestring og differensierte aktiviteter, mens andre legger vekt på inkludering og tilrettelegging.

Informantenes praksis kan påvirkes av ulike faktorer, og det er viktig å ta hensyn til deres individuelle bakgrunn og kontekst når man vurderer deres tilnærming til undervisning og refleksjoner om bevegelsesglede. Denne kunnskapen kan være verdifull for å forbedre undervisningspraksis og tilpasse kroppsøvingsundervisningen til elevenes behov og interesser.

Det er interessant om man gjennom en økt forståelse av elevene som individ kan bidra til å fremme både glede og læring i kroppsøving, og samtidig legge grunnlaget for en livslang bevegelsesglede hos elevene.

I undervisningssammenheng kan den forpliktende bevegelsesgleden utnyttes ved å sette realistiske mål for elevene, oppmuntre dem til å strekke seg utenfor sin komfortsone og gi dem muligheten til å oppleve mestring og fremgang. Ved å skape et støttende læringsmiljø som verdsetter innsats, selvforbedring og konstruktiv konkurransedyktighet, kan lærere inspirere elevene til å utvikle den forpliktende bevegelsesgleden og samtidig oppnå en dypere forståelse av sin egen kapasitet og potensial i bevegelsesaktiviteter.

Lærernes mangfoldige tilnærminger til kroppsøvingfaget representerer en verdifull ressurs, da elevene får eksponering for ulike lærere med varierte perspektiver og erfaringer. Disse ulike tilnærmingene tilbyr forskjellige muligheter og utfordringer som kan passe ulike elevers behov og preferanser. Gjennom hele skolegangen vil elevene ha gleden av å oppleve ulike lærere med varierende tilnærminger til både nærmiljøet og bevegelsesglede. Ved å anerkjenne og forstå de forskjellige dimensjonene av bevegelsesglede, kan kroppsøvingslærere videreutvikle sin undervisningspraksis og skape et læringsmiljø som fremmer bevegelsesglede blant elevene. Slik jeg ser det kan dette bidra til å berike elevenes opplevelse av kroppsøving og styrker deres engasjement for fysisk aktivitet.

6 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg gjøre en drøfting knyttet til resultatene som er koblet opp mot problemstillingen og det teoretiske rammeverket som ble presenter i kapittel 3.

Intervjuene med informantene førte til at jeg fikk et innblikk i hvordan de opplever skolens nærområde, videre beskrev de erfaringer rundt å benytte nærmiljøet i kroppsøvingsundervisningen. Jeg vil nå drøfte funnene fra kapittel. 5 i lys av teorien som ble presentert i kapittel 3. Undersøkelsen problemstillingen er som følger:

- 1. På hvilke måter bruker lærere affordanser i skolens nærmiljø i sin planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsundervisning?*
- 2. Hvordan reflekterer lærere om bevegelsesglede som et element i denne kroppsøvingsundervisningen?*

Problemstillingen består av teoretiske begreper som nærmiljø, affordanser og bevegelsesglede. Nærmiljø ble presenter i bakgrunns kapitlet, mens affordanser og bevegelsesglede ble presenter i teorikapitlet. Dette danner grunnlaget for drøftingen av resultatene og vil legge til rette for en økt forståelse av læreres undervisningspraksis i kroppsøving.

6.1 Affordanser til nærmiljøet

Gjennom analysen av informantenes svar har det blitt avdekket at kroppsøvingslærerne er bevisste på nærmiljøet rundt skolen, og alle informantene har kommet med eksempler på områder som kan benyttes i kroppsøvingsundervisningen. I lærernes planlegging kommer det ikke like godt frem at kroppsøvingslærerne faktisk bruker de mulighetene skolens nærmiljø har å tilby. Dette samsvarer med forskning som tidligere ble presentert i oppgaven. Tidligere forskning har vist at lærere som praktiserer uteskole synes det er vanskelig å knytte uteskole opp mot læreplanen som helhet (Winje & Løndal, 2021).

Funnene viser at flere informanter snakker om at de benytter seg av nærmiljøet når det ikke er noen spesifikke kompetansemål som skal oppnås. Når informantene har konkrete mål som de ønsker at eleven skal oppnå foretrekker de å holde undervisningen inne. Dette kan sees i lys av Gibson's (2014) teori om affordanser, som handler om hvordan mennesker oppfatter mulighetene omgivelsene gir. I kontekst til min oppgave

handler Gibson's (2014) teori om kroppsøvingslæreren og hvordan lærere oppfatter mulighetene nærmiljøet gir for undervisning, og hvordan de planlegger undervisningen basert på disse oppfatningene.

Det er viktig å merke seg at informantene i studien har ulike bakgrunner, utdanningsnivå og erfaringer, noe som kan påvirke deres tilnærming til og utnyttelse av nærmiljøet i undervisningen (Østrem, 2021). Som resultatene viser tilbys kroppsøvingslærerne forskjellige affordanser. Det er ulike faktorer som kan spille inn når det gjelder hvorfor nærmiljøet tilbyr kroppsøvingslærere forskjellige affordanser. Gibson (2014) beskriver at affordanser omhandler det enkelte individet, og omgivelsene individet befinner seg i (2014).

Skolens nærmiljø og hvilke ressurser som er tilgjengelig vil variere fra skole til skole. Noen skoler har skogsområder, sjøen eller grønne lommer, andre har skoler har tilgang på ulike idrettsanlegg (Østrem, 2021). Informant 2 beskriver at hun tidligere hadde jobbet på en skole hvor nærmiljøet var kjedelig, når hun snakker om nærmiljøet ved skolen hun jobber på nå kommer det frem at hun ser ulike muligheter. Likevel viser det seg i hennes planlegging av undervisning at hun ikke benytter alle de mulighetene hun ser. Ifølge Gibson (2014) krever det at ferdighetene er på plass for å kunne ta i bruk affordansene som tilbys. Det kan være slik at informant 2 mangler erfaring med å bruke nærmiljø i sin undervisning, og av den grunn ikke benytter seg av det nærmiljøet har å tilby (2014).

