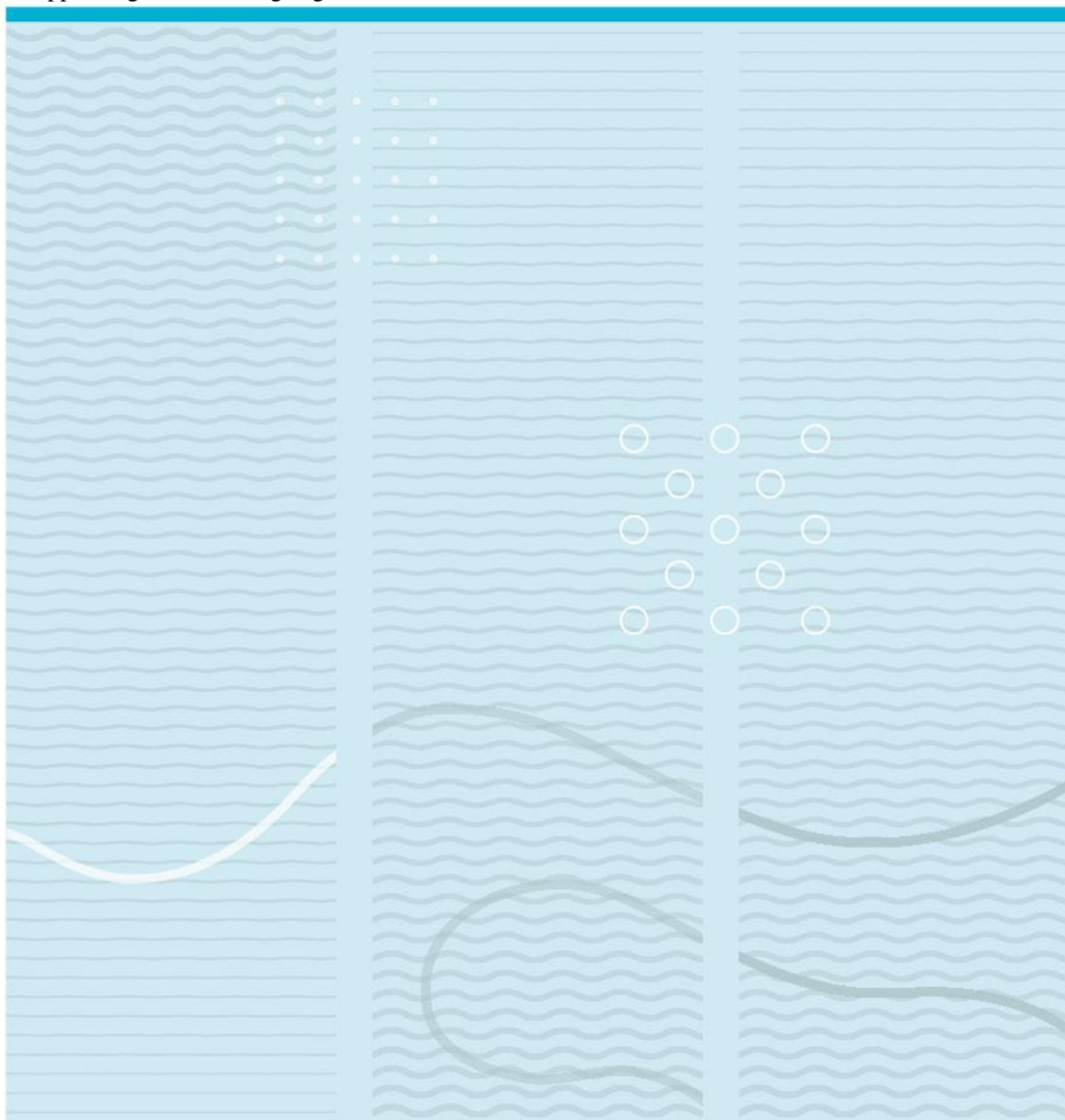


Kristine Røgeberg Haakonseth & Mia Kristine Kjeldsen

«Jeg blåser i hva slags aktivitet vi gjør så lenge det er gøy og godt for noe»

En kvalitativ studie om kroppsøvingslærere på barneskolen sin tilrettelegging og legitimering av kroppsøving som et læringsfag.



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 Kristine Røgeberg Haakonseth & Mia Kristine Kjeldsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er legitimeringen av kroppsøving som et læringsfag. Det er sett på hva kroppsøvingslærere tilrettelegger for i undervisningen, og hva kroppsøvingsfagets plass er i skolen. Vi har undersøkt følgende problemstilling: «*Hvordan legitimerer og tilrettelegger kroppsøvingslærere på barnetrinnet for faget som et læringsfag?*». Det har foregått debatt omkring hvorvidt faget praktiseres som et læringsfag. Da mye av forskningen på faget er gjort på høyere trinn, er det nødvendig å også inkludere barnetrinnet.

Studien baserer seg på kvalitative data, hentet fra dybdeintervjuer med seks kroppsøvingslærere. Alle arbeidet på barnetrinnet og hadde relevant kompetanse i faget. Denne metoden ble valgt for å få innsikt i deres tanker og refleksjoner om læring, samt opplevelser av å undervise i kroppsøving.

Det teoretiske rammeverket for oppgaven er David Kirks the id² of physical education som brukes for å forstå faget i et samfunnsperspektiv. The Arnoldian conspet of movement av Peter Arnold er benyttet for å se hvordan det tilrettelegges for læring om, gjennom og i bevegelse i undervisningen.

Funn i denne undersøkelsen tyder på at fagets helse- og danningspotensial blir brukt som legitimering av faget. Det tilrettelegges for læring gjennom et bredt spektrum av idretter, hvor målet ikke er å lære idrettene i sin helhet, men brukes som verktøy for å lære gjennom aktivitet. Fire av informantene gir uttrykk for at et formål med faget er å inspirere elever til å starte med idretter på fritiden, mens de to andre legger vekt på å inspirere elevene til mer generell aktivitet i hverdagen. Funn indikerer at det planlegges lite målrettet mot spesifikk læring i faget da det først og fremst tas utgangspunkt i hvilke aktiviteter eleven skal gjennom, ikke hva de skal lære. Et flertall av informantene oppgir også at de ikke forteller elevene om læringsmål for timen.

Nøkkelord: *kroppsøving, legitimering, læringsfag, helse, idrett, danning, læreplan.*

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING.....	6
1.1	BAKGRUNN FOR STUDIEN	6
1.2	MÅL OG PROBLEMSTILLING FOR PROSJEKTET.....	7
1.3	OPPGAVENS STRUKTUR	8
2	KONTEKST OG TIDLIGERE FORSKNING.....	9
2.1	FAGFORNYELSEN OG LK20.....	9
2.1.1	<i>Hva er nytt?</i>	<i>10</i>
2.1.2	<i>Et mindre idrettsrettet fag?.....</i>	<i>12</i>
2.1.3	<i>Læring og danning i kroppsøving</i>	<i>14</i>
2.2	LEGITIMERING AV FAGET	15
2.2.1	<i>Kroppsøving som et tiltak for folkehelsen.....</i>	<i>19</i>
3	TEORI.....	21
3.1	IDEEN OM IDEEN (ID ²)	21
3.2	FAGETS FREMTID.....	23
3.2.1	<i>Mer av det samme</i>	<i>23</i>
3.2.2	<i>Radikal endring.....</i>	<i>24</i>
3.2.3	<i>Faget forsvinner.....</i>	<i>24</i>
3.3	THE ARNOLDIAN CONCEPT OF MOVEMENT.....	25
3.3.1	<i>Læring om bevegelse.....</i>	<i>26</i>
3.3.2	<i>Læring gjennom bevegelse.....</i>	<i>26</i>
3.3.3	<i>Læring i bevegelse</i>	<i>27</i>
4	METODE.....	29
4.1	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	29
4.2	FORSKNINGSMETODE OG EMPIRIGRUNNLAG	29
4.2.1	<i>Semistrukturert intervju</i>	<i>30</i>
4.2.2	<i>Intervjuguide.....</i>	<i>30</i>
4.2.3	<i>Pilotintervju</i>	<i>31</i>
4.2.4	<i>Utvalg av informanter.....</i>	<i>32</i>
4.2.5	<i>Gjennomføring av intervju.....</i>	<i>32</i>
4.3	DATABEHANDLING.....	34
4.3.1	<i>Transkribering</i>	<i>34</i>
4.3.2	<i>Analyse.....</i>	<i>34</i>
4.4	KVALITETSVURDERINGER	35
4.4.1	<i>Reliabilitet.....</i>	<i>36</i>
4.4.2	<i>Validitet.....</i>	<i>36</i>
4.4.3	<i>Etiske betraktninger.....</i>	<i>37</i>
4.5	MEDFORFATTERSKAP.....	39

5	RESULTATER OG DRØFTING	40
5.1	PRESENTASJON AV INFORMANTENE	40
5.2	KROPPSØVING SOM ET LÆRINGSFAG - LÆRERNES FORSTÅELSE.....	42
5.3	SYNLIGGJØRING AV KOMPETANSEMÅL I KROPPSØVING.....	44
5.4	FYSISK HELSE SOM LEGITIMERING AV FAGET	48
5.5	POTENSIALET FOR ELEVENES DANNING.....	57
5.6	BEVEGELSESGLEDE SOM FAGETS OVERORDNEDE MÅL	61
5.7	ET IDRETTSRETTET KROPPSØVINGSFAG.....	67
6	AVSLUTNING	75
6.1	FAGETS FREMTID I NORSK KONTEKST.....	77
6.2	VEIEN VIDERE	78
7	LITTERATUR / REFERANSER	79
8	VEDLEGG.....	86
	VEDLEGG 1: GODKJENNING NSD	86
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	88
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV	90

Forord

Etter fem lærerrike år på lærerstudiet, er det både rart og spennende å skrive masteroppgavens siste ord. Rart fordi oppgaven har vært en så stor del av hverdagen vår det siste året, men spennende fordi vi snart skal ut i arbeidslivet. Dette er noe vi har sett frem til lenge! Det blir likevel vemodig å ikke se hverandre hver uke, da veiene skilles nå som vi skal ut i hver vår jobb.

Det har vært en utrolig stor støtte å være to om å skrive masteren. Det var et lett valg for oss å skrive sammen, og noe vi har pratet om i flere år. Gjennom hele prosessen har vi vært flinke til å skille mellom masterskriving, jobb og fritid. Det har gitt nødvendige pusterom i hverdagen, som har gjort at vi har holdt stødig kurs mot et ferdig produkt, og sluppet unna mye stress mot slutten.

Diskusjoner har det vært mange av, da dette er et tema begge brenner for. Det må her rettes en stor takk til vår hovedveileder Johan Ludvik Lund, som har klart å hente fornuft ut av disse diskusjonene, slik at det kunne brukes i oppgaven. Han har også hele tiden oppmuntret oss til å være selvstendige, og ta egne valg.

En takk må også rettes til biveileder Fredrik Lie Haugen, som har hjulpet oss gjennom metodekapittelet. Det har virkelig vært en berikelse for oppgaven.

Til slutt må vi takke hverandre for all støtte i opp og nedturen det siste året. Vi er begge utrolig stolte over arbeidet med masteren, og gleder oss til å bare være gode venninner igjen.

Sandefjord, 29.05.2023

Kristine Røgeberg Haakonseth & Mia Kristine Kjeldsen

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Kroppsøving er et av fellesfagene i den norske skolen, som er gjennomgående fra grunnskolen til videregående. I timeantall er kroppsøving det tredje største faget i grunnskolen, bak norsk og matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Det er ingen kompetansekrav for å undervise i kroppsøving. SSBs statistikk for faglærte og ufaglærte lærere i skolen, viser at kun 52% av kroppsøvingslærere har studiepoeng i faget (H. S. Arnesen et al., 2023). Fra 2025 vil det være et krav om minst 30 studiepoeng for å undervise i norsk, matte og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2021). Alle øvrige fag, inkludert kroppsøving, er det ingen krav til kompetanse i. Både kompetansekravene til kroppsøvingsfaget og statistikken til SSB kan bidra til å forstå fagets status eller posisjon i den norske skolen.

I kartleggingsstudien *Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019* er det gjennomgått og kategorisert forskning som er gjort på kroppsøving i perioden fra 2010 til 2019. De fant at mye av litteraturen fremstilte faget som uklart, og at faget står i en vedvarende legitimeringskrise (Løndal et al., 2021). Kartleggingen viser også at en stor del av forskningen og det empiriske materialet er innhentet fra ungdomstrinnet (52 publikasjoner) og videregående skole (43 publikasjoner), mens kun 21 publikasjoner har empiri som representerer barnetrinnet. Det er også en klar overvekt av forskning på masternivå på de øvre trinnene i grunnskolen (Løndal et al., 2021). Det er derfor et behov for et større forskningsfelt på barnetrinnet, noe vi ønsker at denne oppgaven kan bidra til.

Spørreundersøkelser på kroppsøving i skolen viser at elevene trives godt i faget, spesielt på barneskolen hvor 93% av elevene svarte at de likte faget godt, eller veldig godt (Moen et al., 2018). Men høy grad av trivsel er ikke nødvendigvis et kvalitetsstempel på faget og undervisningen. I samme undersøkelse av Moen et al. (2018), viser at 41,7% svarer at de er helt enig, eller litt enig i at en av grunnene til at de har kroppsøving er for å få en pause fra andre fag. Det vi vil se nærmere på er hvordan kroppsøving praktiseres som et læringsfag i skolen. Det inngår da å se på hva lærere mener elevene skal lære i faget, hvordan de skal lære det og hva formålet med faget er. Hvordan de prater om faget og gjennomfører det er med på å påvirke hvordan de legitimerer fagets plass i skolen.

Det å ha kroppsøving som undervisningsfag har gitt oss mye glede, og vi har opplevd at det er et skolefag de aller fleste elever ser frem til. Flere elever vi har møtt har uttrykt at det for dem er en pause i skolehverdagen, hvor det forventes at undervisningen først og fremst skal være gøy. Gjennom studiet, praksis og arbeid i skolen har vi møtt på ulike holdninger, fra både skoleledere og lærere, om viktigheten av kroppsøving som et fag på barneskolen. Vi har blant annet ikke erfart at det har blitt brukt tid på kroppsøving i utviklingstiden. Dette til tross for at det har vært et økende fokus på fysisk aktivitet i samfunnet, og ikke minst på skolene. Ved flere tilfeller har vi vært nødt til å forsvare hvorfor vi har valgt kroppsøving som fordypningsfag, da dette har blitt sett på som unødvendig av lærere og skoleledere vi har snakket med. De har da argumentert for at faget er ukomplisert, og ikke trenger særlig mye planlegging eller kompetanse. Andre lærere har uttrykt interesse og engasjement for kroppsøving, og løftet frem det de mener er verdifull kompetanse om aktiv læring, som også kan tas med inn i andre fag.

Interessen for temaet startet gjennom forelesninger og møter i studiet hvor vi har diskutert hva formålet med faget er. Vi har også vært gjennom en del debatter og artikler som har forsøkt å legitimere fagets plass i skolen, og læringspotensialet i faget. Læring er jo det man først og fremst knytter til skolen, og det er derfor naturlig å tenke at alle skolefag også skal være læringsfag.

1.2 Mål og problemstilling for prosjektet

Målet for dette masterprosjektet er å forsøke å forstå hvordan kroppsøvlingslærere på barneskolen legitimerer og tilrettelegger for faget som et læringsfag. Vi ønsker å finne ut av hva de mener faget bidrar med inn i skolen og hvilken læring og kunnskap de legger til rette for at elevene skal tilegne seg. Problemstillingen er derfor:

«Hvordan legitimerer og tilrettelegger kroppsøvlingslærere på barnetrinnet for faget som et læringsfag?»

Denne oppgaven vil det ikke være mulig å skape generaliseringer av, på grunn av prosjektets størrelse og omfang, men den kan bidra til å gi et innblikk i en liten representasjon av kroppsøvlingslærere i barneskolen.

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av seks kapitler. Det første kapitlet er innledning, hvor det er gitt en introduksjon til temaet, samt bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Neste kapittel er en gjennomgang av tidligere, relevant forskning. Læreplanen, og andre styringsdokumenter er også beskrevet, og sammen med debatter om legitimeringen av faget settes leseren inn i konteksten denne oppgave er skrevet i. Tredje kapittel er oppgavens teoretiske forankring, hvor vi presenterer Arnolds og Kirks teorier. I det fjerde kapitlet har vi beskrevet forskningsmetoden som er anvendt, samt hvordan og hvorfor metoden er brukt. Det neste kapitlet er resultater og drøfting, hvor fra empirien blir presentert og drøftet opp mot oppgavens teoretiske grunnlag. I kapittel seks oppsummeres oppgavens viktigste funn, og hvordan vi ser for oss veien videre.

2 Kontekst og tidligere forskning

Formålet med dette kapittelet er å beskrive konteksten rundt tematikken og problemstillingen denne oppgaven er skrevet inn i. Dette gjøres ved å trekke frem det vi mener er sentrale deler av fagfornyelsen, samt debatter som foregår rundt kroppsøvingsfagets legitimering og læring i faget. Det vil også vises til tidligere forskning i form av undersøkelser og statistikk som er relevant for oppgavens formål og problemstilling.

2.1 Fagfornyelsen og LK20

Læreplanene har status som forskrift og er dermed en del av de nasjonale styringsdokumentene i skolen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 9–10). De er derfor bindende for all opplæring i Norge. For lærere fungerer også læreplanene som et verktøy i planleggingsarbeidet, mens det for myndighetene er en måte å styre om elever lærer det de skal på. For denne oppgaven vil kompetansemålene i kroppsøving på barnetrinnet, sammen med innholdet som formidles *om faget* i LK20 være aktuelt. Det er et stort tolkningsrom i læreplanen i kroppsøving som åpner for at lærerne kan velge hvilke leker, danser, idretter eller andre aktiviteter som elevene skal lære gjennom faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et stort tolkningsrom betyr at praksisen i faget vil variere, og i verste fall at det mangler en felles forståelse. Vinje et al. (2021) skriver at det på bakgrunn av forskning og debatter i media kan være grunnlag for å påstå at dette er tilfellet i norsk kroppsøving.

Arbeidet med fagfornyelsen startet etter publiseringen av stortingsmelding nr. 28 i 2016. Den belyste behovet for endring og fornying i opplæringen for å møte fremtidens samfunn. Etersom skolen utdanner fremtidens yrkesutøvere, må opplæringen ha relevant og oppdatert innhold som forbereder elevene på dette (Meld. St. 28 (2015-2016)). Grunnlaget for stortingsmelding nr. 28 er Ludvigsensutvalgets delutredning NOU 2014:7 *Elevenes læring* og sluttrapporten NOU 2015:8 *Fremtidens skole*. I delutredning belyses kroppsøvingsfagets historiske røtter i skolen, og noen sentrale fellestrekk i tidligere læreplaner trekkes frem (NOU 2014: 7, s. 89–91). Ludvigsenutvalget har sett at elevenes helse, både fysisk og psykisk, har preget læreplanene. De løfter også frem glede og mestring som sentralt i faget. Sluttrapporten trekker frem kroppsøvingsfagets sentrale rolle i elevenes utvikling av praktisk kunnskap som bidrar til at de lærer å ta vare på eget liv, særlig knyttet til fysisk og psykisk helse og livsstil (NOU 2015: 8, s. 25).

Tverrfaglige temaer blir foreslått som en viktig endring i en fagfornyelse (NOU 2015: 8). Bakgrunnen for dette er at det er viktig for dybdelæringsprosesser, men temaene som blir foreslått kan også forstås som en anerkjennelse av utfordringer i samfunnet (NOU 2015: 8, s. 49–50). De tverrfaglige temaene blir videreført av Kunnskapsdepartementet, men endres noe i stortingsmelding nr. 28, hvor det offisielle forslaget til fagfornyelsen legges frem (Meld. St. 28 (2015-2016)). Temaene er da *bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap* og *folkehelse og livsmestring*. Disse temaene er nå en del av overordnet del i LK20, ettersom de er overordnet alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). *Bærekraftig utvikling* skal bidra til at elevene forstår utfordringer verden står ovenfor knyttet til sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Elevene skal «utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2017). For at samfunnet også i fremtiden skal ha et fungerende demokrati er det viktig at elevene har innsikt og forståelse i sentrale demokratiske prosesser. Medbestemmelse i undervisningen vil gi elevene øvelse i å for eksempel stemme ved valg. Å forstå at man er en del av et fellesskap er grunnleggende for å kunne delta i samfunnet. *Demokrati og medborgerskap* skal bidra til at elevene forberedes på nettopp dette, og blir deltakende medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). *Folkehelse og livsmestring* «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Synkende aktivitet i den norske befolkningen, og økte rapporterte psykiske lidelser kan argumentere for dette temaets plass i fagfornyelsen (NOU 2015: 8, s. 52).