Ettersom Gibson (2014) beskriver at affordanser omhandler det enkelte individet vil lærerens tidligere erfaringer med kroppsøvingsfaget spille en rolle i deres planlegging for undervisning i nærmiljøet. Derfor kan lærerens tidligere erfaringer med bruk av nærmiljøet i kroppsøvingsundervisningen påvirke deres oppfatning av affordansene i nærmiljøet. Lærere som har erfart at undervisningen hovedsakelig foregår innendørs i gymsalen, kan ha en annen oppfatning av affordansene i nærmiljøet sammenlignet med de lærerne som har erfaring med å bruke nærmiljøet aktivt. For å bedre utnyttelsen av nærmiljøet i kroppsøvingsundervisningen kan det være hensiktsmessig å støtte lærerne i å utvikle ferdigheter og kompetanse knyttet til å integrere nærmiljøet i undervisningen (Østrem, 2021). Dette kan bidra til å utvide deres oppfatning av affordanser og øke

mulighetene for å skape engasjerende og relevant undervisning som fremmer bevegelsesglede blant elevene.

Den komfortsonen som lærerne føler seg mest trygge i, enten det er innendørs eller utendørs, kan også påvirke deres planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsundervisningen. Noen lærere kan være mer komfortabel med å ha undervisning innendørs, mens andre er mer komfortabel med å undervise i nærmiljøet. Disse individuelle preferansene kan også påvirke oppfatningen av affordansene, som igjen påvirker hvordan lærerne planlegger og gjennomfører kroppsøvingsundervisningen. For å utnytte affordansene i nærmiljøet bedre, er det viktig å være bevisst på hvordan disse affordansene kan begrense eller utvide lærerens oppfatning av mulighetene. Ved å være klar over disse begrensningene kan lærerne være mer bevisste i planleggingen av undervisningen og sikre at flere muligheter i nærmiljøet blir tatt i bruk.

Informant 3 beskrev gjennom intervjuet at det opp til hver enkelt lærer å bruke nærmiljøet. Læreplanen er utformet på en slik måte at den er åpen for tolkning. Av den grunn vil det være ulikt fra skole til skole, og fra klasse til klasse hvilke undervisninger man får. Her spiller læreren affordanser en rolle, disse affordansene påvirker hvordan læreren identifiserer og utnytter potensialet og ressursene i nærmiljøet, dermed blir lærerens affordanser en avgjørende faktor for hva elevene blir introdusert for.

Flere av informantene foretrekker å benytte gymsalen når de har konkrete kompetansemål som skal oppnås. Dette kan tyde på at kroppsøvlingslærerne assosierer gymsalen med affordanser som de oppfatter som sentrale for læring og undervisning i faget. Affordansen til gymsalen kan derfor også ses som et resultat av tradisjon og vaner i undervisningen av kroppsøving (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018). Historisk sett kan det tyde på at lærere er komfortable og trygge med å bruke gymsalen som undervisningsrom, da det sannsynligvis er det de er vant til og har blitt opplært i. De kan ha en oppfatning om at gymsalen gir best mulige betingelser for læring og undervisning. Det er likevel viktig å være oppmerksom på at undervisningen i kroppsøving har utviklet seg over tid, og det er ønskelig med variasjon, utendørsaktiviteter og bruk av nærmiljøet i undervisning som gjennomfører etter dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom å være bevisste på andre affordanser

og åpne for nye tilnærminger, kan kroppsøvingslærere kanskje bidra til å utvide elevenes opplevelse av bevegelsesglede da de blir introdusert for ulike affordanser, samtidig som undervisningen kan bli mer tilrettelagt for en mer mangfoldig kroppsøvingsundervisning.

Gibson (2014) poengterer viktigheten med å se gjennom barns blikk, og dette kan være relevant også i kroppsøvingsundervisningen. Han nevner at en voksen vil ha andre affordanser enn barnet, det vil si at de oppfatter og utnytter omgivelsene på forskjellige måter. Ved å ta utgangspunkt i elevens affordanser i nærmiljøet, kan undervisningen i større grad tilpasses elevens behov og interesser. Man kan for eksempel legge opp en undervisning der elevene får aktivisere seg selv. Ved å inkludere elevenes egne erfaringer og aktiviteter fra nærmiljøet i undervisningen, vil de erfare at de har benyttet nærmiljøet på ulike måter, og dette kan bidra til økt bevissthet omkring affordansene som nærmiljøet gir (Gibson, 2014). Om man velger å gjøre det på denne måten kan det være en ide å la elevene reflektere og dele sine erfaringer fra nærmiljøet i undervisningen. Dette kan gjøres ved å la elevene fortelle om hva de har gjort og opplevd i nærmiljøet, og hvordan de har brukt det i sin egen fysiske aktivitet. Ved å dele disse erfaringene vil elevene erfare at de har benyttet nærmiljøet på ulike måter, og det kan skape et mangfoldig perspektiv på hvordan man kan engasjere seg i fysisk aktivitet og utforske mulighetene i nærmiljøet.

Gjennom analysen av resultatene kom det frem at kroppsøvingslærere benytter nærmiljøet i sin undervisning ulikt. Noen opplevde flere utfordringer enn andre og det varierte hvor mye nærmiljøet ble brukt i kroppsøvingsundervisningen. Det Fiskum et al (2018) refererer til som et «nyhetsgap» viste seg å være en utfordring for lærerne når de skulle introdusere elevene for alternative lærings situasjoner og undervisningsmetoder. Informantene virker å ha erfart dette, flere snakket om at de opplevde det som vanskeligere å nå inn til eleven. Som presentert i resultatkapitlet beskriver informantene elevene som distraheret, ivrig, nysgjerrig, ukonsentrerte og ufokusert. Nettopp dette er den utfordringen nyhetsgapet beskriver, spranget fra det elevene er vant til og over til det nye blir stort, noe som fører til at eleven ikke opprettholder samme konsentrasjon som de har i mer kjente og trygge omgivelser (Fiskum, Thorshaug, & Husby, Eleven i fokus, 2018).

Videre beskriver Fiskum et al (2018) at trygghet i læringssituasjonen er avgjørende for at eleven skal klare å fokusere, og konsentrere seg om det som faktisk skjer i undervisningen.

Jeg synes det er viktig å poengtere at utrygghet kan være alvorlig, og mindre alvorlig. Uansett grad av utrygghet vil kunne føre til at elevene forstyrres og ikke klarer å fokusere (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018, s. 46). Om jeg skal trekke dette til nærmiljøet vil noen elever ha kjennskap til nærmiljøet, mens andre ikke. Når disse elevene blir introdusert til nærmiljøet kan mange av de være på et ukjent sted. Selv om jeg ikke har forsket på elevenes spesifikke opplevelse av undervisning i nærmiljøet, viser tidligere forskning at elever kan bli usikre i ukjente situasjoner. Som ordspråket sier, "liten tue kan velte stort lass", og det er ikke alltid de store og alvorlige tingene som gjør elevene utrygge. Å ta elevene med til et ukjent sted eller introdusere aktiviteter de ikke er vant til, kan skape et nyhetsgap som resulterer i at elevene mister fokus og blir distraheret (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018).

Det er interessant å merke seg at informant 3 ikke har observert forskjell på elevgruppen når undervisningen er utendørs eller innendørs. Om man tar utgangspunkt i nyhetsgapet kan dette ha noe med at eleven er kjent med de ulike områdene undervisningen finner sted og metodene som blir brukt i undervisningen slik at det ikke oppstår et nyhetsgap (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018).

6.2 Bevegelsesglede

Som nevnt innledningsvis er stimulering av bevegelsesglede et sentralt mål i kroppsøvningsfaget, det fremheves *under fagrelevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Noe som ikke kommer like tydelig frem i læreplanen er hva som menes med begrepet, og hvordan det skal prege kroppsøvningsundervisningen (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 8). Ettersom bevegelsesglede er et diffust begrep ønsket jeg å undersøke hva informantene tenker når de hører begrepet. Flere av informantene måtte tenke seg noe om før de svarte på spørsmålet, men alle informantene trakk sammenhengen mellom bevegelsesglede og mestring. Informantene knyttet også begrepet motivasjon tett til bevegelsesglede.

Flere av informantene beskriver en flytzone, og peker på viktigheten av at lærerne hjelper elevene med å komme i denne sonen. Basert på informantenes beskrivelse av bevegelsesglede kan det være hensiktsmessig for disse lærerne å ha fokus på å støtte elevene i å oppnå denne flytsonen, slik at elevene på den måten kan erfare bevegelsesglede i undervisningen. Ikke bare vil det skape gode læringssituasjoner, men også bidra til at elevene opplever mestring i læringssituasjonen og læringsaktiviteten (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018, s. 65).

Selv om jeg er klar over at Mihaly Csikszentmihalyi er kjent for å ha studert og beskrevet begrepet "flow", er det i denne oppgaven relevant å knytte flytsonen til Vygotsky's (1998) teori som er beskrevet i bakgrunns kapitlet. Vygotsky's (1998) teori understreker viktigheten av å støtte elevene i å nå sitt potensiale gjennom den proksimale utviklingssonen. I sammenheng med hvordan læreren snakker om flytsonen kan man knytte flytsonen og Vygotsky's (1998) teori sammen. Gjennom å se på hvordan læreren kan tilrettelegge undervisningen og gi støtte for å hjelpe elevene med å havne i flytsonen i kroppsøvningsundervisningen. Ved å tilby et passende nivå av utfordringer, veiledning og støtte kan læreren bidra til å legge til rette for elevenes utvikling og eventuelt skape muligheter for at de kan erfare bevegelsesglede i undervisningen (Imsen, 1998). Dette perspektivet viser at det muligens kan være nyttig å forstå både flytsonen og Vygotsky's (1998) teori for å kunne fremme elevenes opplevelse av bevegelsesglede og læring i kroppsøvningsundervisningen.

Målet med kroppsøving er å inspirere til en fysisk aktiv og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). For mange elever er kroppsøving den eneste formen for fysisk aktivitet de får gjennom en uke. Positive opplevelser i kroppsøving er essensielt for å legge grunnlag for en fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede. Det viser seg gjennom resultatene at informant 3 ikke legger så mye vekt på bevegelsesglede når han planlegger undervisningen. Likevel uttrykker han ønske om at elevene fortsetter å opprettholde en aktiv livsstil etter avsluttet skolegang.

Informant 4 derimot skiller seg ut ved å legge større vekt på læreplanen og kompetansemålene i kroppsøving i sin planlegging av undervisning. I tillegg er han tydelig bevisst på at bevegelsesglede er et sentralt mål i kroppsøving. Gjennom sin undervisning ønsker han å skape undervisningsopplegg som engasjerer og motiverer elevene, og som kan føre til at de erfarer glede gjennom bevegelse. Han mener

strategien for å oppnå dette er å tilpasse undervisningen etter hver enkelt elevs individuelle nivå. Ved å ta hensyn til dette tenker han at elevene vil være mer engasjerte og motiverte i kroppsøvingsfaget.

De andre informantene benytter nok også læreplanen og kompetansemålene i sin planlegging av undervisning selv om de ikke nevnte det i like stor grad som informant 4. Det kan være flere mulige årsaker til det, de kan for eksempel ta det som en selvfølge i sin planlegging og derfor ikke føler behov for å fremme det, eller at de legger vekt på andre aspekter av undervisningen. Dette er bare spekulasjoner basert på mulige årsaker og kan variere ut ifra informantenes individuelle perspektiver, erfaringer og prioriteringer.