Fagets relevans og sentrale verdier beskriver kort hva kroppsøvningsfagets viktigste momenter er og skal være (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som alle fag i skolen skal også kroppsøving ivareta opplæringens verdigrunnlag, hvor demokratiske verdier står sterkt. At faget skal «stimulere til en livslang bevegelsesglede» kan ansees som et overordnet mål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kommer frem flere steder i teksten til kroppsøvningsfaget at det blant annet skal motivere elevene til å ha en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil. I tillegg til å utvikle kompetanse om trening og helse, skal elevene lære å samarbeide og respektere hverandre gjennom ulike bevegelsesaktiviteter. De sentrale momentene som beskrives i teksten kan finnes igjen i de tverrfaglige temaene, kjerneelementene og kompetansemålene i læreplanen.

2.1.1 Hva er nytt?

Det er i forbindelse med fagfornyelsen utarbeidet et støtteskriv hvor endringene i fagfornyelsen beskrives (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kommer frem i skrevet at faget fremdeles skal bidra

til å motivere elevenes livslange bevegelsesglede, samt at en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil opprettholdes. Det er et «mindre idrettsrettet fag», hvor idrettsperspektivet samtidig ivaretas og inngår i begrepet «bevegelsesaktiviteter». Faget skal i større grad bidra til at elevene utforsker egen identitet og selvbylde, og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter er fremdeles sentralt. At faget skal oppleves som mer variert fremstår som viktig i fagfornyelsen. Hvorvidt alt støtteskrivet trekker frem som nytt i faget faktisk er nytt, har vært oppe for diskusjon. Vinje og Skrede (2021) er, i sin analyse av skrivet, kritiske til påstander og formuleringer Utdanningsdirektoratet kommer med. Særlig at fagets nye retning hevdes å være «mindre idrettsrettet» stiller de seg undrende til. De påstår at grunnlaget for å hevde at faget har vært for idrettsrettet er uklart (Vinje & Skrede, 2021, s. 43). Det er imidlertid slik at bruken av begrepene idrett og idrettsaktiviteter er redusert i LK20 sammenlignet med LK06. Det blir særlig tydelig i kjerneelementene hvor det kun brukes én gang.

Kjerneelementene er nye i LK20 og omfatter det viktigste faglige innholdet i hvert fag. I kroppsøving er disse *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel* (Kunnskapsdepartementet, 2019). De tidligere hovedområdene for barnetrinnet var *aktivitet i ulike bevegelsesmiljøer, idrettsaktivitet og friluftsliv* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det holistiske menneskesynet i faget er videreført, ettersom selvrefleksjon og identitetsdanning er gjennomgående i kjerneelementene (Lyngstad, 2019). I motsetning til LK06 deles ikke kompetansemålene inn etter kjerneelementene i LK20. Dette gjør at kompetansemålene kan knyttes til flere kjerneelementer, og skaper sammenheng i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022a). De tidligere hovedområdene i forrige læreplan er med på å strukturere læreplanen, og kan derfor sammenlignes med de nye kjerneelementene (Vinje & Skrede, 2021).

Bevegelse og kroppslig læring kan sies å handle om en indre utforskning hos den enkelte elev. I beskrivelsen av kjerneelementet brukes ord som «identitet», «selvbylde» og «kroppsbevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er ord som fokuserer på elevenes egne opplevelser ved å være i bevegelse og utforske seg selv gjennom dette. I hovedområdet *aktivitet i ulike bevegelsesmiljøer* står elevenes motoriske utvikling sentralt, og at ulike miljøer kan bidra til å stimulere denne utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dreiningen i faget har gått fra å se på elevene som objekt som skal oppøve ferdigheter, til å se de subjektive opplevelsene fysisk aktivitet også innebærer.

«Idrettsaktivitet» var et av hovedområdene i forrige læreplan. Dette hovedområdet omfattet «et bredt utvalg av idretter, danser og alternative bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Den nye læreplanen har fått kjerneelementet *deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* som går ut på at elevene skal løse utfordringer i fellesskap, noe som er nødvendig i mange bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samarbeid er også nødvendig for å fremme læring i flere situasjoner, og kan være essensielt for å løse oppgaver. Gjennom kroppsøvningsundervisningen skal elevene lære at mennesker er forskjellige, men at alle skal inkluderes uavhengig av forutsetninger. Det kan se ut til at fagets kjerne har gått fra å lære elevene forskjellige idrettsaktiviteter til at de skal lære å samarbeide i ulike bevegelsesaktiviteter. De ulike bevegelsesaktivitetene kan fremstå som et middel for å lære å samarbeide.

Hovedområdet *friluftsliv* er i stor grad videreført fra LK06, men heter nå *uteaktiviteter og naturferdsel*. I begge læreplanene skal elevene utvikle kompetanse til å ferdes i naturen. Den største endringen som har skjedd er nok at elevene skal lære å ferdes «bærekraftig» i naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det fantes også tendenser til et bærekraftig fokus i den forrige læreplanen, ettersom elevene skulle lære å «verdsette opphold i naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Gjennom ulike aktiviteter ute skal elevene også få innsikt forskjellige friluftslivskulturer, blant annet samiske tradisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019). At samisk kultur blir presisert i læreplanen er også en viktig endring, ettersom faget tidligere skulle ha større fokus på lokale tradisjoner i nærmiljøet.

2.1.2 Et mindre idrettsrettet fag?

Kroppsøvningsfaget har fått en dreining til et «mindre idrettsrettet» fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Standal (2019) skriver at mye forskning tyder på at kroppsøvningsfaget preges av lite variasjon i undervisningen, og at særlig ballspill dominerer. Forskningen han viser til er kartleggingsstudien *Når ambisjon møter tradisjon*, gjennomført med elever og lærere på 5.-10. trinn (Moen et al., 2018). Rapporten viser nettopp det Standal påpeker; et stort flertall av elevene i spørreundersøkelsen oppgir at det gjennomføres mest ballspill i undervisningen. Det løftes også frem kjønnsforskjeller i besvarelsene, som viser at jentene ønsker mer dans og større variasjon i aktivitetene i faget (Moen et al., 2018, s. 41). Lærerne ser ut til å ha samme oppfatning som elevene om innholdet i undervisningen. *Et forståelig kroppsøvningsfag?* er en fersk rapport om hvordan lærere på ungdomsskolen og videregående forstår fagets innhold. En stor andel av elevene oppgir at

de ønsker idrettsaktiviteter i over halvparten av undervisningstiden, men lærerne på sin side mener det bør oppta mindre tid (Vinje et al., 2023).

Som nevnt tidligere har Vinje og Skrede (2021) stilt seg kritiske til begrunnelsen for at kroppsøvfingsfaget skal bli «mindre idrettsrettet» og betydningen av dette. De er uenige med Standals påstand om at det er mye forskning som støtter at faget er idrettsrettet, ettersom han kun viser til rapporten til Moen et al. (2018). Det kom frem i *Et forståelig kroppsøvfingsfag?* at lærerne forstår fagets nye retning, om et «mindre idrettsrettet» fag, nokså ulikt. De fleste tolker det som mindre fokus på konkurranse og sammenligning, og mindre tid på terping av idrettsspesifikke ferdigheter (Vinje et al., 2023, s. 20). Undersøkelsen viste også at det er uenighet i hva elever og lærere mener er idrettsaktiviteter.

Flere studier peker på at kroppsøving påvirkes av idretten. Moen og Skille (2021) fant i sin studie at kroppsøvfingsfaget blir mer påvirket av idretten, enn det motsatte. Hvem som velger å bli kroppsøvfingslærere kan også ha innvirkning på fagets innhold og læreres tolkninger av læreplanen. Moen og Green (2014) har sett at det i stor grad er personer med idrettsbakgrunn som blir kroppsøvfingslærere. Disse lærerne har en manglende evne til å se for seg alternative undervisningsmetoder og kan til og med være lite villige til å endre egen praksis, fra det idrettsdominerte (Moen & Green, 2014). Terping av idrettsteknikker ser fremdeles ut til å dominere undervisningen, ifølge elever på ungdomstrinnet og videregående (Vinje et al., 2023). Det er også indikasjoner på at flere kroppsøvfingslærere reproducerer sine egne opplevelser fra idretten i undervisningen (Moen, 2011). Bakgrunnen til lærerne kan påvirke hva de anser som sentralt og viktig i faget. Det kan ha sammenheng med funnene til Aasland, Walseth og Engelsrud (2019) om hva «dyktighet» er. Studien viser at kroppsøvfingslærere setter maskulinitet, fysisk god form og idrettslige ferdigheter høyest i vurderingsgrunnlaget.

Elevenes trivsel i kroppsøving har blitt undersøkt flere ganger (Løndal et al., 2021). En studie har funnet en sammenheng mellom trivsel og deltakelse i idrett på fritiden (Säfvenbom et al., 2015). Det trekkes frem at undervisningen i stor grad sportifiseres, og dermed legges til rette for elever som er aktive på fritiden. Det ble også sett at trivselen i faget synker når elevene blir eldre, noe som knyttes til at innholdet i undervisningen trolig ikke ivaretar elevenes interesser eller behov (Säfvenbom et al., 2015).

2.1.3 Læring og danning i kroppsøving

For at kroppsøving skal kunne tilrettelegges og legitimeres som et læringsfag kreves det en klar og tydelig forståelse av hva som skal læres i faget. Å legitimere kroppsøving som er læringsfag handler om at faget skal være oppfattet som relevant og viktig for skolen, videre arbeidsliv og barn og unges utvikling. Denne legitimeringsdebatten kommer vi mer inn på i neste del, men skal i denne delen vise til hva det står i læreplanen at elevene skal lære, samt hva ulike forskere innen kroppsøving mener er sentralt for læringsfaget kroppsøving.

I rapporten *Et forståelig kroppsøvingfag?* vises det til at resultatene i deres undersøkelse «gir indikasjoner på at det er manglende samsvar mellom de klare målsetningene i læreplanen og hvordan en stor andel elever opplever og erfarer undervisningen» (Vinje et al., 2023, s. 42). Elevene svarer blant annet at de opplever mangelfullt læringsutbytte rundt forståelse om seg selv og andre, likestilling og likeverd. Dette er verdier som står i teksten *Fagets relevans og sentrale verdier* (Kunnskapsdepartementet, 2019) og som skal være gjennomgående i opplæringen i kroppsøvingfaget. Omtrent halvparten av lærerne i undersøkelsen svarte at de var uenige eller usikre med påstanden om at «undervisningen har lagt til rette for at elevene fikk reflektert rundt temaer som likestilling og likeverd» (Vinje et al., 2023, s. 43). Vinje et al. (2023) skriver derfor at man kan antyde, basert på svarresultatene, at flere lærere ikke planlegger og gjennomfører undervisning med fokus på slike refleksjonsprosesser. Det kan tyde på at en større andel kroppsøvingslærere ikke er kjent med at det skal være en del av læringsutbyttet til elevene basert på læreplanen.

Teksten *Prinsipper for læring, utvikling og danning* i Overordnet del av læreplanen, inneholder prinsipper som er viktig for at skolens oppdrag om å både utdanne og danne elever realiseres. Opplæringen på grunnskolen er en stor del av starten på barn og unges livslange dannelsesprosess, og de skal der lære ferdigheter og kunnskap, og utvikle kompetanse innen ulike fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene dannes både alene, men også sammen med andre, når de møtes i aktiviteter, lek og fysisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede. Med dette kan man se at kroppsøvingfaget kan være en arena hvor elevene får mulighet til å være i fysisk aktivitet og samhandle med andre, og at faget derfor har et stort dannelsespotensial.

Sosial læring og utvikling i skolen handler om at elevene skal utvikle egen identitet og selvbylde, samt respekt og annerkjennelse for andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ferdigheten eller evnen til å samarbeide kommer her frem som en sentral del av den sosiale læringen og utviklingen. «Alle

skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplanen til kroppsøving kommer det frem i, blant annet kjerneelementet *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*, at samarbeid er viktig for å fremme elevenes egen og andres læring. For å underbygge fagets relevans brukes punkter som at faget skal bidra til å inspirere til å holde ved like en fysisk aktiv livsstil, utvikle kompetanse om trening og helse, men også at faget fremmer verdier som samarbeid, forståelse og respekt for andre.

Faglig læring og utvikling av kompetanse, kunnskap og ferdigheter er også en sentral del av skolens oppdrag om å danne og utdanne barn og unge gjennom grunnskolen. «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Evne til kritisk tenkning og refleksjon inngår også som en del av kompetansebegrepet. Elevene skal i kroppsøving blant annet lære seg kritisk tenkning og reflektere omkring ulike kroppsidealer. Ettersom elevene skal utvikle kompetanse om trening, livstil og helse, innebærer det at læringen må legge til rette for at de utvikler både kunnskap og ferdigheter innenfor disse temaene. Kunnskap i kroppsøving kan derfor være fakta og teori om kroppen eller regler i spill. Ferdigheter kan innebære utvikling av grunnleggende motoriske ferdigheter.

I den nye læreplanen har et nytt begrep kommet inn, «kroppslig læring» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette begrepet ser Standal (2019) på som essensen i kroppsøvingsfaget, ettersom bevegelsesglede er et eksempel på dette. Fysisk aktivitet er en del av kroppslig læring, men også den subjektive opplevelsen ved å være i bevegelse er en viktig del av begrepet (Standal, 2019). For at man i undervisningen skal ivareta elevenes kroppslige læring, må det altså legges til rette for at elevene får muligheter til å kjenne etter hvordan det er å være i bevegelse. Ferdighetstrening og idrettsteknikker kan ikke dominere undervisningen, hvis kroppslig læring skal ivaretas (Standal, 2019).

2.2 Legitimering av faget

«Historically, the discipline area has struggled for legitimacy at most, if not all, educational levels due to the damaging claims made by critics who argue that physical education is a trivial pursuit and thereby non-serious compared to other forms of knowledge and understandings that are considered to be educationally worthwhile» (Stolz, 2014, s. 1).

Selv om kroppsøving er et stort fag i skolen, har det vært flere debatter rundt fagets legitimering som et seriøst skole- og læringsfag både i norsk og internasjonal kontekst, slik sitatet fra Stolz viser. Faget har i 2020 fått ny læreplan, men forskning på tidligere reformer har vist at undervisningspraksisen har endret seg lite. Arnesen et al. (2013) sin forskning på innføringen av LK06 viste at noen sentrale kriterier for å lykkes med innføringen hadde vært til stede, slik som støtte fra ledelse og kompetanseheving. Kompetanse om læreplananalyse understrekes som en forutsetning for å lykkes med læreplanreformen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Søk på begrepet «læringsfag» på utdanningsforskning.no ga et resultat på 7 kronikker og fagartikler, hvor alle handler om kroppsøving (søk gjennomført november 2022). Vi kan derfor se det som at begrepet kan ha oppstått i debatt rundt legitimering av kroppsøving. Fem av tekstene ble publisert i 2018, mens det var én i 2021 og én i 2022. Artikkene og kronikkene som er utgitt i 2018, har til felles at de handler om den nye læreplanen hvor det på det tidspunktet var mulig å sende inn innspill til høringsutkastet til fagfornyelsen. De er også en del av en debatt mellom flere forskere og lærerutdannere omkring hva faget burde inneholde og hva formålet med faget burde være.

Borgen et al. (2018) skriver at det er viktig at styrkingen av faget bygger på ideen om kroppsøving som et læringsfag, og foreslår at fokuset burde ligge på kroppslig læring fremfor dagens helsefokus. Faget burde også ha kompetente lærere som har som mål å tilrettelegge for læring til elevene. Vinje (2018a) skriver det er viktig å fremstille faget som et læringsfag, fremfor et «trivselsfag» som tilfeldigvis gir læring. Med det kan man si at lærere ikke kan ta utgangspunkt i aktiviteter som er populære og morsomme blant elevene, for så å se hva slags læring elevene oppnår gjennom aktivitetene, men at læring er det som skal komme som førsteprioritet i planlegging av undervisning.

Sæle (2017b) viser til forskning som har vist at de fleste elevene trives i kroppsøvingfaget, ofte fordi de mener det bryter med den teoretiske og stillesittende skolehverdagen ellers. Videre understreker han at faget har et stort danningspotensial. For at man skal kunne praktisere faget som et lærings- og danningsfag må man ha lærere som kan ta et oppgjør med den instrumentelle idrettspraksisen. Faget er et av de mest populære fagene i barneskolen, med høy trivsel blant elevene, men dette gir ikke grunnlag for å gi et «kvalitetsstempel» på selve undervisningen i faget. Forskere i faget peker på det samme; at en skal planlegge for læring først, deretter kommer trivsel og glede (Engelsrud & Aasland, 2018). Faget burde først og fremst praktiseres som et læringsfag hvor læring er til stede. De finner også støtte i Arnold, som skriver at utdanning først og fremst skal

handle om å utvikle kunnskap og ferdigheter, ikke fornøyelse og underholdning (Arnold, 1991). Vinje (2018b) skriver på sin side at forskning viser at elevene opplever læring i faget. Han viser til rapporten *Når ambisjon møter tradisjon* (Moen et al., 2018), hvor elevene oppgir at de i kroppsøving lærer blant annet å ha det gøy, om fairplay, ulike idretter, trening og livsstil. I den sammen rapporten kommer det også frem at en betydelig andel av elevene opplever kroppsøving som et avbrekk fra de andre teoretiske fagene på skolen.

Det at disse artiklene på utdanningsforskning.no er gitt ut i 2018, i forkant av ferdigstillingen av LK20, viser at det har vært et ønske om å legitimere faget som et læringsfag, hvor læring skjer og planlegges for. I ettertid av fagfornyelsen viser Westlie (2022) til at faget tradisjonelt har blitt oppfattet som et aktivitetsfag, men at fagfornyelsen nå har vist en tydeligere retning mot læring, danning og kompetanseutvikling. Han trekker blant annet frem at fagets kjerneelement og de tverrfaglige temaene, som er nye i læreplanen, har bidratt i større grad til å vise fagets læringspotensial.

De skandinaviske landene blir ofte sammenlignet, samt at de tar ideer og inspirasjon fra hverandre. Det samme gjelder innenfor skolen og kroppsøvingfaget. Det er derfor interessant å se hvordan de ser på faget og legitimerer det i skolen. Norske myndigheter og utdanningsdirektoratet viser til et ønske om mindre idrettsfokus i kroppsøvingundervisningen gjennom ny læreplan og dens støtteskriv. Ser man på de andre skandinaviske landene, Sverige og Danmark, skiller deres læreplaner seg fra den norske LK20. I Sverige heter faget «Idrott och hälsa», mens det i Danmark heter «Idræt». Fagets navn kan tyde på at det ikke er det samme fokuset på å dempe bruk av idrett i undervisningen sammenlignet med Norge. Annerstedt (2008) har gjennom sin studie sett på kroppsøvingfaget i de skandinaviske landene Norge, Sverige og Danmark, samt Finland. Funnene tyder på at skolesystemet i landene er svært like, samt deres utforming av læreplanene. Et sentralt funn er at faget i alle landene mener elevene lærer gjennom et bredt spekter av fysisk aktivitet. I praksis ser det derimot ut til at ballspill, gymnastikk, kondisjon- og styrketrening og friidrett preger den faktiske undervisningen (Annerstedt, 2008). Lignende funn er gjort i resten av Europa. Kroppsøvingfaget i Skandinavia skiller seg også fra andre land, ved at undervisningen legger fokus på utendørsaktiviteter som ski og orientering, samt bærekraft og helse. Verdigrunnlaget og formålet med faget er mer preget av samarbeid og sosialisering, enn fysiologi, konkurranser og resultater. Fagets helsefunksjon blir bruk som legitimering for faget, spesielt i Sverige og Finland, men ikke i like stor grad i Norge og Danmark. En sammenligning av fagets status i skolen viser at faget virker

å ha best status i Sverige, noe positivt i Finland og Norge, mens svak status i Danmark (Annerstedt, 2008).

Kroppsøvningsforskning i Skandinavia viser at fysisk aktivitet har en svært viktig plass i undervisningen, og at det ofte brukes som en del av legitimeringsgrunnlaget til faget. Öhman og Quennerstedt (2008) skriver at undervisningspraksisen i svensk kroppsøving domineres av en aktivitets- og fysiologidiskurs. En annen svensk studie har sett at kroppsøvingslærere gir aktivitet forrang i undervisningen, da de uttrykker at det ikke er så viktig hvordan elevene beveger seg, så lenge de gjør noe (Larsson & Nyberg, 2017). I Norge har Aasland og Engelsrud (2017) sett noen av de samme tendensene. Lærere de intervjuet og observerte ga uttrykk for at svette var en viktig indikator på at elevene hadde ytt høy innsats, og hadde et høyt aktivitetsnivå i timen. Fokuset på et høyt aktivitetsnivå i undervisningen kan føre til objektivisering av kroppen (Aasland & Engelsrud, 2017). Det er sett at en inaktiv livsstil ofte trekkes frem som argument for viktigheten av et høyt aktivitetsnivå i kroppsøvningsfaget (Aasland et al., 2017). Sæle (2017a) er kritisk til denne objektiviseringen, og mener at for å ta fagets formål og elevenes kroppsmangfold alvorlig må dreiningen være en mer subjektiv kroppsforståelse og kroppskultur. Med dette menes det at kroppsøvingslærere må akseptere og tilrettelegge for kroppsmangfoldet blant elevene, slik at ikke bare de som allerede trives i aktivitet, trives i faget samt se utover elevenes ytre ferdighetsprestasjoner. Refleksjon omkring kropp, skape erfaringsrikdom og autonomi trekkes frem som viktige sider for å ha en subjektiv kroppsforståelse og kroppskultur i kroppsøving (Sæle, 2017a).