Da informant 2 snakket om sin undervisning tyder det på at hun ønsker struktur der hun foretrekker å ha kontroll og begrenset spontanitet (Fiskum, Myhre, & Rosenlund, 2018). En mulig årsak til dette kan være at hun oppfatter elevene som lite selvstendige og hun beskriver elevgruppen som preget av usikkerhet og manglende trygghet seg imellom. For å kunne ha en undervisning som i større grad er preget av spontanitet krever det at elevgruppen er selvstendig, samt målbevisst og strukturert (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 129)

Gjennom intervjuene kommer det frem at bevegelsesglede er et uklart og diffust begrep som informantene har ulike assosiasjoner med (Ingulfsvann, 2021)

Ifølge Jensen (2020) er bevegelsesglede delt inn i fire ulike dimensjoner: den fysiske, den metafysiske, den tradisjonelle og den forpliktende. Når kroppsøvingslærere planlegger undervisningen, kan disse ulike følelsesmessige dimensjonene være relevant for å kunne planlegge en kroppsøvingsøkt som stimulerer til bevegelsesglede.

Det viste det seg at informantene hadde ulike tilnærminger til undervisning i kroppsøving. Informant 1 beskrev undervisningen sin i lys av den metafysiske dimensjonen av bevegelsesglede (Jensen, 2020). Hun la vekt på en kombinasjon av psykisk og fysisk mestring for å skape bevegelsesglede blant elevene. For å si det på en annen måte vil ikke det å presse seg hardt fysisk direkte føre til bevegelsesgleden, man må i tillegg gi en aktivitet betydning og mestre denne. Informant 1 ønsket å skape et trygt og støttende læringsmiljø der elevene kunne oppleve mestring og føle seg komfortable med å utforske og utvikle bevegelsesferdigheter. Gjennom den fysiske

dimensjonen kommer gleden som et resultat av bevegelse, dette er noe eleven selv må oppleve.

«... viser dem mulighetene i områdene dem bor, det synes jeg er fint da. Merket mange gang når jeg drar dem ut i aktivitet, så er sjansen for at dem drar dit i fritida mye, mye større. Det er sånn at det blir aktive barn» (I1).

I tillegg til den metafysiske dimensjonen viser sitatet over at informant 1 vektlegger gode vaner og planlegging for livet etter skolegang. Hun ønsker i sin planlegging av kroppsøvingsundervisning at elevene skal bli kjent med nærmiljøet og opparbeide seg gode vaner også utenfor skoletiden. Dette viser at informantens prioritering er langsiktig i stedet for å fokusere utelukkende på treningsintensitet eller fysiske anstrengelser i undervisningen. Den tradisjonsbundne dimensjonen av bevegelsesglede handler om å opprettholde og videreføre verdier, normer og praksiser som er etablert over tid, og som på den måten fremme bevegelsesglede hos barna (Jensen, 2020). Gjennom informant 1 sin tilnærming kan man se at hun har et fokus på å formidle tradisjonelle verdier knyttet til fysisk aktivitet og bevegelse, samt å legge til rette for at elevene kan inkludere disse verdiene som en del av deres livsstil.

I motsetning til informant 1, har informant 3 en annen tilnærming til bevegelsesglede. I sin planlegging av kroppsøvingsundervisning vektlegger han at eleven skal være i aktivitet og bli slitene gjennom økten. Dette samsvarer med Jensens (2020) beskrivelse av den fysiske dimensjonen av bevegelsesglede, der glede oppstår som et resultat av bevegelse (2020).

For informant 3 er det altså viktig at elevene får en opplevelse av fysisk aktivitet og utfordring i undervisningen, noe som kan bidra til å skape glede og tilfredsstillelse for elevene. Han synes det er viktig fordi han legger merke til at elevene han har undervist i nyere tid er mer redd for å bli slitene sammenlignet med elevene han underviste før i tiden. Han har bemerket seg at klassen liker aktiviteter der konkurranser står sentralt. Dette kan knyttes til den forpliktende dimensjonen av bevegelsesglede, hvor bevegelsesglede kommer av at eleven har et ønske om å prestere og oppnå gode resultater. Ifølge Jensen (2020) er bevegelsesglede ikke noe som oppstår umiddelbart, men det kan oppstå som et resultat av at elevene har blitt utfordret både fysisk og mentalt. Informant 3 er bevisst på at bevegelsesglede ikke er noe som nødvendigvis vil oppleves umiddelbart. Gjennom sin undervisning legger han vekt på at elevene skal

opplever fysiske og mentale utfordringer. Informant 3 beskriver betydningen av å skape en balanse der elevene opplever mestring, trivsel og glede gjennom bevegelse. Dette er i tråd med Jensens (2020) teori, som hevder at bevegelsesglede ikke oppstår umiddelbart, men kan utvikles gjennom utfordringer og mestringserfaringer.

Informant 2 skilte seg ut ved at hun i større grad enn de andre informantene ønsket kontroll og begrenset spontanitet i undervisningen (Fiskum, Myhre, & Rosenlund, 2018). Dette kan knyttes til en manglende vektlegging av den forpliktende dimensjonen av bevegelsesglede, den forpliktende dimensjonen at bevegelsesglede oppstår når elevene har et ønske om å prestere og gjøre det bra (Jensen, 2020). For å tilrettelegge for den forpliktende dimensjonen av bevegelsesglede, kunne informant 2 utforsket strategier som fremmer elevens selvstendighet og som gradvis bygger tillit og trygghet blant elevene. Ved å gi elevene større autonomi og ansvar i undervisningen, kan det oppmuntre dem til å sette seg personlige mål, utfordre seg selv og oppleve glede gjennom ønsket om å prestere og lykkes, Jensen (2020) beskriver at elevene kan føle et kall for å bli bedre og få kjennskap til bevegelsene i aktivitetene (2020). Selv om informant 2 betraktet elevgruppen som utrygg på hverandre og valgte å opprettholde kontrollen i undervisningen, poengterte hun at hun sannsynligvis ville ha hatt en lik tilnærming til undervisning selv hvis elevgruppen var trygg på hverandre.