Kroppsøvningsforskning globalt viser at faget står ovenfor flere av de samme utfordringene når det gjelder legitimering (Crum, 2017). Den nederlandske forskeren Crum har gjennomført en studie for å identifisere disse utfordringene, som har eksistert rundt faget i lengere tid. I studien trekker han blant annet frem et scenario om at faget kan bli marginalisert fra physical education, til physical activity (Crum, 2017). Målet for undervisningen blir en sentral faktor for hvordan faget praktiseres, og om det blir marginalisert til et aktivitetsfag. Har undervisningen eksempelvis som mål å trene elevene med repetisjoner av et fåtall styrkeøvelser, lærer ikke elevene noe nytt, men er derimot kun i aktivitet for aktivitetens og helsas skyld (Crum, 2017). Kroppen blir da et objekt som skal trenes, og subjektive opplevelser og følelser som aktivitet kan bringe med, blir mindre viktige. En slik praktisering av kroppsøvningsfaget viser til en legitimering av faget som et aktivitetsfag.

2.2.1 Kroppsøving som et tiltak for folkehelsen

«Kroppsøvingfaget har vært en del av skolens oppdrag med å oppdra barna til sunne og gode enkeltindivider og samfunnsdeltakere» (NOU 2014: 7). Ludviksen-utvalget viser her til at en viktig begrunnelse for kroppsøving i skolen, blant annet har vært behovet for en sunn fysisk utvikling hos elever. Rapporter fra helsedirektoratet har vist at en stor andel barn og unge oppfyller anbefalingene de har satt om 60 minutter med moderat eller høy intensiv fysisk aktivitet om dagen, men at dette synker med alderen (Steene-Johannessen et al., 2019). Engelsrud (2015) tar også opp dette med inaktivitet i sitt tekstinnsnitt til Ludvigsenutvalgets NOU 2014:7, og mener kroppsøvingfaget kan bidra til å skape en arena der elevene får erfare og reflektere sammen i en inkluderende kropp- og bevegelseskultur. Det vil være viktig med bredde og variasjon slik at undervisningen kan skape glede i å være i bevegelse og aktivitet for alle elever, ikke bare de som er generelt fysisk aktive på egen fritid.

Regjeringens handlingsplan for fysisk aktivitet 2020-2029, *Sammen om aktive liv* ønsker å sette fokus på å legge inn tiltak i ulike deler av samfunnet for å øke aktivitetsnivået og bremse det de kaller en «urovekkende utvikling» av inaktivitet fra stadig yngre alder (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2020, s. 7). Som en del av skolens bidrag ønsker regjeringen blant annet kompetanseheving i kroppsøving. Dette begrunnes med at kroppsøvingfaget er å anse som et folkehelseiltak som skal bidra til å øke det fysiske aktivitetsnivået til den norske befolkningen (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2020). Flere er positive til helseiltak i skolen, da man har en felles arena for å nå alle, det bidrar til å utjevne sosiale ulikheter, samt at man kan legge et godt grunnlag for interesse for fysisk aktivitet i tidlig alder (Moe & Standal, 2013). Tidligere undersøkelse viser at omtrent 75% av kroppsøvingslærerne var helt enige i påstanden om at faget skal bidra til at elevene kommer i form (Moen et al., 2018). Det vil si at 3 av 4 lærere mener et formål med kroppsøving er å bedre elevens fysiske form. Dette helsefokus er kroppsøvingsforsker Ommundsen skeptisk til.

«En ensidig helsediskurs kan også medføre at lærere setter fysisk aktivitet fremfor læring i fokus, der målet er at elevene skal bli svette framfor at de skal utvikle og stimulere egne bevegelsesmuligheter og sin kroppslige kompetanse» (Ommundsen, 2008, s. 204).

Ommundsen (2008, 2013) skriver at kroppsøvingfaget marginaliseres ved at man stadig bruker helse som legitimering for faget i skolen. I et samfunn hvor inaktivitet stadig blir et større problem er det ikke rart at dette argumentet brukes i stadig større grad. Det er imidlertid med på å gjøre det

uklart hva elevene egentlig skal lære i faget. Vinje et al. (2021) skriver at kroppsøvningsforskning tyder på at det mangler en felles forståelse av faget i Norge. Hvorvidt idretter og ferdighetstrening er sentralt i faget, eventuelt hvor stor plass det har eller skal ha, fremstår som uklart. Det som er klart i faget er at det skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Dersom det ikke finnes en felles forståelse for hva elevene skal lære i faget, kan det bidra til at man heller fokuserer på det som er klart, altså bevegelsesglede og fysisk aktivitet. Et for stort fokus på elevenes helseutbytte, vil kunne risikere at faget blir et rekreasjonsfag hvor alt skal være gøy (Ommundsen, 2013). Blir faget redusert til et rekreasjonsfag, frykter Ommundsen at det i verste fall forsvinner (Ommundsen, 2008, 2016).

Bevegelseskompetanse burde utgjøre fagets primære legitimering (Ommundsen, 2013). Det elevene burde lære i kroppsøving er fysisk motoriske ferdigheter, da det har flere viktige implikasjoner for elevenes allmenne utvikling. Ommundsen (2013) trekker frem noen viktige aspekter ved fysisk motoriske ferdigheter for å argumentere for sitt ståsted. Erfaringer med ulike omgivelser stimulerer motorikken. Det bør derfor være sentralt i kroppsøvningsundervisningen å bruke grunnleggende bevegelser på ulikt underlag og i ulike omgivelser (Ommundsen, 2013). Slik aktivisering av elevene vil ikke bare utvikle de motoriske ferdighetene, men også bidra til kognitive, sosiale og emosjonelle læringsprosesser (Ommundsen, 2013, 2016). Å utvikle gode motoriske ferdigheter har altså en dannende funksjon i tillegg til en egenverdi. Slik utforskning også kan bidra til positive opplevelser gjennom mestring, som er viktig for elevenes motivasjon for å bevege seg.

3 Teori

I dette forskningsprosjektet skal vi se nærmere på kroppsøving som læringsfag i skolen. Hva lærere mener elevene skal lære i faget blir derfor en sentral del av denne oppgaven, samt legitimeringen av faget i skolen. Det er nettopp dette David Kirk tar opp og problematiserer i boka *Physical education futures*. For å beskrive hvordan læring kan skje i kroppsøvingfaget har vi valgt å bruke Peter Arnold sin teori *The three dimensions of movement*, her kalt *Arnoldian concept of movement*. Teorien vil brukes for å identifisere ulike former for læring kroppsøvingslærere legger til rette for i faget.

3.1 Ideen om ideen (Id²)

Kroppsøvingfaget er en sosial konstruksjon, og blir dermed påvirket og formet av hvordan man snakker om og hva man sier at man gjør i faget (Kirk, 2009, s. 1). Begrepet «the idea of the idea», eller «id²», har blitt utviklet av Kirk på bakgrunn av han ønsket å se fagets plass i skolen og samfunnet i et historisk perspektiv for å bedre kunne forstå dets plass i dagens samfunn (Kirk, 2009, s. 1). Id² er et forsøk på å identifisere hvordan faget har blitt og blir praktisert, kombinert med hva man ønsker med det. Gjennom å utvikle id² har han forsøkt å identifisere noen dominerende praksiser i faget. Ved å studere australsk og britisk skolehistorie og læreplaner, har han kommet frem til at det har forekommet to id²: *the id² of physical education-as-gymnastics* og *the id² of physical education-as-sport-techniques* (Kirk, 2009).

Ved kroppsøvingfagets begynnelse var faget dominert av “drilling and exercising”, som hadde opphav i den tyske og svenske gymnastikken (Kirk, 2009, s. 67). Denne epoken i faget kalles derfor *the id² of physical education-as-gymnastics*. Det var Lings svenske *gymnastikk* og Jahns *Turnen* som på slutten av 1800 og begynnelsen av 1900-tallet dominerte kroppsøvingfaget i mange land (Kirk, 2009, s. 67; Aasland, 2019, s. 199). Disse formene for gymnastikk hadde nokså ulike formål, men Kirk poengterer at det likevel var flere likheter enn ulikheter (Kirk, 2009, s. 69). Den svenske gymnastikken hadde et terapeutisk utgangspunkt, mens den tyske Turnen var mer preget av konkurranse. Disse kjennetegnene trekker han frem som dominante for kroppsøvingfaget i denne epoken.

De to gymnastikktradisjonene bar også preg av militær praksis med sitt sterke fokus på presisjon og korrekt utførelse av bevegelsene som skulle innlæres, samt på disiplin og lydighet (Kirk, 2009, s.

68). Det kan slik sett sies å ha hatt en moraliserende funksjon. Sett i lys av samtiden var nok dette en nødvendighet for skolen, ettersom den nå forsøkte å etablere seg som institusjon i samfunnet. Noe som medførte et behov for å kontrollere elevenes atferd og oppførsel (Kirk, 2009, s. 71). Gjennom blant annet å drille på øvelser i store grupper, slik som var typiske for den lingske gymnastikken, ble elevene lært til å undertrykke egne individuelle behov og ønsker, til fordel for fellesskapet de deltok i (Kirk, 2009, s. 71). Augestad trekker frem at det også i den norske konteksten ble hentet mye inspirasjon til faget fra militæret. Noe som ikke var så rart, ettersom bakgrunnen for fagets plass i skolen var for å styrke den militære beredskapen i landet (Augestad, 2003, s. 61). Ettersom Norge på denne tiden også var i union med Sverige var det den lingske gymnastikken som dominerte her. Behovet for kontroll over elevene ble etter hvert mindre, og utover 1900-tallet ble graden av disiplin og lydighet i kroppsøvningsfaget mindre. Samtidig gjorde inntoget av flere mannlige lærere med idrettsbakgrunn i faget, at undervisningen etter hvert fikk et mer idrettslig preg (Kirk, 2009, s. 128).

Fra midten av 1900-tallet mener Kirk (2009) at det er id² of physical education-as-sport-techniques som har vært den dominerende praksisen i faget. Slik vi forstår Kirk er det ikke nødvendigvis mengden idretter i undervisningen han ser på som en utfordring i faget, det er teknikktreningen som foregår i alle disse idrettene. Han skriver at det er vanskelig for elevene å bruke teknikker hensiktsmessig i spillsituasjon, når innlæringen foregår dekontekstualisert (Kirk, 2009, s. 43). For å understreke dette trekkes forskjellen på «teknikk» og «ferdighet» frem. Teknikk innebærer at man gjennomfører en bestemt bevegelse isolert fra konteksten i en bestemt aktivitet eller idrett, mens ferdigheter betyr at man forstår når det er hensiktsmessig å bruke teknikker i spillsituasjon (Kirk, 2009, s. 42). Ideen bak teknikktreningen i faget synes å være at det vil gi mestring i idrettene som praktiseres, noe som er viktig for å oppleve glede ved det man gjør, og dermed fordre til en aktiv livsstil. Denne antagelsen har imidlertid vist seg å ikke stemme, ettersom ferdigheter, og da særlig motoriske ferdigheter, har vist seg som svært viktig for om en aktiv livsstil opprettholdes (Kirk, 2009, s. 44-45; 64).

Multiaktivitetsmodellen har lenge blitt sett på som den ideelle måten å fordre en fysisk aktiv livsstil gjennom faget (Kirk, 2009, s. 55). Her brukes ofte argumenter som at man skal introdusere elevene for flest mulig idretter, slik at de kan finne noe de selv mestrer og dermed kan drive med på fritiden (Kirk, 2009, s. 58). Kirk viser til studier som har sett at multiaktivitetsmodellen ofte fører til mindre opplevelse av mestring, ettersom elevene får for kort tid til å utvikle ferdighetene sine. Ofte rekker elevene kun å bli introdusert for idretten, før en ny aktivitet settes i gang. Han skriver også at «(...)

they teach the same short units of elementary sport-techniques «again and again and again» to increasingly disaffected student» (Kirk, 2009, s. 64). Multiaktivitetsmodellen ser altså ut til å gi en ensformig undervisning i kroppsøving, på tross av at ideen bak trolig er stor variasjon for å opprettholde elevenes interesse. Mangelen på progresjon i faget, vil trolig heller ikke bidra til mer bevegelsesglede, slik som Kirk også presiserer (Kirk, 2009, s. 64).

3.2 Fagets fremtid

Hvis faget forsetter å domineres av id² as sport-techniques, frykter Kirk at faget kan miste sin status i skolen. Han har derfor utarbeidet det han mener er tre mulige fremtider for kroppsøvingfaget: 1) mer av det samme, 2) en radikal endring og 3) faget forsvinner (Kirk, 2009).

3.2.1 Mer av det samme

Det første scenarioet Kirk presenterer har han kalt «mer av det samme» (Kirk, 2009, s. 122). Han viser til at mange kroppsøvingslærere ofte ser på utfordringene i faget som mangel på noe, altså trengs det mer av det som allerede er; mer timer, mer ressurser og flere lærere. Ofte trekkes helse frem som et argument i denne sammenhengen, ettersom elevene trenger mer aktivitet i hverdagen for å forebygge helseproblemer. Likevel er de fleste enige i at faget skal fordre livslang bevegelsesglede, noe som også står skrevet eksplisitt i den norske læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at faget skal bidra til denne bevegelsesgleden, understreker Kirk at id² of physical-education-as-sport-techniques ikke er veien å gå (Kirk, 2009, s. 126). Mer av det samme er altså ikke løsningen, skal vi forstå Kirk. Han trekker frem at det er en misoppfatning blant lærere, når de mener at problemene i faget blir løst bare man øker timetallet eller får bedre fasiliteter i skolen. Videre påstår han at mange kroppsøvingslærere er av denne oppfatningen, og han har derfor liten tro på at lærerne selv er villige til å sette i gang en endring i faget. For å understreke dette, skriver han « (...) if there is to be a shift in the id² of physical education, it will have to come from outside the community of physical educators and possibly outside the education system» (Kirk, 2009, s. 128).

3.2.2 Radikal endring

«A longer-term future for physical education would seem then to require radical reform» (Kirk, 2009, s. 125). For at faget skal kunne legitimeres som fag i skolen, trengs en stor endring. Praksisen som dominerer i faget i dag, samsvarer ikke med fagets innhold og samfunnets bevegelseskultur lenger (Kirk, 2009, s. 129). Dette var også tilfellet da det forrige skiftet av id² på 50-tallet skjedde. Gymnastikken som hadde blitt praktisert var da utdatert, mens idretter gjorde seg mer relevante, samt at de nye kroppsøvingslærerne hadde bakgrunn fra idrett.

I dagens samfunn er de fleste enige om at inaktivitet i befolkningen er et økende problem. Elevene sitter mer enn før, både på skolen og fritiden. Helseaspektet blir ofte trukket frem i kroppsøvingsdebatten, og argumentene er ofte at faget bør få flere timer, det skal være et forebyggende tiltak (Bjørke & Moen, 2023). Kirk legger imidlertid fokuset over på hvordan innholdet i faget kan reflektere bevegelseskulturen i samfunnet og kommer med fire «rasjonelle utfordringer for id²»: 1) bevegelseskulturen, 2) overføringsevnen til det som læres, 3) dyktighet i faget og 4) kulturell overførbarhet, reproduksjon og fornyelse (Kirk, 2009, s. 19–22). Disse utfordringene bruker Kirk for å argumentere for den manglende aktualiteten idrettsteknikker har i dagens samfunn. Han trekker blant annet frem utfordringen knyttet til hva dyktighet i faget egentlig er, og paradokset med testing av ferdigheter.

Kirk legger frem noen forslag til hvordan kroppsøvingsfaget kan endres. Den pedagogiske modellen *Sports education* er en mulig retning han ser for seg for å ivareta idrettsdimensjonen i bevegelseskulturen i samfunnet best (Kirk, 2009, s. 129). En slik praktisering av idrett påstår han kan skape meningsfulle og autentiske opplevelser for elevene, da den gir dyp og inngående kunnskap om hvordan en spesifikk idrett praktiseres. Han understreker også at, på tross av idrettsdominansen denne modellen innehar, vektlegger den andre aspekter av idrett, som han savner i dagens praksis av faget (Kirk, 2009, s. 130).

3.2.3 Faget forsvinner

Det siste scenarioet Kirk legger frem er at faget forsvinner, hvert fall slik vi kjenner det i dag. Dette understreker han er det minst sannsynlige utfallet, gitt at faget gjennomgår en radikal endring (Kirk, 2009, s. 135). Et viktig utgangspunkt for å få til denne endringen i faget, er å forstå makten som ligger i det institusjonelle imperativ, altså hvordan vi gang etter gang gjenskaper det andre har gjort før oss uten å stille oss kritiske til denne praksisen (Kirk, 2009, s. 135). Et eksempel på dette kan

være at skolen stadig forsøker å tilpasse faget til den fastsatte timeplanen, og behandler kroppsøving som et hvilket som helst annet fag. Noe som innebærer at fagets egenart undergraves og innskrenkes, og i verste fall gjør faget til enda et akademisk fag, hvor teorien spiller hovedrollen. Kirk skriver at «PE teachers should revel and rejoice in their standing and reject the strategy of striving for a pale imitation of academic subjects» (Kirk, 2009, s. 136).

Et annet viktig argument som Kirk trekker frem i forbindelse med fagets utryddelse, er om staten får valuta for pengene slik faget er nå. Han skriver at det kun er et spørsmål om tid før noen oppdager hvor mye faget koster, og begynner å undersøke utbyttet av disse midlene. Å fortsette slik som før, anser Kirk som lite strategisk for å ivareta fagets fremtid (Kirk, 2009, s. 136). I Norge er det imidlertid større avstand mellom skolen og idretten, enn i Storbritannia og Australia som Kirk har studert (Aasland, 2019). Dermed vil dette argumentet være mindre gyldig i en norsk kontekst, da situasjonen ikke er direkte overførbar.

3.3 The Arnoldian concept of movement

Den skotske forskeren Peter J. Arnold presenterer i sine verk teorien «The Three concept of movement», her kalt «The Arnoldian concept of movement». Han har utarbeidet tre dimensjoner for bevegelseslæring, som et forsøk på å svare på spørsmålet: «Hvordan kan man best forklare bevegelse som et emne i skolen og læreplanen?» (Arnold, 1988, s. 106). Dimensjonene brukes for å argumentere for hvorfor bevegelse er, og burde være, en del av læreplanen. Han har også gjennom flere av sine publikasjoner i ettertid argumentert for at innholdet i Physical Education kan beskrives gjennom tre dimensjoner: (1) Education about movement, (2) education through movement og (3) education in movement (Arnold, 1988, s. 106). Disse dimensjonene er oversatt til norsk som læring *om* bevegelse, læring *gjennom* bevegelse og læring *i* bevegelse (Aaring & Sandell, 2019). Arnold (1988) presiserer at dimensjonene i stor grad overlapper hverandre, men at han har laget disse kategoriene for å kunne analysere og klargjøre skillene mellom de ulike måtene bevegelse kan føre til læring. Grunnen til at han har valgt å dele bevegelse inn i kategorier, eller dimensjoner er for å bruke det for å kunne analysere og avklare dets plass som en del av skolen og læreplaner. Derfor skal vi også trekke inn LK20, for å se de i sammenheng med Arnolds tre dimensjoner. For å forklare teorien har vi brukt både Arnolds egne verk, samt andres gjengivelser for å sette det inn i en norsk kontekst. Vi vil også bruke eksempler fra både kompetansemålene og andre tekster fra LK20 for å sette i lys de ulike formene for læring om, gjennom og i bevegelse.

3.3.1 Læring *om* bevegelse

Den første dimensjonen, læring om bevegelse, tar for seg den teoretiske tilnærming til kroppslig bevegelse. I denne dimensjonen tar man for seg spørsmål som: «Hva skjer med kroppen når man trener utholdenhet? Hvordan vokser muskler?». Den innebærer blant annet å lære om kroppens funksjoner, samt hvordan man kan utføre bevegelser funksjonelt og hensiktsmessig (Osnes, 2021). Den kommer til syne i kroppsøvningsfaget gjennom den teoretiske kunnskapen innenfor eksempel fysiologi (Stolz, 2014). Arnold skriver at læring om bevegelse på barneskolen burde ta utgangspunkt i elevenes fritid og hobbyer, og at de burde introduseres for ulike bevegelser som løping, hopping, kaste og ta imot ball slik at disse kan observeres og praktiseres. På høyere trinn burde mer spesifikk kunnskap om kropp, bevegelse og aktiviteter introduseres. Å vite om bevegelse kan ses på som den analytiske, kritiske og evaluerende delen av bevegelseslæring. Uttrykket «knowing that» blir brukt til å forklare teoretisk kunnskap. Med uttrykket mener han at teoretisk kunnskap kun lærer elevene om ting, for eksempel korrekt utførelse av en teknikk, men ikke nødvendigvis hvordan de praktiseres eller utføres.