Informant 4 sin tilnærming la stor vekt på læreplanen og kompetansemålene i kroppsøving i sin planlegging av undervisning. Dette kan tyde på at han har god forståelse av de overordnede målene og kravene som er satt i læreplanen for faget. Ved å ta hensyn til disse målene, sikrer han at undervisningen er strukturert og målrettet. Det er også verdt å nevne at informant 4 virker å være oppdatert på kunnskapen innen feltet og er åpen for å fornye sin undervisningspraksis. Gjennom intervjuet på peker han at elevene opplever bevegelse hele tiden, men gleden kommer ikke før de opplever flyt og trivsel i bevegelsene. Om nivået blir for høyt vil ikke elevene være med. Dette kan passe til den metafysiske dimensjonen av bevegelsesglede, der glede oppstår gjennom en dypere forbindelse med bevegelsen og en opplevelse av harmoni og mening (Jensen, 2020).

Ingulfsvann (2021) beskriver at lærere har ulike assosiasjoner til bevegelsesglede, og det overlates til læreren selv å forstå det uklare og diffuse begrepet (2021). På spørsmålet om hva informant 3 tenker når han hører bevegelsesglede svarer han:

«Det må være å bruke kroppen og være i bevegelse både inne og ute. Jeg vet ikke, jeg har ikke tenkt så mye på det. Kroppen er jo hele tiden i bevegelse» (13).

Her kommer det frem at bevegelsesglede ikke er noe informant 3 har reflektert så mye over. Han uttrykker at kroppen alltid er i bevegelse, og gir inntrykk av at bevegelse er en naturlig del av menneskets tilværelse. Som nevnt tidligere knytter han bevegelsesglede opp mot den forpliktende dimensjonen hvor individet ønsker å gjøre det bra og prestere (Jensen, 2020).

Som trener for idrettslag kan informant 3 ha utviklet en mentalitet og holdning som er preget av målorientering, prestasjonsfokus og omgås personer som har et sterkt ønske om å gjøre det bra. I idretten blir man gjerne eksponert for en kultur der man setter seg mål, arbeider hardt og oppnår resultater. Informant 3 har sannsynligvis opplevd glede gjennom å oppnå suksess, eller sett andre oppleve glede på denne måten. Dette kan ha påvirket hans oppfatning av bevegelsesglede, der glede er knyttet til å nå prestasjonsmål og oppleve suksess i idrettslige aktiviteter (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018). Muligens kan dette være årsaken til at informants 3 tilnærmer seg den forpliktende dimensjonen av bevegelsesglede (Jensen, 2020).

I likhet med flere av informantene i studien gir informant 5 uttrykk for det som kan beskrives som den metafysiske dimensjonen av bevegelsesglede. I denne dimensjonen oppstår glede gjennom en dypere forbindelse med bevegelsen og en opplevelse av harmoni og mening (Jensen, 2020). Informant 5 tar med seg sin glede for musikk og bevegelse inn i kroppsøvingstimene der hun ønsker å skape en positiv og engasjerende atmosfære for elevene. Dette kan tyde på at hun søker å skape en opplevelse av harmoni og mening gjennom bevegelsene og musikken som brukes i undervisningen (Jensen, 2020).

I lys av drøftingen kommer det frem at bevegelsesglede er et komplekst fenomen som kan være subjektivt og variere blant ulike individer. Til tross for planlegging og intensjon om å fremme bevegelsesglede i undervisningen, kan det være utfordrende å legge til rette for at alle elever vil oppleve bevegelsesglede i undervisningen. Jensen (2020) påpeker viktigheten av å kjenne elevenes bakgrunn og forstå deres individuelle behov for å skape et best mulig læringsmiljø som stimulerer til bevegelsesglede (s. 218).

Flere av informantene tok opp viktigheten av å tilpasse undervisningen slik at eleven får mulighet til å oppleve mestring, og på den måten kan man undervise på en måte som fremmer bevegelsesglede. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å bruke kunnskapen om individuelle behov, tilpasse undervisningen og skape positive opplevelser. (Jensen, 2020, s. 218).

Nærmiljøet har også vist seg å være en verdifull ressurs for å introdusere elevene for ulike bevegelsesmuligheter og nye måter å bevege seg på (Østrem, 2021). Ved å utnytte affordansene i nærmiljøet kan læreren bidra til å skape en dypere forbindelse til bevegelsen og samtidig tilfredsstillende den tradisjonsbundne dimensjonen som handler om identitet og tilhørighet. Selv om elevene ikke nødvendigvis mestrer alle aktiviteter, vil bevegelsesgleden forbli og gi dem muligheten til å utforske og erfare nye aktiviteter (Jensen, 2020).

7 Konklusjon

Jeg har gjennom denne masteroppgaven undersøkt hvordan kroppsøvingslærere bruker affordanser i skolens nærmiljø i sin planlegging og gjennomføring av undervisning, samt deres reflekterer om bevegelsesglede som et element i denne kroppsøvingsundervisningen.

Basert på resultatene fra studiet kan jeg konkludere med at kroppsøvingslærere i sin planlegging og gjennomføring av undervisning har ulike affordanser til skolens nærmiljø. Disse forskjellene påvirker hvordan lærerne planlegger og tilrettelegger undervisningen. Resultatene viser videre at kroppsøvingslæreren er bevisst rundt betydningen av bevegelsesglede som et element i kroppsøvingsundervisningen.