I LK20 kan læring om bevegelse gjenkjennes blant annet i dette kompetansemålet: og «Utføre grunnleggende teknikker i svømming på magen, på ryggen og under vann» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålet er preget av teknikktraining, og innebærer at elevene skal lære korrekte måter å gjennomføre bevegelser i vann. Dette innebærer at de må ha teoretisk kunnskap om hvordan bevegelsene skal utføres, for å kunne gjennomføre disse korrekt i vann. I *Fagets relevans og sentrale verdier* står det blant annet: «Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her kommer det frem hva slags teoretisk kunnskap elevene skal lære om bevegelse og aktivitet i faget. Det er også tydelig at faget skal fordre mer teoretisk kunnskap, som ikke kan tilegnes kun i aktivitet. Gjennom disse eksemplene ser vi at læreplanen og kompetansemålene legger opp til at man skal arbeide med *om*-dimensjonen i faget.

3.3.2 Læring *gjennom* bevegelse

Den andre dimensjonen, læring *gjennom* bevegelse, handler om å bruke bevegelse som et middel for å lære noe utover aktiviteten selv. Denne læringen har som mål noe som ligger utenfor kroppen, og har dermed en instrumentell verdi (Osnes, 2021). Arnold (1988) argumenterer for at læring gjennom bevegelse har to ulike funksjoner, illustrativ og reflekterende. Illustrativt innebærer at bevegelse eller aktivitet i en læringsprosess kan bidra til at teori blir omgjort til praksis. Noe

abstrakt kan bli gjort meningsfullt. Å bruke kroppen til å lære gjennom bevegelse kan hjelpe forståelse, gjøre kunnskapen personlig, forsterke læringsprosesser og gi nye perspektiver. Den reflekterende funksjonen innebærer at man gjennom bevegelsesaktiviteter kan reflektere over hvorfor vi har for eksempel regler i idretten, og i samfunnet generelt. Læring gjennom bevegelse kan argumenteres for ved at det kan være et godt middel for å oppnå andre egenskaper eller ferdigheter som er ønskelige i samfunnet. For eksempel kan å spille fotball i lag være et middel for å oppnå et mål om økt sosialisering eller bedring av klassemiljø dersom dette er et behov for en klasse. Denne instrumentelle læringen gjennom bevegelse kan altså bidra til å fremme andre egenskaper og ferdigheter utenom bevegelsen i seg selv. Moralsk forståelse og oppførsel kan være eksempler på dette. Den kan også knyttes til begrepet «schooling», eller skolering, som en måte å oppdra elever gjennom å bedre deres sosialisering og helse (Arnold, 1988). Man kan på den måten si at kroppsøving, og læring gjennom bevegelse kan ha et dannende formål i skolen.

Gjennom-dimensjonen kommer frem i kroppsøving som en rekke ulike og varierte bevegelsesaktiviteter, og assosieres ofte med det praktiserte innholdet i faget (Stolz, 2014). Dimensjonen kan finnes igjen i for eksempel dette kompetansemålet: «Bruke kart, digitale verktøy og tegn i naturen til å orientere seg i natur og nærmiljø.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I verbforklaringen til *å bruke* står det at man gjør en handling for å oppnå et mål, altså har dette kompetansemålet en instrumentell verdi. I *Fagets relevans og sentrale verdier* står det at «Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre.» (Kunnskapsdepartementet, 2019) Denne beskrivelsen av hva kroppsøvingfaget skal bidra til, viser at elevene gjennom bevegelse skal lære noe utover selve aktiviteten. Det kan være som i eksempelet over, at elevene gjennom aktiviteten skal lære seg å samarbeide bedre.

3.3.3 Læring i bevegelse

Den tredje og siste dimensjonen, er læring i bevegelse. Ifølge Arnold (1988) handler læring i bevegelse om at aktiviteten eller bevegelsen skal gi mening for utøveren. Dimensjonen tar for seg fysiske aktiviteter som gir indre erfaringer og individet mulighet til å lære om seg selv og verden den lever i, på en meningsfull måte (Stolz, 2014). Deltakeren må være engasjert i den fysiske aktiviteten i seg selv, slik at erfaringene aktiviteten gir kan berike og gi større forståelse og mening av handlingene og bevegelsene (Stolz, 2014). Arnold bruker uttrykket «knowing how» til å beskrive læring i-dimensjonen. Det handler om at man vet hvordan man kan delta i ulike

bevegelsesaktiviteter, og har den praktiske kunnskapen. «(...) praktisk kunnskap eller kompetanse er indre anliggende, og dermed blir bevegelseskunnskap en viten som bare kan forstås og læres *ved å gjøre* fordi det er den eneste måten man kan nå en slik indre erfaring på» (Sæle, 2017a, s. 157). Praktisk kunnskap og kompetanse skjer altså på et indre nivå, og dette læres best ved å gjennomføre aktiviteter som gir deltakeren indre erfaring. Læring i bevegelse handler ikke bare om «å kunne», men også om å vite hvordan (Sæle, 2017a, s. 157).

Dimensjonen kan gjenkjennes i læreplanens første setning hvor det presiseres at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede. Ettersom dette står allerede i første setning er det naturlig å tolke det som fagets overordnede mål. Grunnlaget for hvordan man skal få til dette gjennom faget er ved å la elevene lære, sanse, oppleve og skape med kroppen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Også i kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring* kan i-dimensjonen kjennes igjen. Kroppslig læring innebærer blant annet stimulering til bevegelsesglede. Ved at elevene får delta i lek, friluftsliv og forskjellige bevegelsesaktiviteter gir faget rom for denne kroppslige læringen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et viktig utgangspunkt for bevegelsesglede er at elevene har en indre motivasjon for aktiviteten som gjennomføres. Dette understreker også Arnold som sentralt i nettopp i-dimensjonen. For å stimulere til bevegelsesglede er det derfor viktig å bruke elevenes egne interesser i faget, noe som også trekkes frem i kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

4 Metode

I dette kapittelet skal vi først gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske perspektiv, deretter presentere forskningsmetoden og empirigrunnlaget som er anvendt. Videre blir det presentert hvordan vi har forberedt oss i forkant av forskningsintervjuene, hvordan intervjuene ble gjennomført og analysert i etterkant. Avslutningsvis kommer kvalitetsvurderinger som er gjort gjennom arbeidet med prosjektet.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I den hermeneutiske vitenskapstradisjonen ønsker man å forstå og fortolke menneskelige handlinger (Thagaard, 2018, s. 37). Forskeren blir ansett som en deltaker som påvirker forskningsarbeidet, gjennom sine forforståelser og fordommer. Fenomenologien innebærer å forstå sosiale fenomener gjennom enkeltindividers opplevelse av verden (Nyeng, 2012). Den ønsker å se bak de hverdagslige betraktningene og avdekke hvilke fastsatte strukturer som finnes i samfunnet. Nyeng skriver at «[s]amfunnet former individet før individet kan tilegne seg forståelse og makt til å forme samfunnet» (Nyeng, 2012, s. 35). Måten samfunnet er med på å forme individer kan sees på som en kollektiv bevissthet, hvor man ubevisst tilegner seg de sosiale kodene som finnes i ulike sosiale kontekster.

Denne oppgaven skal se nærmere på kroppsøvlingslæreres forståelse av læring, og hvordan de mener faget legitimeres i skolen. Derfor må det undersøkes hva de gjør i undervisningen, samt hvordan de tilrettelegger for det de mener elevene skal lære. Gjennom å bruke en kvalitativ forskningsmetode vil man få god innsikt i deres tanker, meninger og forståelser, og forhåpentligvis se forbi det umiddelbart innlysende ved å analysere dette. Både hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv gjør seg derfor gjeldende for denne oppgaven.

4.2 Forskningsmetode og empirigrunnlag

For å kunne besvare problemstillingen for dette prosjektet er det valgt en kvalitativ tilnærming for innhenting av data. Formålet med kvalitative studier er å få forståelse for et fenomen, ved å for eksempel få innsikt i informanternes livsverden gjennom intervjuer, eller hente ut meningsinnholdet i en tekst (Sæle & Hallås, 2020, s. 323; Tjora, 2021, s. 35). Ettersom studien ønsker å se nærmere på

hvordan kroppsøvingslærere legitimerer kroppsøving som et læringsfag, er det valgt intervju som forskningsmetode for å få et innblikk i deres refleksjoner og tanker omkring denne tematikken.

4.2.1 Semistrukturert intervju

Basert på prosjektets hensikt og problemstilling er det valgt en kvalitativ metode. Hensikten med kvalitativ metode er å prøve å forstå eller tolke et fenomen, og gir forskeren mulighet til å gå i dybden (Sæle & Hallås, 2020, s. 323). Det ble her valgt intervju fordi det åpner for at informanten kan dele refleksjoner, tanker, meninger og erfaringer rundt prosjektets tema: kroppsøving som et læringsfag (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). For å finne ut hvordan kroppsøvingslærere legitimerer faget som et læringsfag var det viktig å få informasjon om hvordan de opplevde å ha faget, hva deres undervisningspraksis var og hvordan de så på læring i faget. Gjennom samtale fikk de mulighet til å åpne seg om deres tanker omkring hvordan de så på læring i faget, samt ga det et innblikk i hvordan de planla for læring, som har innvirkning på deres legitimering av faget i skolen. Det finnes ulike former for intervju, der forskjellen kan være strukturen, lengden og antall deltakere i hver intervjusituasjon. Vi benyttet oss av et semistrukturert intervju som kan sies å befinne seg mellom et spørreskjemaintervju og den mer hverdagslig samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det innebar å formulere en intervjuguide med ulike temaer for samtale, hovedspørsmål og noen underspørsmål. Den bestod av åpne spørsmål for å få informantene til å kunne reflektere og dele mer fritt. Den åpne strukturen gjør det også mulig for forskeren å gå i dybden på de relevante temaene, ettersom man kan spørre videre på informantens svar (Sæle & Hallås, 2020, s. 78–79). Dette vil være avgjørende for kvaliteten på empirigrunnet.

4.2.2 Intervjuguide

En intervjuguide blir gjerne benyttet under semistrukturerte intervjuer. Den inneholder temaer og generelle spørsmål som gjennomgås i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Den er slik sett med på strukturere intervjuet i større eller mindre grad (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). For å skape denne strukturen er intervjuguiden delt inn i ulike temaer som vil gjennomgås i løpet av samtalen. Det er en blanding av åpne overordnede spørsmål og forslag til oppfølgingsspørsmål, som kan støttes oss i intervjuet.

Intervjuguiden starter med generell informasjon om prosjektet, hvordan vi dokumenterer og oppbevarer empirien som innhentes, samt informantens rettigheter, som muligheten for å trekke seg

fra intervjuet. Deretter kommer selve intervjudelen med noen oppvarmings spørsmål om informantens kjønn, alder, arbeidserfaring, utdanning og trivsel i kroppsøvingsfaget. Disse spørsmålene er enkle å svare på. De er med på å etablere en relasjon og et tillitsforhold mellom forsker og informant, samt at det kan bidra til at informanten opplever at den mestrer situasjonene da spørsmålene krever liten grad av refleksjon (Tjora, 2021, s. 160). Svarene informanten gir her kan brukes til å kategorisere empirien i analysen av datamaterialet.

Hovedtemaene i intervjuguiden er *planlegging i faget* og *læring i faget*. Det er denne delen som skal gi svar på problemstillingen. Under temaet *planlegging i faget* har vi formulert oppfølgingsspørsmål hvor informantene får fortelle hvordan planleggingen i faget foregår, og hvordan de arbeider med det i kollegiet. Planleggingen av faget kan knyttes til hvordan de legitimerer faget i skolen. Det andre hovedtemaet i intervjuguiden er læring i faget. Her vil vi at informantene skal fortelle hva de legger i begrepet læringsfag. Dette er fordi det ikke finnes noen klar definisjon av begrepet. Informantenes tanker om hva begrepet betyr kan også knyttes til deres forståelse av læring i kroppsøving. Avslutningsvis i intervjuguiden er det lagt opp til en aktivitet hvor informantene skal rangere verdier og begreper som er sentrale i styringsdokumenter for kroppsøvingsfaget. Denne aktiviteten bidrar til å få en oversikt over hvordan sentrale verdier og sider av faget prioriteres og legges til rette for, som er viktige deler av legitimeringen av faget. Informanten får til slutt mulighet til å komme med egne kommentarer eller refleksjoner dersom den har noe mer å tilføye intervjuet.

4.2.3 Pilotintervju

Intervju som metode krever både øvelse og trening for å kunne gjennomføre metoden effektivt og hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom vi hadde liten erfaring med intervjusituasjoner, var det nødvendig å øve i forkant av datainnsamlingen. Høgheim (2020) mener at pilotering er nyttig for begynnende forskere, som en øvelse før selve forskningen starter. Pilotintervjuet ble gjennomført på en medstudent som også skrev master innen kroppsøving. For oss bidro pilotintervjuet til øvelse i intervjusituasjonen, samt at vi fikk avklart våre roller, ettersom vi er to forskere. Det sikret oss også at vi stilte spørsmål som ga relevant empiri til å besvare problemstillingen.

4.2.4 Utvalg av informanter

Et kjennetegn ved kvalitative metoder er at man forsøker å få mye informasjon fra et begrenset utvalg deltakere – her kalt informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Basert på prosjektets størrelse, både tidsmessig og omfang, ønsket vi å intervju 6-8 personer. Felles for alle informantene er at de er kroppsøvingslærere på mellomtrinnet i skoleåret som intervjuene og prosjektet ble gjennomført. Ulikt for informantene var arbeidskommune, kjønn, alder og studiepoeng i kroppsøving. I utgangspunktet ønsket vi også å intervju kroppsøvingslærere uten studiepoeng i faget da statistikk viser at mange ufaglærte underviser i faget på barnetrinnet (H. S. Arnesen et al., 2023). Dette kravet ble ikke oppfylt da det var utfordrende å rekruttere informanter uten formell kompetanse i kroppsøving.

Utvelgelsesstrategien som er benyttet er snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi startet med å sende e-post til rektorer i 4 ulike kommuner, og spurte om de hadde noen lærere som kunne delta. Totalt ble det sendt ut e-post til over 30 barneskoler. Gjennom denne metoden ble det kun rekruttert to informanter. En av informantene ble rekruttert gjennom at vi ble sendt videre fra en som ble intervjuet tidligere. Vi benyttet oss også av eksisterende sosiale nettverk og rekrutterte en av informantene gjennom egen arbeidsplass. Dette var altså en kollega. I utgangspunktet ønsket vi ikke å intervju lærere vi kjente fra før av, men på grunn av manglende tilbakemelding på e-post, ble dette til slutt nødvendig for å holde tidsskjemaet til prosjektet. De to siste informantene ble rekruttert gjennom bekjente på studiet.

Rekrutteringsprosessen tok lenger tid og var vanskeligere enn først hadde antatt. Vi fikk flere avslag på e-post, og mange responderte aldri. Dette gjorde at vi ikke kunne stille så mange krav til utvelgelsen av informanter, som førte til at fire av informantene våre lignet med tanke på utdanning, arbeidserfaring og idrettsbakgrunn. Derfor ble det ikke den variasjonen vi hadde ønsket oss i forkant av studien.

4.2.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i en periode fra desember 2022 til februar 2023. Årsaken til det lange tidsrommet var som nevnt vanskelighetene med å få tak i informanter. Alle informantene fikk tilsendt en e-post i forkant med informasjonsskriv, hvor det blant annet stod om deres rettigheter som deltakere, samt informasjon om prosjektet og gjennomføring. Dette ble også kort oppsummert på starten av alle intervjuene. Informantene fikk selv bestemme hvor intervjuet skulle

gjennomføres, og alle, utenom én som møtte oss på universitetet, valgte egen arbeidsplass. Intervjuenes varighet varierte fra 45 min til 1 time og 20 min. Planen vår var at begge skulle delta i alle intervjuene, og bytte på ansvar om å lede intervjuet, men sykdom gjorde at et av intervjuene ble gjennomført med kun én forsker.

Noen praktiske sider ved gjennomføring av intervju som er med på å påvirke kvaliteten er: å gjennomføre det på et velegnet sted, sikre at lyd fungerer, starte med enkle spørsmål og ha gode overganger (Svenkerud, 2021). Før intervjuene startet presenterte vi oss kort, samt snakket løst om hverdagslige ting slik at vi ble litt bedre kjent. Intervjuet ble startet med enkle spørsmål om informanten for å skape tillit og en behagelig overgang til resten av intervjuet. Informantene vi møtte på egen arbeidsplass viste oss hvor vi kunne sitte, enten på grupperom eller i et klasserom. Ettersom vi befant oss på skoler, var det ved flere av intervjuene mye støy og forstyrrelser rundt rommet vi satt på. I ett av intervjuene måtte vi i tillegg avbryte og flytte oss og fortsette intervjuet i et annet rom. Denne forstyrrelsen førte til at slutten av intervjuet bar preg av mye gjentakelser, både fra oss og informantene, da vi trengte litt tid for å komme inn i tematikken igjen. Gjennom intervjuene ble det benyttet lydopptak, da alle informantene samtykket til det. Dette er en fordel under intervjuer, da man kan få med seg alt informantene forteller, samt at man som intervjuer kan fokusere mer på samtalen for å sikre flyt og mulighet til å spørre om utdypning (Tjora, 2021, s. 180). Som nevnt opplevde vi en del støy og forstyrrelser i et par intervjuer. Dette medførte at det i lydopptakene tidvis var vanskelig å tyde hva informanten sa, men ikke i så stor grad at det hadde noen innvirkning på informantenes utsagn.

Det kan både være berikende, og hemmende å være to forskere, da deltakere kan føle seg i mindretall og usikker (Christoffersen & Johannessen, 2012 s. 81). For oss var det nyttig å være to i intervjusituasjonen, da vi kunne støtte oss på hverandre. Ettersom vi hadde lite erfaring med intervju fra før bidro dette til bedre gjennomføring av intervjuene (Tjora, 2021, s. 166). Det var også med på å skape bedre flyt i samtalen med informantene, ettersom det ble få pauser mellom spørsmålene. På tross av at vi var i overtall tror vi ikke det påvirket informantene negativt, da vi opplevde at de tok oss imot mer som studenter som kom for å lære, og var ivrige på å fortelle oss og dele av sine erfaringer. Både det at vi var to forskere og hadde utarbeidet en grundig intervjuguide var med på å sikre at vi fikk stilt gode og relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

4.3 Databehandling

4.3.1 Transkribering

For å kunne analysere dataene ble alle lydopptakene av intervjuene transkribert (Johannessen, 2018). Etter hvert som intervjuene var gjennomført tok vi ansvar annenhver gang for transkribering. Intervjuene ble transkribert fortløpende, og var ferdig i løpet av 1-2 uker etter at de ble gjennomført. Totalt sett ble datamaterialet til studien på 82 sider og 50 227 ord.

Transkriberingen ble gjennomført så detaljert som mulig, og særlig lengre pauser ble notert. Tjora (2021) skriver at usikkerhet hos informanten kan komme til uttrykk gjennom å ta lengre pauser for å finne ord eller uttrykk for det de vil si. Rett etter hvert intervju noterte vi oss også hvordan vi opplevde informanten gjennom intervjuet, noe Thagaard (2018) understreker som en viktig del av datamaterialet. Fra transkripsjonen ble det kun utelatt kremting, bekreftende ord fra oss og prat som var irrelevant for studiens tematikk og videre analyser, slik som da en informant spurte oss om studieløpet vårt.

For å kunne ivareta informantenes konfidensialitet ble det blant annet laget pseudonymer til informantene, som skal brukes videre i resultatkapittelet. Navnene informantene har fått er «Gunn», «Lisa», «Lars», «Ludvik», «Fredrik» og «Andreas». Transkriberingen er også en viktig del av anonymiseringen av informantene hvor dialekten ble skrevet som bokmål. Informantenes alder, bakgrunn fra idretten og utdanning er informasjon vi har valgt å ta med, ettersom det er relevant for analyse og drøfting.

4.3.2 Analyse

Analysen tar utgangspunkt i deduktiv innholdsanalyse (Jacobsen, 2022, s. 221–226), og vi har utviklet våre egne, tilpassede steg. Disse er altså: (1) bearbeide rådata, (2) utarbeide kategorier basert på teori, (3) markere kategorier i transkripsjon, (4) utarbeide nye kategorier basert på data og teori, (5) tilordning av tekst til kategori og (6) test av kategoriene og utvikling av nye kategorier.

(1) Allerede i transkripsjonen starter første del av analyseprosessen med å bearbeide rådataen, som beskrevet i forrige delkapittel. (2) Det var hensiktsmessig å utarbeide kategoriene i forkant, da vi var to forskere, slik at det kunne gjøres likt. Kategoriene ble hentet fra det teoretiske rammeverket i

oppgaven, og ble dermed: teknikktraining, multiaktivitetsmodellen, fremtiden til faget, læring om bevegelse, læring gjennom bevegelse og læring i bevegelse. (3) Prosessen med å markere kategorier i transkripsjonen ble gjort først hver for oss, før de ble sammenlignet. Interessante utsagn utover de allerede fastsatte kategoriene ble også markert. Dermed ble det også oppdaget og markert at flere av informantene snakket om helse. (4) Ettersom vi oppdaget at de forhåndsbestemte kategoriene ikke var tilstrekkelige så vi tilbake på markeringene, og utarbeidet nye og mer relevante kategorier. Disse var: helse, samarbeid, bevegelsesglede, mestring, idrettsaktiviteter og elevbestemmelse. (5) Etter å ha utarbeidet kategoriene, ble et av de siste stegene å fylle kategoriene med innhold. Dette ble gjort gjennom å finne utdrag i intervjuene, og plassere de inn i et skjema. (6) Siste steg innebar å teste at kategoriene var egnet og relevante, for deretter å eventuelt utarbeide nye. På grunn av grundig arbeid og diskusjoner krevde kategoriene våre kun små endringer.

I tillegg til dette lagde vi et dokument hvor informantenes svar ble kategoriserte i en tabell basert på spørsmålene fra intervjuguiden. Svarene ble skrevet i korte notater, med fokus på å få frem begrepene de brukte. Denne tabellen egnet seg både til å sammenligne informantenes bakgrunn, samt var nyttig for å få oversikt over nyansen i de ulike svarene deres. Spesielt fra aktiviteten under intervjuet, som gikk på å rangere et sett med begreper opplevdes det som hensiktsmessig. Skjemaet ble brukt til å fargekode og sammenligne karakterene og begrunnelsene opp mot hverandre. Dette ble en måte å holde oversikt over informantene på, som vi opplevde som gjennomgående viktig da vi var to forskere.

Analyseprosessen opplevdes som tidkrevende og utfordrende. Da vi var to forskere stilte det også krav til organisering, slik at vi analyserte på samme måte. Derfor valgte vi å bruke deduktiv innholdsanalyse. Dette er fordi vi kunne bruke oppgavens teoretiske grunnlag til å utarbeide faste kategorier. Begge teoriene som er anvendt, er i tillegg teorier som baserer seg på hvordan forskerne selv har forstått og opplever faget. I oppgaven vil det derfor være sentralt å sammenligne hvordan teoriene samsvarer med informantenes forståelse og praktisering av faget.

4.4 Kvalitetsvurderinger

Vi har gjennom dette metodekapittelet forsøkt å gjengi detaljert hvilke valg vi har tatt i forskningsprosjektet. Det er for å vise hvilke kvalitetsvurderinger vi har gjort oss, samt at det er med på å styrke oppgavens reliabilitet og validitet.

4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig og troverdig dataene som er samlet inn gjennom forskningsprosessen er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Det går inn på hvor hvordan man har samlet inn data, hvordan man velger ut data som skal drøftes, og hvordan de bearbeides. Som forsker er det viktig å argumentere for prosjektets reliabilitet gjennom å være åpen i prosessen og valgene man har tatt i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Dette er gjort gjennom å beskrive arbeidet med utforming av intervjuguide, hvordan intervjuene ble gjennomført og hvilke faktorer som kan ha spilt inn der, samt hvordan vi i ettertid av innsamlingen har bearbeidet dataene og analysert dem. Vi har vært åpne om prosessen med å rekruttere informanter, og hva vi opplevde som utfordrende der, som at vi ikke fikk den variasjonen vi ønsket, og kjente noen av informantene fra før av.

Thagaard (2018) fremhever viktigheten av at man som forsker reflekterer over hvordan samspillet mellom forsker og informant kan påvirke informantens svar. For å styrke reliabiliteten til studien, bør et mål være at informanten ikke påvirkes av de verdiene og meningene vi som forskere har. Så lenge vi er delaktige i innhenting av datamaterialet, vil vi alltid ha en viss påvirkning på det (Nyeng, 2012, s. 50). Informantene kan også føle på at vi forskere sitter med en forventning om hva vi vil at de skal svare, eller hva som er «riktig» svar (Thagaard, 2018). Dette opplevde vi noen ganger gjennom at noen av informantene stilte spørsmål som: «Svarte jeg nå?» eller «Var det riktig svar?». Når dette skjedde prøvde vi å svare bekræftende at vi bare ønsket å høre deres meninger, og at det ikke var noe som var feil svar.

Som nye forskere hadde vi ikke så mye erfaring med intervju, men vi ble tryggere på det gjennom forskningsprosessen. Dette gjorde at vi ble mer bevisst på måten vi stilte spørsmål på, og stilte flere åpne og relevante spørsmål for å minske vår påvirkning på informantenes svar. Utarbeidingen av intervjuguiden var en nyttig forberedelse som skapte bevissthet rundt spørsmålstyper. Gjennomføringen av et pilotintervju gjorde også at vi fikk trent oss på å stille åpne oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjon.

4.4.2 Validitet

Resultater som forekommer gjennom forskning viser ikke selve virkeligheten, men er en representasjon av den. Det er derfor viktig å stille seg spørsmål om hvor relevant dataen presenterer fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Det er dette som kalles

validitet i forskning, og handler om gyldighet av studiens resultater. For så styrke oppgavens validitet har vi lagt vekt på teoretisk transparens gjennom å forklare vårt teoretiske ståsted, da det legges til grunn for hvordan vi har valgt å tolke og analysere dataen vår. Vi har også forsøkt å grundig forklare hvilke valg vi har stått ovenfor og begrunnet valgene.

Jacobsen (2022) trekker frem utfordringer knyttet til bruk av de rette kildene, og hvordan det kan påvirke studiens validitet. Som tidligere nevnt i kapittelet fikk vi ikke den variasjonen i informantenes bakgrunn som vi originalt hadde ønsket for å kunne representere mangfoldet av kroppsøvingslærere. Alle våre informanter hadde utdanning i faget, og var svært motivert for å undervise. Studiens validitet kunne vært styrket ved at vi også hadde fått tak i informanter uten utdanning i kroppsøving, da det ville vært representert virkeligheten i større grad.

I fremstillingen av resultater kan sitater fra informanter ha blitt endret på. Fyllord eller setningsoppbygginger kan ha blitt endret eller slettet for å skape leseflyt, men meningsinnholdet har ikke blitt endret fra det originale sitatet.

4.4.3 Etske betraktninger

Forskningsetikk dreier som om grunnleggende normer som er fastsatt i forskningsfelleskapet. I arbeid med forskningsprosjekter, slik som denne masteroppgaven, er det viktig å forholde seg til formelle rammeverk og utvise godt skjønn. En del av det formelle rammeverk kan være å søke godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), dersom man i løpet av prosjektet håndterer personidentifiserende personopplysninger om deltakere i prosjektet. Vi søkte til dette da det ble benyttet lydopptak under alle intervjuene. Det finnes egne retningslinjer for prosjekter innen fagdisiplinene samfunnsvitenskap og humaniora, som er utarbeidet av NESH, Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. De forskningsetiske retningslinjene vi skal forklare hvordan vi har fulgt i dette kapittelet er: Samtykke til å delta i forskning, konfidensialitet og taushetsplikt, samt andre etske betraktninger vi som forskere har gjort oss gjennom arbeid og gjennomføring av prosjektet.

I de forskningsetiske retningslinjene står at samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig. Dette innebærer at deltakerne ikke skal føle på press for å delta, de skal få tilstrekkelig informasjon om prosjektet og sine rettigheter som deltakere. Samtykket skal også uttrykkes klart og tydelig av deltakeren. Vi har ivarettatt kravet om samtykket gjennom å gi nødvendig informasjon for at

deltakerne kunne ta informert samtykke. De fikk blant annet tilsendt et informasjonsskriv i forkant. Informasjonsskrivet inneholdt prosjektets formål, gjennomføring av intervju (tidsbruk, lydopptak), personvern, oppbevaring av data og deltakernes rettigheter. Deltakerne fikk ikke tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet. Dette gjorde vi for få mer spontane svar og få innsikt i deres tankegang og refleksjonsprosesser. Å sende intervjuguiden på forhånd kan bidra til at deltakerne får mer informasjon om prosjektet og hva vi som forskere ønsker å undersøke. Samtykkene ble tatt opp på lydopptakene etter en ny gjennomgang av deres rettigheter som deltakere i forskningsprosjektet, hvor muligheten for å trekke seg igjen ble understreket.

Konfidensialitet handler om at informasjonen som samles inn, ikke skal videreformidles utover det som er avtalt mellom forsker og deltaker (NESH, 2021). For å ivareta konfidensialitet i forskningsprosjektet har vi blant annet gitt nye, fiktive navn til informantene, da anonymitet ble avtalt. I kapitlet med resultat og drøfting har vi innledningsvis gitt en kort beskrivelse av hver informant, for å få med relevant bakgrunnsinformasjon som er anvendt i drøftingen. En slik presentasjon av informantene kan føre til anonymiteten utfordres. For å fortsatt sikre anonymiteten har vi utelatt informasjon som enkelt kan knyttes til deltakernes identitet og arbeidsplass. Hvilken kommune de arbeider i, alder og detaljer om deres idrettsbakgrunn er eksempler på informasjon vi har utelatt.

Som forskere i et kvalitativt forskningsprosjekt er man svært personlig delaktig i innhenting av data og møter ofte deltakeren ansikt til ansikt. Det er derfor viktig å reflektere over hvordan man som forsker er med på å påvirke dataen. Et av punktene til NESH omhandler å være bevisst egne holdninger og verdier i møte med deltakeren, og senere i prosessen analysing av datamaterialet (NESH, 2021). Vi tar med oss våre forforståelser og holdninger gjennom hele prosjektperioden fra planlegging av prosjektet til fremstilling og drøfting av data. Ettersom vi har reflektert og drøftet mye rundt problemstilling og tema i dette prosjektet, har også dette endret seg underveis. Vi startet med et ønske om å undersøke læreres holdninger til kroppsøvingfaget som læringsfag, da vi hadde opplevd flere lærere og skoleledere som uttrykte negative holdninger til faget. Dette gikk vi etter hvert bort fra da det gjennom diskusjoner ble tydelig at forskbarheten til en slik tematikk kunne være vanskelig å gjennomføre etisk, ettersom det kan føre til at man tillegger noen meninger eller holdninger de selv ikke opplever å ha.

Hensikten med dette metodekapitlet har vært å skape åpenhet omkring valg og utfordringer vi har møtt i arbeid med masterprosjektet. Det å ivareta de forskningsetiske retningslinjene innebærer i

stor grad å gjøre seg refleksjoner rundt eget arbeid. På bakgrunn av valgene vi har tatt og presentert her, vil vi hevde at vi har opptrådt moralsk og etisk ved å være bevisst vårt ansvar som forskere.

4.5 Medforfatterskap

Siden vi er to studenter som har skrevet denne masteroppgaven sammen er det nødvendig å informere om medforfatterskap. For å bli oppført som medforfatter må partene ha gitt et vesentlig bidrag til prosjektet (NESH, 2021). Vi har gjort store deler av prosjektet sammen, slik som planlegging av prosjektet, utforming av tekst og innhold, innhenting og analysering av data. Begge kan dermed stille seg bak gjennomføringen og det som er skrevet i denne oppgaven, og tar ansvar for det som er skrevet.

5 Resultater og drøfting

I dette kapitlet vil resultatene vil bli diskutert og drøftet, ved bruk av teori og tidligere forskning, samt læreplanen, som er presentert i denne oppgaven. Vi har valgt å presentere de sammen, da vi opplever at mange av utsagnene er nært knyttet, og at det da blir lettere å se sammenheng i teksten. Det vil aller først bli gitt en presentasjon av informantene. Gjennom analysen har vi har kommet frem til seks funn som er aktuelle for hvordan informantene våre legitimerer og tilrettelegger for kroppsøving som et læringsfag. De to største funnene er at fysisk helse og fagets dannelsingspotensial brukes for å legitimere faget i skolen. Deretter har vi fire mindre, men betydelige funn for å svare på problemstillingen: begrepet læringsfag forstås ulikt og er ukjent for informantene, elevene får lite kjennskap til kompetansemålene, og bevegelsesglede trekkes frem som et viktig formål. I tillegg har vi sett at idrett og teknikktraining tilrettelegges for som sentralt i faget.

Problemstillingen vi skal forsøke å besvare i dette kapitlet er: *«Hvordan legitimerer og tilrettelegger kroppsøvingslærere på barnetrinnet for faget som et læringsfag?»*

5.1 Presentasjon av informantene

Gunn

Gunn er en erfaren lærer, med rundt 25 års arbeidserfaring i skolen. Hun har utdanning som barnehagelærer og har gjennom studiet og etterutdanning, fagene norsk, KRLE og kroppsøving som sine undervisningsfag. Gjennom barndommen har hun vært svært aktiv i mange idretter, og har som voksen vært trener i barneidretten i 15 år. Som elev trivdes hun helt greit i kroppsøving, men følte det var et sted hun fikk utløp for energi. I dag trives hun veldig godt som kroppsøvingslærer og synes det er et morsomt fag å undervise i. Selv om klassen hennes bare har en time kroppsøving i uka, bruker de ellers mye tid på skolen til å være i aktivitet ute, dra på sykkel tur og skape opplevelser sammen i aktivitet.

Lisa

Lisa er en erfaren lærer, og har jobbet som lærer i 17 år. Undervisningsfagene hennes er norsk, samfunnsfag, KRLE, musikk og kroppsøving. Hun er utdannet adjunkt og har i tillegg årsstudium i friluftsliv og idrett grunnfag. Friluftsliv har vært en hobby siden hun var liten, da hun ikke gikk på annen idrett. Da hun var elev trivdes hun varierende i kroppsøving, da hun opplevde at de hadde et

for stort fokus på ballidretter. Som kroppsøvingslærer trives hun varierende i dag, og forklarer det med at de mangler ressurser og plass til å kunne realisere hele fagets potensiale.

Lars

Lars er en ung adjunkt med 5 års erfaring. I tillegg til 60 studiepoeng i kroppsøving, underviser han i norsk og samfunnsfag. På lærerutdanningen var det en selvfølge at han skulle ha kroppsøving, da dette var faget han trivdes best i som ung og som i dag er nært knyttet hobbyene hans. Gleden han selv opplevde ønsker han å videreformidle til sine elever. I dag er det favorittfaget hans å undervise i, selv om det stiller høye krav til organisering. I oppveksten var han aktiv med blant annet fotball og langrenn, og har erfaring som trener i barneidretten.

Ludvik

Ludvik er en nokså fersk kroppsøvingslærer med 4 års erfaring. Han er utdannet adjunkt med fagene matte og samfunnsfag i tillegg til de 60 studiepoengene i kroppsøving. Som elev var kroppsøving favorittfaget, og han trives veldig godt som lærer i det nå. Ludvik har også bakgrunn fra idretten, og driver fremdeles aktivt med dette på fritiden. Idrettsbakgrunnen er årsaken til at han valgte å bli kroppsøvingslærer, da han ønsker å videreformidle idrettsgleden han selv har opplevd.

«Jeg elsker jo idrett i seg selv, og har, føler jeg kommer fram automatisk i meg, at jeg ønsker jo å vise elevene det jeg har opplevd, og da har jeg jo, jeg er jo en idrettsperson, og da blir mye også idrett da, i løpet av de årene jeg er kroppsøvingslærer der».

Fredrik

Fredrik er relativt nyutdannet adjunkt 5.-10.trinn og har bare arbeidet et par år på barneskolen. Han underviser i dag på 6.trinn i matematikk, naturfag og kroppsøving, hvor han har 60 studiepoeng i alle fagene. Kroppsøving var både favorittfaget når han selv var elev, og nå som lærer. Han trives veldig godt å undervise i faget da han føler han kan se elever på en annen måte, selv om lydnivået kan være høyt i timene. Gjennom oppveksten har han drevet med en rekke ulike idretter, både ballidretter og estetiske bevegelsesaktiviteter. Denne bakgrunnen føler han at styrker han som kroppsøvingslærer da han har kunnskap og ferdigheter innen mange varierte aktiviteter.

Andreas

Andreas har en litt annerledes utdanning enn de øvrige informantene. Han startet med idrett, ernæring og helse før han tok PPU, og til slutt en master i idrettsvitenskap, før han startet å jobbe som lærer i høst. Idrett har alltid hatt en stor plass i livet til Andreas, og han har drevet med flere

idretter i oppveksten. Kroppsøvfingsfaget har vært et fag han har trivdes godt i, noe han også gjør som lærer. Ved siden av lærerjobben er han også fotballtrener for både barn og voksne. Som lærer ser han at faget er en god arena for å skape relasjoner til elevene.

«Jeg føler jo kroppsøving er veldig sånn relasjonelt fag da og du blir litt kjent med elever og mennesker på en annen måte, enn når du sitter i et klasserom. Når man jobber med folk ute på fotballbanen sånn på ettermiddagen, så har man liksom mange av de samme triksene som man bruker der som man også kan bruke i en kroppsøvingstime da».

5.2 Kroppsøving som et læringsfag - lærernes forståelse

En del av problemstillingen til denne oppgaven handler om begrepet læringsfag. I kontekst og tidligere forskning blir dette belyst gjennom debatter som har vært i media hvor flere kroppsøvfingsforskere har uttalt seg om hvorvidt faget praktiseres som et læringsfag, og hva det i så fall innebærer. Det finnes ingen klar definisjon på hva som kan defineres som et læringsfag, men slik debatten viser, ser det ut til at begrepet har oppstått i diskusjonen rundt fagets legitimering i skolen. Informantenes forståelse av begrepet vil være sentralt for denne oppgaven, da det har noe å si på hvordan de tilrettelegger og legitimerer kroppsøvfingsfaget som et læringsfag.

På bakgrunn av dette ble våre informanter spurt om hvordan de forstår begrepet. Informantene gir uttrykk for at læringsfag er et nytt og delvis ukjent begrep for dem. Lars og Ludvik er begge usikre på begrepet. I sitatet under vises Ludviks usikkerhet:

«Ja ... det blir jo ... [tenkepause på 4sek], ja hva skal man si, det er jo et ... altså elevene skal [nøler], muligheten til ... altså å lære noe man kan ta med seg videre i livet da. Om det er norsk, matte eller kroppsøving ... føler jeg, hvert fall, at det er det jeg håper de tar med seg fra barneskolen, at dette kan jeg ta med meg videre, og dette har noe å si for det jeg skal gjøre fremover da, det tenker jeg».

Fredrik er derimot nokså klar i sin forståelse av begrepet og konkluderer slik:

«Læringsfag helt generelt. Nei da tenker jeg bare på ordet. At det er et fag du lærer i. Så det er ikke et ord som sier meg sånn veldig mye».

Hva elevene skal lære i faget bestemmes av læreplanen. Lisa forteller at kroppsøving er et læringsfag, på bakgrunn av at det er kompetansemål i faget. Lisa og Fredrik er ikke alene om å uttrykke at et læringsfag er et fag man skal lære i. Det er mindre tydelig hos de andre informantene hva de legger i selve begrepet. Hos alle informantene, med unntak av Gunn, kommer det frem at et læringsfag, og læring generelt, handler om kunne ta med seg noe videre i livet. Hun viser imidlertid andre assosiasjoner til begrepet enn det som har blitt belyst så langt, og trekker frem et viktig skille mellom fagene i skolen; det praktiske og det teoretiske.

Gunn: «Nei, altså tidligere så delte vi det opp i praktiske og teoretiske fag. Men læringsfag er jo alle fagene, selvfølgelig. Altså det er masse de skal lære i alle fagene mine. Jeg tror ungene synes det er litt gøyere å lære i de praktiske for de opplever ikke det som læring liksom. De har ikke prøver og sånn i de praktiske fagene, men de skal jo lære. De slepper ikke unna».

I sitatet trekker hun frem at selv om det ikke er testing i faget med prøver, skal det likevel foregå læring. Det kan tyde på en forståelse av at læring skal kunne måles, gjennom for eksempel en prøve. Samtidig kan det se ut til at hun anerkjenner egenarten i den praktiske læringen, som er sentral i kroppsøving, og kobler det til noe elevene opplever som gøy. Uttrykket «knowing how», som Arnold (1988) bruker til å beskrive *læring i bevegelse*, handler om at bevegelseskunnskap kun kan tilegnes gjennom praktisk gjennomføring. Den praktiske øvelsen gir indre erfaringer som ikke kan tilegnes på andre måter (Sæle, 2017a). Slik skiller praktisk kunnskap seg fra teoretisk kunnskap, ved at det ikke holder at man bare kan noe, men man må også vite hvordan det anvendes (Arnold, 1988). Det å skape indre erfaringer gjennom bevegelse, kan sies å være en del av kjernen i faget da det i beskrivelsen av kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* legges vekt på de subjektive erfaringene til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne vektleggingen av elevene som erfarende subjekter har blitt tydeligere i den nye læreplanen gjennom kroppslig læring (Standal, 2019). For Kirk (2009) er bevaringen av praktisk læring sentralt for at kroppsøving skal bestå som fag i skolen. I forbindelse med at han ser et behov for det han kaller en radikal endring, kommer det frem at han er redd faget skal bli til et rent teorifag. Egenverdien til faget blir da borte.