I studiet har Gibsons (2014) teori vært nyttig for å forstå hvordan lærerne planlegger undervisning basert på deres affordanser, mens Jensen (2020) teori har bidratt til å forstå de ulike dimensjonene av bevegelsesglede. Denne tilnærmingen har bidratt til å gi innsikt i hvordan lærerne forstår og arbeider med affordanser og bevegelsesglede i praksis.

Nærmiljøet blir sett på som en ressurs for variasjon i undervisningen, og informantene benytter nærmiljøet på ulike måter. Det er viktig å erkjenne at nærmiljøet har mer å tilby enn det som er synlig for lærerne i dette studiet, og at det finnes ulike tilnærminger til å bruke nærmiljøet i kroppsøvingsundervisningen.

Resultatene antyder en mulig sammenheng mellom kroppsøvingslærernes individuelle erfaringer med faget og deres tilnærming til undervisning. Det kan vise seg at lærerens personlige bakgrunn og opplevelser kan påvirke deres valg av undervisningsmetoder og tilnærming til faget. Østrem (2021) argumenterer for at undervisning utendørs krever kompetanse og erfaring, da dette miljøet innebærer andre utfordringer og muligheter enn gymsalen (2021, s. 296).

Det er tydelig at informantene i denne studien legger mer vekt på erfaring og mestring i kroppsøvingsfaget, i tråd med den nye læreplanen og fagets relevans (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette skiller seg fra tidligere forskning som har påpekt en dominerende idrettsdiskurs i faget (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018).

Gjennom analysen fant jeg ut at lærerens refleksjoner rundt bevegelsesglede er variert, og hva de vektlegger som bevegelsesglede kan deles inn i dimensjoner i tråd med Jensen (2020). Han skiller mellom: den fysiske, den metafysiske, den tradisjonelle og den forpliktende bevegelsesgleden. Resultatene viser at noen lærere la vekt på at bevegelsesglede handler om å gi elevene mulighet til å bevege seg på en måte som gir positive følelse og følelses fysisk bra. Andre la vekten på å planlegge en undervisning som åpner opp for det metafysiske, hvor refleksjoner og opplevelser er sentralt. Mens andre igjen la mer vekt på den tradisjonelle dimensjonen hvor bevegelsesgleden kommer av at bevegelsen er blitt en del av identiteten til elevene. Den siste dimensjonen om forpliktende bevegelsesglede var det også enkelte som vektla. Hvilke dimensjon av bevegelsesglede som lærerne tilnærmer seg kan variere avhengig av individets preferanser og perspektiver. Det er viktig å merke seg at dimensjonene av bevegelsesglede ikke er enten eller og kan overlape hverandre. Informanten kan derfor ha elementer fra flere dimensjoner (Jensen, 2020).

Dette studiet har dermed bidratt med kunnskap om læreres affordanser til nærmiljøet og deres refleksjoner rundt bevegelsesglede i kroppsøvingundervisningen. Resultatene kan ha implikasjoner for lærerutdanningen og gi nyttige perspektiver for hvordan undervisning i kroppsøving kan planlegges og gjennomføres på en måte som stimulerer til bevegelsesglede, som videre kan føre til at eleven har en fysisk aktiv livstil og bevegelsesglede ved endt skolegang.

7.1 Veien videre

Det er viktig å innse og være klar over både styrker og begrensninger ved oppgavens design og gjennomføring. I denne oppgaven ble det gjennomført intervjuer med informanter i vinterstid. Dette er viktig å merke seg, da årstidene kan påvirke nærmiljøet og tilgjengelige affordanser på ulike måter (Jensen, 2020). Det kan være variasjoner i værforhold, tilgang til utendørsaktiviteter og bruk av nærmiljøet generelt. Dette kan ha innvirkning på informantenes opplevelse og beskrivelser av nærmiljøets affordanser i undervisningen. Derfor må resultatene tolkes med forbehold, da de kan reflektere situasjonen på et spesifikt tidspunkt og ikke nødvendigvis være representativt for andre tider på året. Videre forskning kan vurdere å inkludere flere årstider for å få et mer helhetlig bilde av affordanser i ulike kontekster og under varierende forhold.

Selv om jeg i starten hadde bekymringer om mulige skjevheter på grunn av bruk av tilgjengelighetsutvalg, viste studiet at deltakernes ulike utdanningsbakgrunn, både med og uten studiepoeng i faget, ikke påvirket studiets validitet negativt. En annen potensiell ulempe ved tilgjengelighetsutvalg er at personer som velger å delta i større grad kan ha bedre mestring av sin livssituasjon. Jeg kan ikke konkludere med sikkerhet om dette fenomenet hadde noen innvirkning i mitt prosjekt. Til tross for denne mulige ulempen viser studiets resultater at deltakerne likevel bidro til en mangfoldig og representativ deltakergruppe.

Det er også verdt å reflektere over eventuelle påvirkninger av forskerens egen bakgrunn, kunnskap og perspektiv (Nyeng, 2021). Min egen bakgrunn, kunnskap og perspektiv kan ha hatt betydning for flere aspekter av studien. Dette inkluderer utformingen av oppgaven, tolkningen av resultatene og de konklusjonene som ble trukket. Min tidligere kunnskap, og mine erfaringer og perspektiver kan ha påvirket valg av forskningsspørsmål, teoretiske rammeverk, metoder og deltakere. Mine subjektive oppfatninger og interesser kan ha spilt en rolle i prioriteringene som ble gjort i studien (2021).

Gjennom refleksjon og kritisk bevissthet har jeg arbeidet med å styrke studiens validitet og pålitelighet. Jeg har vært åpen for alternative tolkninger og har kontinuerlig vurdert forskningsspørsmål og funn fra ulike perspektiver. Dette tilnærmingen har bidratt til å oppnå en mer nyansert og helhetlig forståelse av problemstillingen. Ved å aktivt erkjenne og håndtere min egen forforståelse har jeg sikret en grundig og reflektert tilnærming til forskningsprosessen.

Avslutningsvis vil jeg nå komme med mulige forslag for videre forskning. Basert på resultatene i min oppgave åpne for flere mulige retninger for forskning i fremtiden. En mulig retning som jeg tenker kunne vært interessant og ikke minst relevant, er å utvikle og teste konkrete undervisningsopplegg som tar høyde for elevenes bevegelsesglede og lærerens affordanser knyttet til skolens nærmiljø. Dette vil kunne bidra til å ytterligere forstå og utforske hvordan undervisningen kan tilpasses og tilrettelegges for å fremme bevegelsesglede hos elevene.

I denne oppgaven har jeg satt lys på begrepet om affordanser, og for fremtidig forskning kunne det vært interessant å utforske mer i detalj hvordan lærere kan arbeide med å øke bevisstheten rundt affordanser i nærmiljøet, og hvordan dette kan ha sammenheng med bevegelsesglede i faget. Det ville vært interessant og undersøkt hvordan læreres tilrettelegging for bevegelsesglede på ulike måter kan ha innvirkning på eleven og deres erfaring med faget.

Ved å ta i bruk Gibsons (2014) teori om affordanser i planleggingen og gjennomføringen av kroppsøvingsundervisningen, kan læreren skape en mer meningsfull og tilpasset undervisningsopplevelse for elevene. I oppgaven kommer det frem affordanser og bevegelsesglede er forskjellig fra individ til individ. Hvordan kroppsøvingslærere og elever kan jobbe sammen mot å skape affordanser som kan stimulere til opplevelsen av bevegelsesglede ville vært interessant å undersøke i en forskningskontekst.

Konklusjonen peker på at lærernes er bevisste på affordanser i skolens nærmiljø, men benytter affordansene på ulike måter. Videre pekes det på at bevegelsesglede praktiseres forskjellig blant lærere, og kan ha en kompleks sammenheng med deres tidligere erfaringer og utdanning. Samlet sett åpner oppgaven for mange muligheter for videre forskning innenfor de temaene som er berørt. Fremtidige studier kan utforske og inkludere mer konkrete tiltak som får frem faktorer som affordanser og bevegelsesglede i kroppsøvingsundervisningen.

Litteraturliste

- Abelsen, K. (2021). Leirliv, basisferdigheter og langsomt friluftsliv. I K. Østrem, *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 45-72). Cappelen damm akademisk.
- Andersson-Bakken, E., & Dalland, C. (2021). *Metoder i klasseromsforskning - forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E. (2020). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag. I E. E. Vinje, & J. S. (red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 190-205). Cappelen damm akademisk.
- Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingsfag - noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, s. 36-40.
- Augestad, P. (2003). Hentet fra Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget: <http://hdl.handle.net/11250/2590013>
- Berg, E. (2021). Et inkluderende kroppsøvingsfag - ulike forståelser og praksiser. I E. Berg, *Kroppsøving - med rom for alle* (s. 9-32). Fagbokforlaget.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Cappelen damm akademisk.
- Brown, M. C., McNeil, N. M., & Glenberg, A. M. (2009, 11 18). Using Concreteness in Education: Real Problems, Potential Solutions. *Child development perspectives*, s. 160-164. Hentet fra Using Concreteness in Education: Real Problems, Potential Solutions: <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1111/j.1750-8606.2009.00098.x>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal.
- Dewey, J. (2001). Barnet og læreplanen. I E. L. Dale, *Om utdanning* (s. 23-80). Gyldendal akademisk.
- Fagerbekk, O. (2018). Bevegelsesglede i barnehagen: Tilrettelegging og samarbeid (Bacheloroppgave). DMMH – Dronning Mauds Minne Høgskole. Hentet fra <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2570437/Bacheloroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fiskum, T. A., & Husby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk - ta fagene med ut*. Cappelen damm akademisk.

- Fiskum, T. A., Myhre, H., & Rosenlund, M. R. (2018). Lærerens valg og holdninger Hvor er jeg? I D. G. Tove Anita Fiskum, *Den engasjerte eleven Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 31-44). Cappelen damm akademisk.
- Fiskum, T. A., Thorshaug, A., & Husby, J. A. (2018). Eleven i fokus. I H. P. Andersen, T. A. Fiskum, & D. Gulaker, *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 45-66). Cappelen damm akademisk.
- Fredriksen, B. C., & Sørnum, A. C. (2021). Dreining av trekule som arena for kroppslig læring. I *Kroppslig læring - perspektiver og praksiser* (s. 160-167). Universitetsforlaget.
- Gibson, J. J. (2014). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology press ltd.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haslestad, K.-A. (2002, 08 06). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 251-262.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden; innføring i pedagogisk psykologi*. Tano Aschehoug.
- Ingulfsvann, L. S. (2021). Bevegelsesglede i kroppspøving - hva, hvordan og hvorfor? I K. Skjesol, & I. K. Lyngstad, *Kroppspøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 39-53). Fagbokforlaget.
- Jensen, J.-O. (2020). Bevægelsesglæde. Et fysisk, metafysisk, traditionsbundet og forpligtende fænomen. I O. Lund, & J.-O. Jensen, *Sans for bevægelse Livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 205-222). Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, R. M., & Neegaard, H. (2021). Skole i byen - det urbane friluftslivet. I K. Østrem, *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 251-272). Cappelen damm akademisk.
- Jenssen, R., & Gurholt, K. P. (2008, 01 03). Reformpedagogikkens innpass i kroppspøvingfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 447-458.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen damm akademisk.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen damm akademisk.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