Gunn trekker også frem i sitatet at hun ikke opplever at elevene føler at de lærer i kroppsøving, og ser det i sammenheng med at praktisk læring er gøyere enn teoretisk. Med dette ser det ut til at hun har et inntrykk av at elevene ikke opplever faget som et læringsfag, men heller et rekreasjonsfag. Det har kommet frem i en spørreundersøkelse at elever ser på kroppsøving som et avbrekk i skolehverdagen (Moen et al., 2018). Forskere tolker dette svaret som at faget dermed praktiseres

som et rekreasjonsfag, hvor innholdet skal være gøy (Engelsrud & Aasland, 2018; Vinje, 2018a). Dette samsvarer med Gunns oppfatning av egen elevgruppe.

Når informantene senere går mer spesifikt inn på hva læring i kroppsøving er, trekker de fleste frem ferdigheter, samarbeid og at fysisk aktivitet skal være gøy. Disse punktene går igjen i hele læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). At innholdet i undervisningen gir glede, kan knyttes til fagets overordnede mål om livslang bevegelsesglede. Både Ludvik og Andreas trekker frem at elevene, i kroppsøving, skal lære at det er gøy å være i aktivitet. Aktiviteter og idretter blir brukt som utgangspunkt for å lære elevene dette. En slik forståelse kan knyttes til dimensjon læring i bevegelse (Arnold, 1988). Sentralt for bevegelsesglede, som informantene beskriver som viktig i faget, er indre motivasjon for å være i bevegelse og aktivitet. Derfor vil en praktisering/tilrettelegging av i-dimensjonen samsvare med Ludviks og Andreas mål med faget. Slik de beskriver læring i kroppsøving samsvarer altså med deres definisjon på læringsfag. Dette viser at de ser på kroppsøving som er læringsfag.

5.3 Synliggjøring av kompetansemål i kroppsøving

I forbindelse med at informantene blir spurt om hvordan elevene får kjennskap til læringsmål i undervisningen, kommer det frem at det løses nokså ulikt. Å starte timen med å gå gjennom målene kan være en måte å bevisstgjøre elevene på hva de skal, og hva som forventes av dem. Det kan også bidra til at de får et bevisst forhold til hva de egentlig lærer og skal lære i et fag. Tre av informantene svarer at de ofte, eller alltid, forteller elevene hva de skal lære i timen. Gunn er en av dem:

«Jeg forteller de bestandig hva de skal lære. Altså jeg kjører litt sånn stikkball med to, tre baller så de blir slitne, sliter dem ut, og setter dem på kanten, og så forteller jeg hva vi skal gjøre den timen, og forteller jeg de også hva de skal lære, og så har jeg bestandig sånne som «det kan vi, det kan vi», da er jeg sånn, «men det skal vi alle, nå skal vi lære. Nå skal vi ta det felles».

Gunn forteller her at det hender elever svarer at de allerede kan det som skal læres i timen. Det kan dermed virke som hun formidler konkrete ferdigheter eller teknikker de skal lære. Dette er også noe som kommer frem gjennom hele intervjuet ved at hun ofte nevner ferdigheter hun tenker at elevene skal lære. Dimensjonen *læring om bevegelse* gjør seg gjeldende ved at elevene får kjennskap til hva de skal lære. Denne teoretiske dimensjonen i faget blir av Arnold (1988) knyttet

til fakta eller kunnskap om noe, ikke eksplisitt til formidling av læringsmål. Likevel kan om-
dimensjonen sies å være aktuell da det innebærer at elevene får et metaperspektiv på egen læring.
Gunn forteller at hun bryter ned målene for timen i ferdighetsmål, noe elevene kan nå i løpet av
timen. Slike ferdighetsmål var mer fremtredende i tidligere læreplan hvor utvikling av elevenes
motoriske ferdigheter blant annet ble nevnt i hovedområdet *Aktivitet i ulike bevegelsesmiljøer*
(Kunnskapsdepartementet, 2015). Fredrik uttrykker at han også bryter ned målene til elevene:

«Vi går jo alltid gjennom de på starten av økta, sånn hva som er målet med økta. Så klart, jeg klarer
ikke å si nødvendigvis det som står skrevet i læreplanen. Jeg pleier som regel å bryte det ned til
mindre mål».

I likhet med Gunn går Fredrik alltid gjennom målene på starten av timen. Det kommer derimot frem
at han tar utgangspunkt i kompetansemålene når han lager læringsmål til elevene. Det samme gjør
Andreas. Han sier at han også kan ha større mål for timen, som at elevene skal lære å samarbeide.
Samarbeid er noe elevene ikke lærer på kun én time, men er et mer overordnet mål som kan gå
igjen over en lengere periode. Slike overordnede mål ligner på kompetansemålene fra læreplanen.
Også Fredrik lager mål som kan gå over lengere tid, slik som når han forteller elevene at innsats og
engasjement er viktig å vise i timen. Innsats står nevnt i læreplanen som en del av elevenes
kompetanse i kroppsøving. Det står i *Fagets relevans og sentrale verdier*, og kan derfor forstås som
noe som skal være gjennomgående for opplæringen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

De tre andre informantene, Lisa, Lars og Ludvik, sier at de sjeldent forteller elevene målene for
timen, men at det er noe de burde ha gjort oftere. For Ludvik oppleves det som mer naturlig å gjøre
i klasserommet enn i gymsalen:

«Det er lettere i en time her inne [i klasserommet], å la elevene få vite sånn nøyaktig hva
læringsmålene er og hva som er, altså målet for timen da. Jeg er av den typen at når jeg er i gymsalen
så ønsker jeg mest mulig aktivitet på den tida vi har. Og da prøver ikke jeg å snakke så mye, jeg
prøver egentlig å sette i gang».

Med utsagnet til Ludvik viser han til et skille mellom teoretiske og praktiske fag, ved å si det er
vanskeligere å formidle læringsmål til elevene i kroppsøving. Derfor kan det se ut som at om-
dimensjonen nedprioriteres, som omhandler den teoretiske formen for bevegelseslæring. Slik vi
også har sett i læreplanen, og som Arnold sier, kan ikke all kunnskap tilegnes gjennom eller i
bevegelse (Arnold, 1988; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det samme ser vi i utsagnet til Lars,

men han understreker at han ikke tror elevene er så opptatt av hva de skal lære i faget, og bruker derfor ikke tid på å gå gjennom målene for timen.

Lars: «Nei, det tror jeg ikke de tenker så mye på. Og i gym kommuniserer jeg det svært sjeldent sånn spesifikt at «nå øver vi på dette læringsmålet». Ja, det kommuniserer jeg ikke sånn veldig med de (...) Jeg tror de tenker mest på å være i aktivitet og ha det gøy egentlig».

Både Lars og Ludvik fremhever viktigheten av aktivitet i timen, og sier at en av grunnene til at de ikke videreformidler målene for timen er fordi de prioriterer å komme i aktivitet. Begge gir også uttrykk for at det er viktig at elevene har det gøy i kroppsøvingstimene. Noe av debatten rundt fagets legitimering som læringsfag går ut på at faget ofte blir oppfattet som et pausefag (Moen et al., 2018). Når det ikke eksplisitt uttrykkes mål i kroppsøvingundervisningen, kan det være en forklaring på hvorfor elevenes fokus er å ha det gøy, eller at innholdet skal være gøy. En slik oppfatning av faget er med på å svekke fagets legitimitet, da det ikke tilrettelegges med læring i fokus. Det blir pekt på at det først og fremst burde planlegges for læring, for at faget skal oppfattes som et læringsfag, ikke med utgangspunkt i hva som er gøy (Engelsrud & Aasland, 2018; Vinje, 2018a).

Lars kommer inn på det at det er kompetansemålene som er rammen for hvordan han planlegger sin undervisning, men at han ikke har studert målene så nøye. Han sier selv at arbeidsplassen hans har brukt liten tid på å sette seg inn i fagfornyelsen, spesielt innen de mindre fagene, som kroppsøving. Ludvik sier også at kroppsøving ikke har blitt prioritert i arbeidet med fagfornyelsen. En slik fremstilling av arbeidsplassenes implementering av fagfornyelsen samsvarer med tidligere innføringer av ny læreplan. Forskere peker også på at dersom man ønsker en reform eller endring i faget krever det støtte og prioritering fra ledelsen (T. E. Arnesen et al., 2013). Det ser det ikke ut som verken Ludvik eller Lars har opplevd.

Det er et stort tolkningsrom i læreplanen, som innebærer at undervisningspraksisen kan variere fra lærer til lærer. Tolkningsrommet i læreplanen kan også føre med seg uklarheter om hva som skal læres i faget. Hva som menes med at faget nå skal være «mindre idrettsrettet», blir tolket ulikt av lærere, og er derfor et eksempel på dette tolkningsrommet som finnes i læreplanen. Fagets dreining mot et mindre idrettsrettet fag, kan forstås som mindre fokus på innlæring av teknikk og idrettslige ferdigheter (Vinje et al., 2023). Det kan se ut til at Gunn lager konkrete mål om ferdigheter, som kan henge sammen med at hun har undervist etter flere læreplaner tidligere. Hennes praksis kan derfor være preget av eldre læreplaner, som kan være med på å forstå hvorfor hun lager

ferdighetsmål. Fredrik og Andreas har arbeidet med implementering av fagfornyelsen siden de var nyutdannet, da de kun har undervis noen år. De har derfor ikke rukket å ta meg seg en undervisningspraksis preget av en eldre læreplan, slik Gunn ser ut til å gjøre. Tolkingsrommet i læreplanen blir særlig tydelig i dette utsagnet hennes:

Gunn: «Ingen sjekker hva man har sagt og ingen stiller noen krav til årsplan eller ... jeg må bare holde meg innenfor målene, men de er jo veldig vie så jeg kan jo liksom tolke og ta det som jeg brenner for».

Hun sier at i teorien, kan hun nesten bare «snu bunken» og gjøre det samme som hun har gjort alle andre år, fordi faget ikke følges opp. Dette samsvarer med forskning på tidligere reformer, hvor det kom frem at lærernes undervisningspraksis i varierende grad endret seg. Det ble blant annet knyttet til manglende oppfølging, støtte og tilrettelegging fra skoleeier, som trekkes frem som sentralt for en vellykket reform (T. E. Arnesen et al., 2013). For å få til endring og utvikling i kroppsøvingfaget kan ikke lærerne «snu bunken», slik Gunn sier hun gjør. Slike utsagn er nettopp grunnen til at Kirk mener scenarioet «mer av det samme», er mest sannsynlig for fagets vei videre. Da det kun vil foregå en reproduksjon av tidligere praksis uten at det stilles kritiske spørsmål til det som gjøres. Kirk (2009) har påpekt at det hos kroppsøvingslærere mangler vilje og motivasjon til å endre og videreutvikle egen praksis. For å få til en «radikal endring», som han etterlyser, må initiativet komme fra noen andre enn lærerne selv (Kirk, 2009). Gunns utsagn om at det ikke sjekkes eller stilles krav til hva hun gjør i kroppsøvingsundervisningen, blir underbygd når Ludvik forteller om sin tid som nyutdannet. Da opplevde han at de etablerte lærerne hadde lite kjennskap til innholdet i læreplanen i kroppsøving. Han husker at «de fikk jo nesten sjokk når jeg så på læreplanen, for de andre lærerne var litt sånn: «vi følger egentlig ikke den, vi tar det på erfaring»». Praksisen, som Gunn og Ludvik forteller om, samsvarer det med de bekymringene Kirk (2009) uttrykker for kroppsøvingfagets fremtid.

Vilje og motivasjon hos lærere trekkes frem som viktig for å få til en endring i faget (Kirk, 2009). Informantene mener at faget blir lite prioritert av skolen. Utviklingstiden blir brukt til «de større fagene», som matte, norsk og engelsk forteller både Ludvik, Gunn og Lars.

Lars: «Jeg og de andre gymlærerne har på en måte all makt over faget. Vi lager planer, vi velger hva vi vil, vi velger hvordan vi gjør det, og kan i den forstand og dele erfaringer, men det er ikke sånn at det er noe vi må. Det er litt mer opp til hver enkelt».

Sett i sammenheng med behovet for «en radikal endring» i faget, kan ikke alt ansvaret ligge hos den enkelte lærer, slik Lars opplever at det gjør. Vi har sett at informantene forteller at kroppsøving ikke ble prioritert i implementeringen av LK20. Endringene som læreplanen fører med seg, må da hver enkelt lærer gjennomføre på eget initiativ, ifølge våre informanter. Gunn uttrykker imidlertid at det gir frihet å kunne gjøre som hun vil, fordi ingen stiller krav til planene hun lager. Dermed kan hun reproducere tidligere praksis, som er nettopp det Kirk (2009) kritiserer lærerne for. De andre informantene formidler at friheten kan oppleves som ensom, og at de savner en arena hvor de kan dele og diskutere fagdidaktiske utfordringer.

For at faget skal legitimeres som et læringsfag er det viktig at lærerne har kjennskap til læreplanen og kompetansemålene der. Kompetanse om læreplananalyse er en forutsetning for å kunne anvende og forstå læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det er fordi det er den som skal være førende for undervisningen og hva som skal læres. Slik vi så i teorikapittelet kan alle Arnolds dimensjoner gjenkjennes i nåværende læreplan. Bevegelseslæring foregår på forskjellige måter, og har man kjennskap til dette som lærer er man kanskje mer bevisst på å ivareta de ulike dimensjonene Arnold (1988) har presentert. Gunn, Fredrik og Andreas forteller at de er gode på å videreformidle mål for timen, det ser derimot ut til at læreplanen har så stort tolkningsrom at målene som lages for undervisningen kan ha veldig store variasjoner. Lisa, Lars og Ludvik som forteller at de aldri eller sjeldent formidler kompetansemålene til elevene, uttrykker også at de opplever lite støtte og tilrettelegging for å arbeide med læreplanen. Har lærerne liten innsikt i læreplanen, vil det også være vanskelig for dem å videreformidle mål for undervisningen til elevene. Lisa begrunner at faget er et læringsfag på bakgrunn av at det har sine kompetansemål som skal læres. Dersom kompetansemålene er en indikator på om et fag anses som et læringsfag eller ikke, burde disse målene aktivt benyttes i planleggingen av undervisning, samt synliggjøres ovenfor elevene. I forbindelse med synliggjøring av kompetansemål, ser det derimot ut til at om-dimensjonen får liten plass i undervisningen (Arnold, 1988).

5.4 Fysisk helse som legitimering av faget

Kroppsøving har blitt en viktig arena for folkehelse. I handlingsplanen *Sammen for aktive liv* kommer dette frem (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2020). Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* kom med LK20, og handler blant annet om at elevene skal få kompetanse om fysisk og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inaktivitet og en økning i rapporterte psykiske

lidelser i befolkningen trekkes frem som årsaker til dette, og skolen skal nå forbygge at en ny generasjon går i samme retning. I *Fagets relevans og sentrale verdier* kommer det frem at en del av fagets formål er at elevene gjennom faget skal stimuleres til en «fysisk aktiv livsstil» (Kunnskapsdepartementet, 2019). De ovenstående punktene viser til et fag med store ambisjoner om å bedre folkehelsen. En slik oppfatning har også vist seg gjennom intervjuene ved at elevenes fysiske aktivitetsnivå på skolen og fritiden stadig nevnes, samt at det gis uttrykk for at kunnskap om helse og kropp er en viktig del av faget. Det kan tyde på at informantene anser kroppsøvfingsfaget som essensielt for å bidra til at elevene holder seg fysisk aktive, og dermed tar vare på egen helse. Særlig Gunn, Lisa og Ludvik har gitt uttrykk for at de legitimerer faget som et helsefag.

Gunn: «Jo fordi jeg tenker at jeg jobber med hele mennesket og disse skal leve til de er 80 år, og så tenker jeg, så mange som blir overvektige og som har dårlig kondis fordi de sitter for mye stille. Blir kjørt. Altså det er alt for lite aktivitet blant ungene, og du kan aldri tvinge ... altså de som liker å sitte på sofaen med pcen i fanget, hvis de skal tvinges til å gjøre noe så blir det veldig lite».

Formålet til faget er, som nevnt over, å legge et godt grunnlag for at elevene senere i livet kan ivareta egen helse, særlig gjennom å være fysisk aktive. I sitatet kommer det også frem at Gunn opplever elevgruppa i dag som for stillesittende, og at hun som lærer har mulighet til å forebygge helseproblemer forårsaket av inaktivitet, men at dette er noe de også må ville gjøre selv. Fredrik og Andreas ser ut til å ha en mer overordnet innstilling til kroppsøvfingsfagets ansvar for at elevene kommer i mer fysisk aktivitet på fritiden. Det er gjennomgående i intervjuene at deres mål for kroppsøvfingsundervisningen samsvarer med fagets formål om livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Andreas: «At de får et sunt forhold til det å være fysisk aktiv, og vet at ja det her er bra for meg, eller at det her er gøy. Helst det siste, at det er gøy, er jo positivt for dem».

Det er flere enn Gunn som gir uttrykk for at de er bekymret for elevgruppas inaktivitet. De trekker frem at det både på skolen og fritiden er, slik de ser det, for mye stillesitting. Det kommer frem i flere av intervjuene at informantene er opptatt av at elevene skal komme i mer aktivitet. Det kan knyttes til at de legitimerer kroppsøvfingsfaget som et helsefag, ved at elevene blir mer aktive. Både Ludvik og Lisa gir uttrykk for at det er bekymringsfullt at de sitter så mye.

Ludvik: «Å dra de ut av gamingstolen, nå sier ikke jeg at gaming er dumt, men altså det er mye positivt der og, men da sitter du ofte på rumpa, og det er ikke helt sunt i lengden da, å sitte så mye som mange gjør».

Utsagnet til Ludvik viser til en bekymring om at elevene er inaktive. Helseaspektet ved kroppsøving kommer også frem ved at han trekker frem at det «ikke er helt sunt» at de sitter så mye stille. Motivasjonen for å skape mer aktive elever ligger altså i at det er noe som er helsefremmende. Til sammenligning med Gunn og Ludvik, gir ikke Lisa like mye uttrykk for at hun er bekymret for elevenes helse. Friluftsliv er derimot viktig for henne, og knyttes til utviklingen av motoriske ferdigheter og koordinasjon.

Lisa: «Elever som har veldig dårlig koordinasjon, de er kanskje ikke i aktivitet på fritiden, de har ikke foreldre som drar de med ut i skog og mark. Og da tror jeg at det med aktivitet senere vil bli en bøyg. Så jeg må ta de med på variert underlag, ha de med i skogen, gjøre aktiviteter der, være ute. Den der variasjonen og bredden i faget, at man tviholder på det altså ... for noen ganger, i noen klasser så har jeg vært skremt over den koordinasjonen til noen elever».

I sitatet kommer det frem en bekymring over den dårlige koordinasjonen hun observerer hos mange elever. Hun knytter selv denne trenden til lavt aktivitetsnivå, og særlig mangelen på aktivitet på variert underlag. Videre trekker hun frem viktigheten av variasjon og bredde i kroppsøving som en motbør til den trenden hun ser hos elevgruppa. Dette samsvarer med Engelsrud (2015) som påstår at en variert og bred undervisning kan forebygge en inaktiv livsstil. Ved å være i lite aktivitet, særlig på variert underlag, påstår hun kan gjøre terskelen høy for å være aktiv også senere i livet. Det kan ha en sammenheng med tendensene Helsedirektoratet ser i befolkningen, hvor aktivitetsnivået synker med alderen (Steene-Johannessen et al., 2019). Som informantene presiserer, er kroppsøving en viktig arena for å forebygge inaktivitet i befolkningen. Samtidig gir Lisa uttrykk for at helse ikke er det viktige her, men heller å tilegne seg motoriske ferdigheter gjennom å være i aktivitet på forskjellige måter. Et slikt syn på kroppsøvingsfaget deler Ommundsen (2008, 2013, 2016). I flere av sine publikasjoner skriver han at det er bekymringsverdig at helse stadig legitimerer kroppsøvingsfaget, slik vi ser at Gunn og Ludvik gjør i sitatene over. Denne ensidige legitimeringen kan redusere faget til et helsefag eller aktivitetsfag, og er uheldig for fagets fremtid i skolen (Ommundsen, 2008). Å tilrettelegge for at elevene utvikler sine motoriske ferdigheter, slik Lisa er opptatt av, har en egenverdi, men kan også gi positive effekter på elevenes kognitive prestasjoner på skolen (Ommundsen, 2013). Arnolds (1988) *læring i bevegelse* gjør seg også gjeldende i det Lisa forteller. Elevene må bli kjent med kroppen i ulike omgivelser, noe skogen tilbyr. Når de opplever å

mestre utfordringer de møter på i naturen vil, slik Lisa også trekker frem, fysisk aktivitet oppleves som lettere å gjennomføre.