- Lundhaug, T., & Vigane, Å. (2021). Skole ved skogen. I K. Østrem, *Nærmiljøfriluftsliv* (s. 189-207). Cappelen damm akademisk.
- Miller, D., & Twum, S. (2017, 06). The Experiences of Selected Teachers in Implementing Place-Based Education. *In education*, s. 92-108.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). Høgskolen i innlandet.*
- Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. (2018). Fysisk aktivitet i urbane miljø. 1-28.
- Næss, A. (1998). *Livsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2021). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Osnes, H. (2021). *Kroppslig litterasitet*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2017). Mind the gap! Kroppsøvingfaget – mellom ideologi og virkelighet. *Bedre skole nr. 4*, s. 14-19.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Tordsson, B. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik*. Books on Demand.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 08 01). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Vinje, E. E. (2016). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Cappelen damm akademisk.
- Vinje, E. E., & Skrede, J. (2020). *Fremtidens kroppsøvingslærere*. Cappelen damm akademisk.
- Waade, R., & Zondag, A. (2018). improvisasjon i musikk- og engelskopplæringen. I H. P. Andersen, T. A. Fiskum, & D. Gulaker, *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 85-103). Cappelen damm akademisk.
- Winje, Ø., & Løndal, K. (2021, 06 07). *Education 3-13*. Hentet fra 'Wow! is that a birch leaf? In the picture it looked totally different': a pragmatist perspective on deep

learning in Norwegian 'uteskole':

<https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1955946>

Østrem, K. (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Vedlegg 2. Intervjuguide kroppsøvingslærer

Vedlegg 3. Godkjenning NSD

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Hvordan planlegger og gjennomfører kroppsøvlingslærere undervisning i nærmiljøet?»

Formål

Dette prosjekt er en masteroppgave i kroppsøving ved universitetet i Sørøst-Norge. Formålet er å studere hvordan kroppsøvlingslærere i grunnskolen planlegger og gjennomfører kroppsøvlingsundervisningen ved bruk av nærmiljøet og hvilke utbytter som er planlagt for elevene. For å forske på dette ønsker vi et utvalg kroppsøvlingslærere som vi kan gjennomføre et intervju med.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil i hovedsak handle om planlegging og gjennomføring av undervisningen. Intervjuet vil ta ca. 40 minutter, og det vil bli gjort et lydopptak.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjon vil ikke bli delt med andre. All informasjon vil bli laget på en sikker datamaskin. Lydopptak fra intervjuet slettes når vi har skrevet ned alt som dere har snakket om. Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver masteroppgaven. Det betyr at ingen skal kunne gjenkjenne deg i fremstillingen av den informasjonen du gir og hva du forteller i intervjuet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2023.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon du gir vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller om du først sier «ja» og så «nei». Dersom du ønsker å

delta eller har spørsmål om prosjektet ta kontakt med Synne Granås på e-post synnegraan@hotmail.com. Veileder er Jorunn Spord Borgen, jorunn.s.borgen@usn.no.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Planlegging og gjennomføring av undervisning i kroppsøving i nærmiljø» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2023.

(Signering av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

Tema	Formål	Spørsmål
Oppstart	Informere om prosjektet, og skape trygghet. Informanten blir bedre kjent med meg.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentere meg selv - Beskriver formålet med prosjektet - Minne om rettighetene informanten har, taushetspilt, anonymisering og retten til å tekke seg - Informere om at intervjuet vil bli tatt opp
Informantens bakgrunn og erfaring	<p>Har får jeg mulighet til å bli bedre kjent med informanten, hvilke bakgrunner/erfaring hen har.</p> <p>Korte spørsmål som ikke krever for mye å svare på.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken faglig bakgrunn og utdanning har du? - Kan du fortelle litt om hvilke trinn og hvor lenge du har undervist i kroppsøving?
Lærerens undervisningspraksis i nærmiljøet.		<ul style="list-style-type: none"> - Hva kjennetegner skoles fysiske nærmiljø? - Hva verdsetter du med nærmiljøet og hvilke muligheter gir det for undervisning? (vs. å undervise i en gymsal) - Hvordan forbereder du til en økt i nærmiljøet? Planlegging, spontanitet, tilrettelagte aktiviteter osv. - På hvilken måter er elevgruppen forskjellig når dem er ute og inne? Hva er dine tanker om forskjellene?
Lærerens opplevelse av elevgruppen i kroppsøving.		<ul style="list-style-type: none"> - Hva kjennetegner elevene som gruppe på trinnet? - Hvordan planlegger du for å tilpasse undervisningen for din elevgruppe?

		<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke former for tilbakemeldinger har du fått fra elevene etter undervisning? <p>Hva opplever du at elevene motiveres av i kroppsøving?</p>
Bevegelsesglede		<ul style="list-style-type: none"> - Når du hører ordet bevegelsesglede hva tenker du? - Kan du fortelle om eksempler på hva du opplever som bevegelsesglede? - Hva opplever du skaper bevegelsesglede blant elevene dine? - På hvilken måter kan bevegelsesglede være et element i kroppsøvfingsfaget? - Kan du gi noen eksempler på innhold i din undervisning som du mener bidrar til å utvikle bevegelsesglede?
Avslutning		<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du har kommet på underveis som du vil legge til?

Vedlegg 3 Godkjenning NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

17.05.2023, 11:24



[Meldeskjema](#) / [En undersøkelse om hvordan kroppsøvingslærere planlegger og gje...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
120777

Vurderingstype
Automatisk

Dato
15.05.2023

Prosjektittel

En undersøkelse om hvordan kroppsøvingslærere planlegger og gjennomfører undervisning i nærmiljøet for å fremme bevegelsesglede

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Jorunn Spord Borgen

Student

Synne Granås

Prosjektperiode

16.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

<https://meldeskjema.sikt.no/6357e435-ec84-4bcc-915a-3287f4b71f0d/vurdering>

Side 1 av 2

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.