I forbindelse med at informantene uttrykker bekymring for elevenes inaktive livsstil, kommer det frem at de fleste informantene ser på kroppsøvingundervisningen som viktig for å aktivisere elevene. Det å holde et høyt aktivitetsnivå i undervisningen blir derfor høyt prioritert av fem av informantene. Gunn er tydelig på hvordan hun mener tiden skal disponeres i kroppsøving når hun sier at: «De har ikke laget gymtimer for at de skal sitte og vente. For at de skal sitte lenge på gulvet og motta instruksjoner. Vi må komme i aktivitet». Ludvik deler denne oppfatningen, og begrunner det med at elevene allerede sitter nok ellers på skolen. At elevene sitter for mye stille på skolen, er alle informantene enige i. Utsagnene til Gunn og Ludvik viser til et syn på faget som aktivitetsfag, fremfor et læringsfag, altså at elevene skal være i så mye aktivitet som mulig. Dette samsvarer med forskning som har funnet at lærerne ofte bruker nettopp inaktivitet i elevenes hverdag som argument for vektleggingen av aktivitet i faget (Aasland et al., 2017). Også internasjonal forskning har funnet at lærere gir et høyt aktivitetsnivå forrang i undervisningen, slik Gunn gir uttrykk for i sitatet (Quennerstedt & Öhman, 2008). Også Fredrik og Lars viser samme tendenser i sine utsagn om hva de mener er viktig i undervisningen. Fredrik sier at han «(.) har som regel også et mål om at i løpet av timen skal alle svette» (Fredrik). I planleggingsarbeidet sier Lars at «Høyt aktivitetsnivå, det tenker jeg mye på i forbindelse med organiseringen» (Lars). Hvorfor dette er viktig for dem utdyper de ikke videre, men ettersom de i intervjuet gir uttrykk for at elevene sitter for mye i de andre fagene, kan ønsket om å aktivisere elevene og bedre elevenes fysiske form være en årsak, slik Gunn og Ludvik forteller. At elevene skal svette i kroppsøvingstimene blir også brukt som indikator på innsats av andre kroppsøvingslærere (Aasland & Engelsrud, 2017). Når målet med undervisningen til to av informantene er å få elevene til å svette, tyder på en forståelse av at faget skal trene elevene. Det kan føre til at kroppsøving blir et rent aktivitetsfag hvor elevene kun skal trenes (Crum, 2017). Elevenes kropp blir da et trenbart objekt i undervisningen, og den subjektive erfaringen ved aktivitet blir mindre viktig (Sæle, 2017a).

Sæle (2017b) påpeker at det er nettopp det høye aktivitetsnivået og avbrekket fra en stillesittende hverdag, som trekkes frem når elever begrunner trivselen i faget. Elevenes forventninger kan altså være en mulig årsak til hvorfor informantene forteller at de er opptatt av et høyt aktivitetsnivå i undervisningen. At elevene, særlig på ungdomstrinnet, har forventninger om at kroppsøving skal være gøy og en pause fra de teoretiske og stillesittende fagene på skolen, viser forskning (Moen et al., 2018). Den samme studien viser imidlertid at elevene opplever læring i faget, på tross av at de

selv ser på det som et avbrekk fra annen undervisning (Moen et al., 2018). Det er også interessant at de oppgir at de lærer, når forskning tyder på at faget i stor grad praktiseres som et aktivitets- og helsefag (Ommundsen, 2008, 2013). Selv om informantene oppgir at et høyt aktivitetsnivå er viktig i deres undervisning, kan andre aspekter de vektlegger likevel komme frem, og oppleves som læring av elevene. Slik som at de stadig må samarbeide med hverandre, eller lærer at det er gøy å være i aktivitet. Det ser imidlertid ut til at dimensjonen *læring gjennom bevegelse* dominerer i undervisningen informantene forteller om (Arnold, 1988). Ettersom de gir uttrykk for at elevenes fysiske form skal bedres, er dette noe som går utenfor selve aktiviteten.

For alle informantene, bortsett fra én, er et høyt aktivitetsnivå viktig i undervisningen. Det kan til og med virke som de fleste informantene anser kroppsøvingfaget som en måte å trene elevene på. Lisa ser det imidlertid som urealistisk at de kommer i bedre form med én time kroppsøving i uka.

Lisa: «Det er for kort tid til at de skal bli så veldig mye bedre form, eller gå så mye mer ned i vekt liksom, det der får jo ikke vi til. Men det å kanskje oppleve mestring og glede, sånn at man kan ha det som en av de tingene man driver med på fritiden».

Utsagnet til Lisa tyder på en oppfatning om at faget skal få elevene i bedre fysisk form. Den samme tendensen er funnet i spørreundersøkelsen til Moen et al. (2018). I spørreundersøkelsen kommer det ikke frem om lærerne ser det som realistisk å få til dette med undervisningen, slik Lisa poengterer. Det kan tolkes dithen at Lisa ønsker flere timer med kroppsøving, slik at elevene faktisk kan trene den fysiske formen. Fremtidsscenarioet «mer av det samme» handler om at mange lærere gir uttrykk for at de mener utfordringene i kroppsøvingfaget løses ved at det blir flere timer, mer ressurser eller flere lærere i faget (Kirk, 2009). Den samme oppfatningen ser Lisa ut til å ha. Kirk (2009) er imidlertid ikke enig i at det er en riktig løsning for faget å fortsette som tidligere, bare i større skala. Det kommer derimot frem i sitatet at «mestring og glede» blir enda viktigere å få til i undervisningen, slik at elevene ønsker å ta med seg de positive opplevelsene hjem, og dermed komme i mer aktivitet på fritiden.

I *Fagets relevans og sentrale verdier* blir det presisert at kroppsøvingfaget skal motivere elevene slik at en helsefremmende livsstil opprettholdes senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alle informantene trekker frem denne viktigheten av at undervisningen legger til rette for at elevene opplever mestring og glede, og dette knyttes til ønsket om videre aktivitet. Lisa forteller at elevene skal kunne ta med seg noe fra kroppsøvingstimene, trenger de å få en «(...) sånn liten bank, treningsbank (...)». Elevene trenger verktøy for å ta gode valg for egen helse senere i livet, noe

kroppsøving skal bidra til å gi dem (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ludvik, Fredrik og Andreas sier de har et mål om at elevene skal bli inspirert i kroppsøvingfaget, slik at de kan være i mer aktivitet på fritiden, ettersom faget alene ikke strekker til for å forbedre den fysiske formen deres.

Ludvik: «(...) hvis man da greier å få noen elever til å komme seg ut på ettermiddagen fordi de har opplevd noe på barneskolen som de synes var gøy, så kan det være med på å øke aktivitetsnivået».

Slik sitatet fra Ludvik viser, er et av målene med å lære elevene idretter, at de skal starte med det på fritiden for å være i mer aktivitet. Arnold (1988) uttrykker at for å inspirere til mer aktivitet, burde undervisningen i større grad legge til rette for *læring i bevegelse*, gjennom å tilrettelegge for at elevene får erfaringer med å bevege kroppen og indre motivasjon til å gjennomføre aktiviteter. Ettersom Ludvik, Fredrik og Andreas selv har positive erfaringer fra idretten, ønsker de å introdusere elevene for mange aktiviteter som kan føre til mer bevegelse i hverdagen. Gjennom å introdusere mange ulike idrettsaktiviteter i kroppsøvingfaget, benyttes altså multiaktivitetsmodellen. Denne modellen stiller Kirk (2009) seg særlig kritisk til, da han mener den gir for kort tid til innlæring av sentrale tekniske bevegelser i de bestemte idrettene. Det kan derimot virke som Kirk (2009) kritiserer denne undervisningsformen når målet til læreren er at elevene skal lære seg selve idretten gjennom undervisningen i faget. Dette målet deler ikke informantene våre når de uttrykker at de ønsker at elevene heller skal inspireres til å gjøre mer av dette på fritiden. Det blir på fritiden elevene lærer seg teknikker som er sentrale for den aktuelle idretten. Informantenes mål med undervisningen er heller å skape mer aktivitet i elevenes hverdag, slik at deres fysiske helse ivaretas.

Som de andre informantene, forteller også Gunn at hun synes kroppsøvingfaget ikke strekker til for å øke elevenes aktivitetsnivå i skolehverdagen. Hun tar derfor også elevene med på sykkelturer. Disse turene er ofte i en tverrfaglig sammenheng, hvor sykkelen brukes som fremkomstmiddel til for eksempel et gudshus som er relevant i KRLE. Å vise elevene hvordan man kan bruke andre fremkomstmidler enn bilen er et mål i seg selv med denne måten å undervise på. Selv sykler hun til jobb hver dag, og ønsker å inspirere elevene til å ta lignende helsefremmende valg senere i livet. En slik tankegang kan sies å samsvare med læreplanens overordnede mål om å stimulere til en aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi ser også her at det Gunn gjør i skolehverdagen er å gi elevene et verktøy, slik Lisa mener faget skal bidra til. Det tilrettelegges altså for at elevene skal lære hvordan fysisk aktivitet inngår i en sunn og helsefremmende livsstil. Å velge sykkelen fremfor bilen når man skal på fotballtrening, kan være et slikt valg. Dette lærer elevene gjennom å sykle

forskjellige steder som en del av kroppsøvingundervisningen, slik Gunn forteller. Sett opp mot slik Kirk (2009) mener kroppsøvingundervisningen praktiseres, altså med en overvekt av teknikktrening, er den praksisen Gunn forteller om her, nokså annerledes. Det blir en motbør til det Kirk ser som en av de største utfordringene kroppsøvingfaget står ovenfor. Det er derimot ikke slik at man kun kan sykle rundt hver gang man har kroppsøving, men det kan være en inngang til å møte bevegelseskulturen i samfunnet på en mer relevant måte.

Teoretisk kunnskap om helse nevnes også av flere informanter, og er med på å underbygge funnet om at helse er sentralt i undervisningen til flere av informantene. Hvor stor plass det skal ha i undervisningen på barnetrinnet er de imidlertid uenige om. Andreas mener at elever i 4. klasse ikke burde få for mye teori om helse, og sier blant annet at han nevner for elevene «at det er kjempebra at vi er aktivitet, for da blir man stor og sterk og sunn». Men at han ikke synes det skal være for mye fokus på dette med sunn og usunn livsstil på de laveste trinnene. Dette er noe han mener man skal være forsiktig med, ettersom de likevel ofte er veldig aktive og glad i å være i bevegelse. For Gunn er teori generelt ikke viktig i kroppsøving, da hun mener elevene får nok av det i andre fag, og at elevene må være i mest mulig aktivitet når de først får muligheten til det. På barnetrinnet anser ikke Lars kunnskap om trening som det viktigste i faget, men poengterer at han tror det er mer aktuelt på ungdomstrinnet. Han sier det er «mer fokus på lek og samarbeid» i undervisningen på barnetrinnet.

Læring om bevegelse innebærer å blant annet lære teoretisk kunnskap om for eksempel kroppens funksjoner og hvordan man kan opprettholde en fysisk aktiv livsstil. Arnold (1988) har uttrykt at han er kritisk til at om-dimensjonen praktiseres i for stor grad, og tar vekk egenverdien til faget. På barneskolen mener han at læring om bevegelse burde ta utgangspunkt i elevenes fritidsinteresser, slik at de kan lære grunnleggende teknikker og kunnskap som de opplever som relevant. Når elevene kommer på høyere trinn, som ungdomsskolen kan de introduseres for mer teoretisk kunnskap om blant annet kropp, bevegelse og helse. Vi ser at dette synet på læring om bevegelse samsvarer med utsagnet til Lars om at hans undervisning på barnetrinnet er mer preget av lek, mens han ser for seg at elevene på ungdomstrinnet kan lære mer teoretisk.

Fredrik og Lisa underviser på trinn som nærmer seg ungdomsskolen, henholdsvis 6. og 7. trinn. De forteller derimot at de bruker mye tid på å snakke om trening og hva som er viktig for helsa. Lisa sier blant annet at hun opplever at elevene finner informasjon om trening på sosiale medier, og at

det ikke er sunt for dem. Hun bruker derfor tiden når de tøyer ut på slutten av timen til å «avlive myter» som hun kaller det. Videre forteller Lisa og Fredrik at:

Lisa: «vi tar teori, litt kroppsteori, altså det dere med hvordan kroppen fungerer, hva som skjer. Det har jeg egentlig hatt en del om, sånn at man avdramatiserer det. For noen elever må man avdramatisere det der å bli kjempeandpusten, at det ikke er farlig».

Fredrik: «Det finnes mye dumt rundt på nettet, og sånn som jeg merker allerede i sjette klasse at elever kommer seg inn på, som er blant annet dietter og sånn som er skadelig. Så jeg tenker at det er kjempeviktig at man tar opp det litt innimellom. Sånn tar inn kosthold og trening sammen».

Dette kan tyde på at de tilrettelegger for dimensjonen *læring om bevegelse* gjennom å lære elevene om blant annet helse og trening (Arnold, 1988). I det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, samt under *Fagets relevans og sentrale verdier* står det at elevene skal lære om nettopp dette (Kunnskapsdepartementet, 2019, 2017). Ser man på utsagnene til Lisa og Fredrik, samsvarer også det med hva Arnold (1988) mener læring om bevegelse skal ta utgangspunkt i på barnetrinnet. De uttrykker at de er opptatt av å bruke elevenes interesser, erfaringer og spørsmål som dukker opp, som utgangspunkt for samtaler om helse og bevegelse. Slik som Lisa, som kommer med eksemplet om at hun må lære elevene om hva som skjer med pusten når man trener fordi hun har opplevd at elever blir engstelige når pulsen øker. Både Fredrik og Lisa er opptatte av å korrigere noe av det elevene møter på internett om kosthold og trening. Når dette er noe elevene selv tar opp gjør det at det elevene lærer om bevegelse og trening, blir relevant og meningsfullt for dem.

Fredrik forteller han ser et behov for å snakke om kropp og trening allerede på 6. trinn, selv om Arnold (1988) uttrykker at dette er noe som gjør seg mer relevant på ungdomsskolen og videregående. At teori om kropp og trening gjør seg relevant allerede på barnetrinnet kan ha en sammenheng med utviklingen i samfunnet, hvor tilgangen på informasjon har blitt større. Kritisk tenkning har på bakgrunn av dette kommet inn i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene må forberedes på at ikke all informasjonen de får i sosiale medier er fakta. Det å lære elevene teori og kunnskap om kropp og helse har blitt viktigere i dag. Bevegelseskulturen i samfunnet har endret seg mye de siste årene, og «en radikal endring» må derfor til i kroppsøvfaget (Kirk, 2009). Det at Fredrik og Lisa viser at de tilpasser fagets innhold etter behovet samfunnet har i dag, og er med på å legitimere faget som et aktuelt fag i skolen. Samtidig skriver Kirk at en teoretisering av faget kan føre til at faget forsvinner. Det oppleves derimot ikke at

informantene legger fokuset i timen på kun innlæring av teori, men bruker det for å gjøre fagets formål om aktivitet, aktuelt for elevene.

Flere av informantene nevner at læring i aktivitet har blitt et fokusområde i skolen de siste årene, i alle fag. Da Lars ble spurt om han tenkte at kroppsøving var et læringsfag på lik linje med andre skolefag svarer han at det er det, men at det er et lite fag. Han reflekterer derimot over at skolen tilrettelegger for mer fysisk aktivitet på flere områder, som ved å ha fysak, trivselsledere og aktivitetskasser til å bruke i undervisning. Aktivitet er altså viktig på skolen og i alle fag, dermed mener han at gym ikke trenger flere timetall, men at faget går foran som et godt eksempel på hvorfor aktivitet er viktig for barns læring og utvikling. Lars gir uttrykk slik:

Lars: «Fra 5.-7.-klasse så har vi også fysak, eller fysisk aktivitet som er nesten det samme som gym egentlig. Så jeg vil si gym har en veldig fin plass i skolen nå. Hvor i alle ledd så skjønner vi at aktivitet er bra for læring da. Og gym går jo foran der selvfølgelig som et aktivt fag»

At informantene har som mål med faget at elevene starter eller fortsetter med en idrett eller aktivitet på fritiden for å øke aktivitetsnivået, kan tyde på at de ser faget som et helsefag. Når nesten alle informantene forteller at det er viktig med et høyt aktivitetsnivå i undervisningen fordi de sitter så mye ellers, underbygger dette synet på faget som helsefag. Samtidig nevner to av informantene at de opplever feilinformasjon på sosiale medier som problematisk for elevene på 6. og 7. trinn. Faget blir for dem en viktig og naturlig arena for å lære elevene til å være kritiske i møtet med påstander om trening og kropp på nett. Elevenes fysiske helse, både nåværende og fremtidige, har altså en sentral plass i undervisningen til informantene.

I dette delkapittelet har vi frem til nå sett på hvordan bevegelseskulturen i samfunnet imøtekommes gjennom kroppsøvingfaget av våre informanter. Det som derimot ikke har kommet frem i intervjuene, er hvordan informantene tilrettelegger for læring om psykiske helse. Ludvigsenutvalget har sett at kroppsøvingfagets læreplaner har lang tradisjon for å ivareta den fysiske helsa til elevene (NOU 2014: 7). Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* kan sees som et tiltak for å møte dagsaktuelle utfordringer samfunnet står overfor. Kirk (2009) har etterlyst «en radikal endring» i kroppsøvingfaget, og mener det må følge samfunnets behov. Det tverrfaglige temaet er ikke en radikal endring av kroppsøving, men en ganske stor endring for opplæringen i skolen, og bidrar til å få helse på agendaen i alle fag. Man ser et behov i samfunnet for økt aktivitet, og verktøy for å mestre livet i hverdagen, slik handlingsplanen *Sammen om aktive liv* viser (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2020). Det Lisa og Fredrik legger størst vekt på som begrunnelse for å

prate om helse og kropp, er å korrigere feilinformasjon på internett. Hvordan slik feilinformasjon på internett kan påvirke elevenes psykiske helse, blir imidlertid ikke nevnt av noen av dem. Det kan likevel virke som de har dette i tankene ettersom de gir uttrykk for at det er viktig å svare på når elevene stiller slike spørsmål om noe de har lest. Behovet som Lisa og Fredrik har sett hos sine elevgrupper, er ikke noe Kirk (2009) har trukket frem i sine studier av kroppsøvningsfaget. Det kan likevel kobles til fagets fremtid, og at det må til endringer for å imøtekomme dagens og fremtidens bevegelseskultur.

5.5 Potensialet for elevenes danning

Skolen har et ansvar om å både danne og utdanne elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene dannes i arbeid alene, og sammen med andre. Det kan skje gjennom å skape opplevelser og erfaringer sammen, og løse praktiske eller teoretiske utfordringer sammen. Et tydelig formål med kroppsøvningsfaget, slik det står i kjerneelementet *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*, er at det skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne forståelsen har blant annet også informantene Fredrik og Andreas. De mener det finnes mye ulik læring i faget, som er viktig for elevenes danning og utvikling.

Fredrik: «For gym skal være et dannende fag også ikke sant, med det at man skal lære å samarbeide, og man skal lære dette med å tape og vinne og å være en god lagkamerat».

Andreas: «Dannelse er det jo mye av i kroppsøving. Det er jeg jo enig i, i form av det å vente på tur, hvis du står i kø på et turnapparat for eksempel. Eller ved å sitte ned og høre på læreren fortelle om timen og de målene vi skal ha i timen for eksempel. Det er jo danning».

Sæle (2017b) er også enig i at faget har et stort dannelsespotensial, men at dette ikke kommer godt nok frem i dagens skole. For å styrke faget som et lærings- og dannelsesfag burde man ha mindre fokus på den instrumentelle idrettspraksisen. Kirk mener også faget har vært preget av en ensidig teknikk- og idrettspraksis, og at en endring må til for at faget skal bestå (Kirk, 2009).

Alle våre informanter mener de selv prioriterer samarbeid i undervisningen, fremfor innlæring av idrett og teknikk, med unntak av Gunn som nevner teknikk i større grad enn samarbeid, og Lisa som sier at «Man kan legge til rette for veldig mye samarbeid, men det er ikke alltid vi har det» (Lisa).

Videre sier hun at selv om hun ikke så ofte planlegger undervisningen for samarbeid, så ser hun at kroppsøving har et stort potensial til å lære elevene å samhandle med andre. Flere nevner også at faget har et stort læringspotensial for samarbeid, og Lars gir uttrykk for at det er noe av det viktigste med faget.

Lars: «Kanskje det jeg synes gym er best på å lære bort da, i forhold til de andre fagene er samarbeid og ... Ja, punktum. Samarbeid egentlig. Samhandle, akseptere regler, folka rundt deg, samarbeid med hvem som helst. Fairplay snakker vi mye om på barneskolen. At man skal ikke klage og ja ... de tinga der er utrolig viktig. Lærer seg å gi andre plass. Man kan selvfølgelig ta plass selv også, men vi har stått i gymtimer og øvd på å stå i kø liksom. Gym er veldig fin til å lære lek og for at eleven kan lære seg å takle hverandre. Ja, sosialt er gym kjempeviktig vil jeg si. Så det prøver jeg å legge til rette for».

At kroppsøving oppleves som et sosialt fag og legitimeres ut fra den sosialiserende funksjonen i skolen, kommer tydelig frem i vår empiri. Gjennom intervjuene snakkes det om hva de mener elevene skal lære i faget, og samarbeid blir stadig nevnt som noe som planlegges og tilrettelegges for å lære i kroppsøving. Aktivitet eller bevegelse blir brukt som et middel for å lære noe utover selve aktiviteten, som kan knyttes til Arnolds dimensjon *læring gjennom bevegelse* (Arnold, 1988). Alle informantene forteller at de ofte tilrettelegger for at elevene skal, gjennom bevegelse og aktiviteter, lære seg å samarbeide. Dette er utenom Lisa, som påstår å ikke tilrettelegge for det i like stor grad sammenlignet med de andre informantenes svar. Ved å praktisere ut fra dimensjonen *læring gjennom bevegelse* kan man argumentere for fagets legitimering ved at kroppsøving har et dannende formål i skolen. Dette er også et formål med undervisningen, ifølge læreplanen, hvor det står at elevene skal lære samarbeid, forståelse og respekt gjennom ulike former for bevegelse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Rapporten *Et forståelig kroppsøvingsfag?* viser at elever opplever et mangelfullt læringsutbytte rundt forståelse om seg selv og andre, likestilling og likeverd (Vinje et al., 2023). Omtrent halvparten av lærerne var usikre eller uenige i at det var noe de prioriterte og planla for i deres undervisning. Det blir derfor antydnet at en del lærere ikke planlegger for refleksjonsprosesser i undervisningen (Vinje et al., 2023). Våre funn tyder også på at det i liten grad tilrettelegges for å reflektere rundt ulike verdier som kan påvirke elevenes danning i undervisningen. Som nevnt i delkapittelet over, svarte informantene i dette prosjektet at noe av det viktigste for dem var at elevene var mest mulig i aktivitet og bevegelse. Derimot svarte noen av informantene at de kunne bruke tid på å lære om for eksempel å stå i kø, gå på rekke, som kan kobles til å lære forståelse om

seg selv og andre (Vinje et al., 2023). Det kan antas at det er noe elevene i større grad lærer gjennom bevegelse, både alene og med andre, men at det ikke brukes tid på refleksjonsprosesser gjennom felles samtaler. I Overordnet del av læreplanen, under *Prinsipper for læring, utvikling og dannning*, står det beskrevet at dannning kan skje gjennom å være i aktivitet sammen med andre, og gjennom praktiske situasjoner. Det kan derfor forstås som at man ikke hele tiden trenger å spesifikt prate med elevene om for eksempel egenskaper som tålmodighet, medfølelse og forståelse for at det skal læres. Læring og dannning kan skje naturlig gjennom være i aktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). *Læring gjennom bevegelse* kan ha en reflekterende funksjon, hvor elevene kan, gjennom bevegelse, reflektere over verdier og regler i skolen og samfunnet (Arnold, 1988).

Et gjentakende poeng som ble tatt opp i intervjuene var at undervisningen i kroppsøving kunne bli brukt til å bedre klassemiljøet. Dette kom frem ved at de uttrykte at det var fokus på å skape en slags fellesskapsfølelse gjennom at klassen gjorde morsomme ting og mestret sammen, som i lek og opplevelser på turer. Andreas sa blant annet at kroppsøving spiller en viktig rolle for å bedre klassemiljøet gjennom nettopp alle mulighetene elevene har for å samarbeide og mestre. Det var med på å skape fellesskapsfølelse, som det ble gitt uttrykk for at ikke var like lett å gjøre i andre, mer teoritunge fag, hvor elevene arbeider i større grad alene og mer stillesittende. Både Fredrik og Lars forteller at det ikke spiller så stor rolle hvilke aktiviteter eller eventuelle idretter de planlegger for i undervisningen, og at å lære aktivitetene i seg selv ofte ikke er målet for timen. Lars sier: «Jeg blåser i hva slags aktivitet vi gjør, så lenge det er gøy og godt for noe». Denne oppfatningen samsvarer med utsagn fra kroppsøvingslærere fra en studie i Sverige, hvor det der også kommer frem at det ikke er så viktig hvordan elevene beveger seg (Larsson & Nyberg, 2017). Senere i intervjuet kommer han med eksempel på hvordan han jobber med sosiale ferdigheter i undervisningen:

Lars: «Hvis det er kranling eller dårlig stemning, så kan det ødelegge en hel time og da må jeg ha fokus på å håndtere det og da kommer på en måte idrett eller sånn de tingene i andre rekke rett og slett ... Det er mer oppdragelse på barneskolen, og da har jeg ikke noe annet valg enn å ta hensyn til det. Enten forebyggende, eller når noe dukker opp og da blir det viktigere at alle har en fin time enn at alle har tatt 100 pushups på en måte. Da er ikke det viktig, eller det er vel aldri viktig for så vidt, men det er nok grunnen da».

Lars sier også at det er viktigere at elevene gjør noe gøy sammen, og har det bra sammen i undervisningen, enn at de lærer seg «å stupe kråke». Det er med dette utsagnet tydelig å se at han setter trivsel og sosial læring ovenfor teknikkinnlæring. Dermed kan man også plassere hans måte å

planlegge og tilrettelegge kroppsøvningsundervisningen på, i Arnolds dimensjon *læring gjennom bevegelse*. Å tilrettelegge for *læring gjennom bevegelse* kan være et godt middel dersom man har som mål å øke elevenes sosialisering, eller bedre et klassemiljø (Arnold, 1988). Den instrumentelle læringen som foregår kan bidra til å fremme verdier og egenskaper, som god oppførsel og moralsk forståelse. Kroppsøvningsfaget kan dermed sies å ha et dannende formål i skolen, og kan brukes som en måte å oppdra, eller skolere elevene gjennom bevegelse og aktivitet. Historisk sett kan man se at kroppsøvningsfaget har vært preget av et ønske om å disiplinere og oppdra elever. Spesielt under praksisen som dominerte i en periode Kirk har kalt *the id² of physical education-as-gymnastics* (Kirk, 2009). Selv om faget nå ikke ser ut til å ha et formål om å disiplinere elever, hvis man ser på læreplanen, så kan vi se at informantene tar opp ting som fremdeles viser at det er viktig for dem å ha kontroll og orden i klassen. For eksempel nevner flere at de lærer elevene å stå på rekke og rad før timen setter i gang, og de lærer elevene hvordan man korrekt skal stå i kø eller sykle på rekke.

Selv om alle informantene uttrykker at å lære elevene samarbeid er en viktig del av kroppsøvningsfaget, er det ulikt hvordan de tilrettelegger for dette. Lisa skiller seg noe fra resten av informantene da hun gir uttrykk for at det er utfordrende å legge til rette for at alle elevene skal kunne lære seg å samarbeide med hverandre. Hun peker på nivået på elevenes fysiske forutsetninger som en faktor som påvirker undervisningen og mulighetene for samarbeid.

Lisa: «Altså, når de nå er så store. Tenk en liten jente som ikke spiller fotball, ikke driver med det her. Man synes jo det er skummelt å sparke fotball eller håndball med de svære da. De syns jo det er kjempeskummelt. Så det der å kunne lage lag som er mindre, eller tilpasse det sånn er viktig».

Tidligere i intervjuet nevner hun også at når det planlegges for at elevene skal spille kamper mot hverandre i lag, så deles de inn i lag etter nivå på ferdigheter og fysisk form. Et av kompetansemålene i kroppsøving går på å lære og forstå ulikheter mellom seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det står også i kjerneelementene at elevene skal lære å inkludere andre uavhengig av deres forutsetninger. Dermed kan Lisas tilrettelegging for samarbeid til en viss grad stride med det som står i læreplanen. Dette kan ses i sammenheng med resultatene fra *Et forståelig kroppsøvningsfag?* hvor elevene på ungdomstrinnet opplever manglende læringsutbytte rundt forståelse om seg selv og andre (Vinje et al., 2023).

Flere av informantene mener derimot at en viktig del av det elevene skal lære i kroppsøving er å kunne samarbeide med alle, og at de skal tilpasse seg hverandre. For eksempel Andreas og Ludvik, som begge har idrettsbakgrunn, er opptatte av å veksle på hvilke elever som samarbeider. Ludvik

forteller at han har blitt inspirert av lagfølelsen man kan få i lagidrett, og ønsker å ta med seg det inn i kroppsøvningsundervisningen sin.

Ludvik: «Hvis en svikter i det kollektivet, så svikter jo også laget. Og det er jo det samme med klassen, altså hvis det er en som bryter ut da, så er de jo veldig påvirkelige, så hvis det er en som gjør noe dumt da så følger ti andre med. Så da faller jo det korthuset med en gang. Så samarbeid det synes jeg er veldig viktig, det å lære seg å samarbeide uansett hva man gjør og hvilket nivå man er på. Alle skal greie å kunne samarbeide».

Gjennom våre intervjuer med informantene er det flere som prater gjennomgående om at kjerneverdien til faget er potensialet for elevenes danning og sosiale utvikling. Samarbeid og utvikling av personlige egenskaper ses på som viktig for elevens danning. Dette er også noe vi ser at flere kroppsøvingslærere planlegger og tilrettelegger for i sin undervisning, og som flere ser på som et overordnet mål med faget. Selv om disse egenskapene ikke er like håndfaste å vurdere elevenes læring ut fra, mener kroppsøvingslærerne at kroppsøving er et læringsfag og at en del av deres læring er at de dannes som mennesker gjennom den sosiale utviklingen kroppsøving gir mulighet til. I teksten *Prinsipper for læring, utvikling og danning* i Overordnet del av læreplanen står det: «Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring». Ser man informantens utsagn om kroppsøvingsfagets potensial for danning og sosial utvikling i sammenheng med utdraget, samsvarer det med LK20.

Lærerne legitimerer faget som et læringsfag gjennom deres tilrettelegging av samarbeid og mulighet for sosial utvikling i elevgruppa. Kroppsøving oppleves som en unik arena for å lære elevene å samarbeide med andre, sammenlignet med andre fag. Samarbeid blir gjentagende nevnt i LK20, og kan dermed ses på som en viktig egenskap. Dermed har kroppsøving en plass i skolen som et læringsfag, hvor elevene blant annet lærer samarbeid.

5.6 Bevegelsesglede som fagets overordnede mål

En av grunnene til at faget har hatt utfordringer med legitimering som et læringsfag, er at det blir sett på som et rekreasjonsfag, hvor elevene skal ha det gøy (Engelsrud & Aasland, 2018; Vinje, 2018a). Bevegelsesglede blir trukket frem som en sentral del av formålet med kroppsøvingsfaget i skolen. Begrepet handler derimot ikke om at «alt skal være gøy». Bevegelsesglede inngår også som

en del av kroppslig læring, og stimuleres gjennom gode holdninger og vaner knyttet til fysisk aktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan derfor argumenteres for at bevegelsesglede skal være grunnlaget for all aktivitet i kroppsøving. På bakgrunn av dette ble informantene spurt om hvor viktig de mener dette er i faget. Av svarene kom det frem at de ser på dette som det aller viktigste. Et eksempel er dette sitatet fra Ludvik:

«Det er litt sånn målet mitt på barneskolen, at de skal få muligheten til å oppleve glede av å bevege seg, uansett hvordan man gjør det. Så det er målet mitt da, på de tre åra, at de kommer ut fra barneskolen med at det er gøy å være i bevegelse, og har glede av det da».

I samtale omkring hva begrepet innebærer og hvordan man kan tilrettelegge for det, blir ordet «gøy» nevnt svært hyppig. Gunn sier blant annet:

«Så jeg må lære de at det er gøy å holde på, det er gøy å være på sykkelstur, det er gøy å gå på ski, det er gøy å gå på skøyter, det er gøy å ake».

Lars: «Så håper jeg at jeg klarer å skape bevegelsesglede også sånn men det er jo på en måte når du blir bedt om å gjøre noe så er det da kanskje alltid litt mindre gøy enn hvis du hadde valgt det selv da».

Andreas: «Bare at du får et sunt forhold til det å være fysisk aktiv og vet at det her er bra for meg, eller at det her er gøy. Helst det siste. At det er gøy».

Informantenes utsagn viser en sterk relasjon mellom bevegelsesglede og noe som er «gøy». En slik fremstilling av faget fremmer kroppsøving mer som et «trivselsfag» eller rekreasjonsfag, enn et læringsfag. Denne fremstillingen har flere kroppsøvingsforskere stilt seg kritiske til, da det er med på å svekke fagets legitimitet (Engelsrud & Aasland, 2018; Vinje, 2018a). Dersom faget reduseres til et rekreasjonsfag, hvor alt skal være gøy, kan faget i verste fall forsvinne (Kirk, 2009; Ommundsen, 2008, 2013, 2016). Det skal ikke planlegges med utgangspunkt i det som er gøy, men det som gir læring, så kan det være en bonus at det er gøy (Arnold, 1991). På den andre siden sier Arnold (1988) at læring i bevegelse bør få en større plass i faget, noe som innebærer at elevene har en indre motivasjon for aktiviteter de gjør. Det at noe er gøy kan være viktig for at aktiviteten oppleves meningsfull for eleven. Aktiviteter elevene har vært med på å bestemme kan ofte komme fra et ønske om å gjøre noe «gøy», men vil kunne gi en opplevelse av at undervisningen er meningsfull.

Lars: «Det er jo ofte bevegelsesglede hvis jeg lar elevene velge en lek som de vil ha. Det skaper mye glede hvis de har en lek som er populær nå, som kanskje de vil vise og så kan vi ha det i gymmen. Hvis de får lov til det så pleier det ofte å bli veldig god stemning. At ikke bare jeg slår gjennom med noe jeg vil gjøre. Men noen ganger så vet læreren best også. Så håper jeg at jeg klarer å skape bevegelsesglede, men det er jo på en måte når du blir bedt om å gjøre noe, så kan det være litt mindre gøy enn hvis du hadde valgt det selv».

Lars kommer her med et eksempel fra egen undervisning på hvordan han tilrettelegger for bevegelsesglede. Ved å la elevene medvirke til innholdet i undervisningen opplever han at det blir en mer lystbetont stemning i klassen. Gjennom å tilrettelegge for elevmedvirkning lærer elevene om demokratiske prosesser, og får muligheten til å delta og påvirke læringsinnholdet. I læreplanen i kroppsøving står at læreren skal tilrettelegge for elevmedvirkning. Elevmedvirkning kan bidra til å stimulere elevenes lærelyst. Som nevnt tidligere, presiserer Arnold (1988) viktigheten av indre motivasjon for å gjennomføre en aktivitet som essensielt for *læring i bevegelse*. Å ivareta elevenes ønsker i undervisningen vil dermed bidra til meningsfull læring. Moen et al. (2018) etterlyser mer elevmedvirkning i faget og skriver at det er sentralt for elevenes trivsel, og dermed bevegelsesglede. Som det står i sitatet, opplever også Lars at elevene gir uttrykk for mer glede i undervisningen når de har fått være med på å bestemme innholdet.

Lisas rangering av begrepet bevegelsesglede skiller seg noe fra de andre informantene. Hun gir uttrykk for at det er en viktig del av kroppsøving, men er mer kritisk til om egen undervisning klarer å stimulere alle elevene til å kjenne på bevegelsesglede.

Lisa: «Jeg tenker at det er umulig å oppnå at alle skal ha bevegelsesglede i hver økt, men at man i så stor grad som mulig klarer å tilrettelegge for at det skal være bevegelsesglede. Jeg tror det er uoppnåelig»

Sitatet gir oss noe innsikt i Lisas tanker og opplevelse av å skulle tilrettelegge for bevegelsesglede i hver time. I intervjuet forteller hun at klassen hennes er utrolig glad i aktivitet, og at hun derfor ikke trenger å bruke særlig mye tid på å motivere elevene til å delta aktivt i timene. At elevene trives godt i kroppsøvingsfaget har forskning vist (Moen et al., 2018). Et stort flertall oppgir også at de har opplevd bevegelsesglede i undervisningen (Vinje et al., 2023). Det er likevel slik at ikke alle har det, noe som samsvarer med Lisas utsagn om at hun ser det som umulig å forvente at alle opplever det hver time. Det kan virke som Lisa tolker bevegelsesglede som et mer langsiktig og overordnet

mål, som ikke kan måles fra time til time. Det kan være derfor hun er kritisk til om hennes undervisning fører til det.

Andreas er derimot litt mer åpen for at undervisningen hans stimulerer til bevegelsesglede, og forklarer en måte han kan «sjekke» at undervisningen har bidratt til dette:

«Jeg tenker jo at bevegelsesglede er litt det å finne en aktivitet man synes er morsom. Det å tenke litt utenfor kroppsøvingsundervisningen, og at særlig på barneskolealder, så er det jo en litt sånn modningsfase generelt i livet, og bli introdusert for noe du synes er veldig gøy, som du har lyst til å holde på også utenfor skolen».

Andreas legger altså her vekt på at bevegelsesglede kan være å ønske å drive med noe på egen fritid. Kroppsøvfaget stimulerer til dette ved at elevene får prøve mange forskjellige måter å være i aktivitet på. Vi ser i utsagnet til Andreas at slik han ser på bevegelsesglede samsvarer med kroppsøvfagets formål med livslang bevegelsesglede, ettersom han ønsker å bidra til at elevene oppsøker idretter eller andre aktiviteter på fritiden. Säfvenbom et al. (2015) har funnet at elever som er idrettsaktive på fritiden trives bedre i kroppsøvfaget enn elever som ikke deltar i idretter. Ved at Andreas har som mål å få flere elever til å finne idretter de trives med, kan det føre til at også flere trives i faget. Begynner imidlertid ikke elevene på noen idrett, vil de i verste fall fortsette å trives mindre, da de har dårligere forutsetninger for å møte de ulike idrettene Andreas forteller at han gjennomfører i undervisningen. Han kobler elevenes fritidsinteresser til opplevelsen av bevegelsesglede. Livslang bevegelsesglede går videre utover skolens arena, men skal bidra til å gi elevene verktøy til å ønske å fortsette å være i aktivitet på fritiden. Slik flere av informantene selv har opplevd, har de hatt mye glede av idrett selv, og har som nevnt tidligere at de har et mål om å gi elevene samme glede.

Fredrik er også inne på det at han ønsker at elevene blir mer aktive, ved at de finner noe de ønsker å drive med gjennom kroppsøvingsundervisningen.

Fredrik: «Et av mine mål med kroppsøving er at elevene skal få prøve seg på veldig mye forskjellig da. Mange forskjellige former for idrett og aktiviteter osv. Være borti så mye som mulig. Jeg føler at en av de viktigste tingene jeg kan gjøre er å inspirere til mer bevegelse for elevene».

Fredrik, Lisa og Andreas trekker frem variasjon og bredde som en sentral faktor for at elevene skal oppleve bevegelsesglede. Variasjon kan bidra til at flere elever ivaretas i undervisningen. Å

tilrettelegge for bredde og variasjon i undervisningen kan være en måte å treffe flere elevers interesser, og det blir lettere å stimulere til bevegelsesglede (Engelsrud, 2015). Det er også nødvendig med en viss variasjon i undervisningen for å ivareta målene i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kirk (2009) påstår også at *id² of physical-education-as-sport-techniques* ikke er gunstig for å fremme bevegelsesglede, da undervisningen ikke gir elevene mulighet og tid til å lære seg idretten godt nok. Det er uklart om informantene hadde vært enige i denne påstanden. Det virker som de ser bevegelsesglede, og spesielt da målet om livslang bevegelsesglede som noe ikke kroppsøvingstimen ene og alene kan stå ansvarlig for, men at kroppsøving kan fungere med organisert idrett og inspirere elever til å finne aktive interesser.

Variasjonen de nevner går i stor grad på å variere aktiviteter, men Lisa nevner også at det er viktig å variere omgivelsene. Hun har tidligere gitt uttrykk for at hun ønsker at elevene hennes skal bli glade i friluftsliv.

Lisa: «Varierte ting, varierte oppgaver, eller variert undervisning. Både variert undervisning og varierte plasser. Det tenker jeg er bevegelsesglede. Og i varierte lokasjoner, altså ute og inne, kan man oppleve det».

For læring i-dimensjonen er variasjon og praktiske erfaringer vektlagt for å skape en indre motivasjon for aktiviteten (Arnold, 1988). Dette er for å møte elever på arenaer de har et forhold til, samt interesse for. Også i overordnet del av læreplanen er det understreket at variasjon av omgivelser og læringsarenaer skaper muligheter for motivasjon for elevene, da det gir praktiske og virkelighetsnære erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skal elevene lære å bli glade i friluftsliv, slik Lisa uttrykker at hun ønsker med sin undervisning, blir det viktig å tilrettelegge for aktiviteter utendørs som kan bidra til å inspirere elevene og gi de gode erfaringer i de ulike omgivelsene. Gunn gir også uttrykk for å variere omgivelser gjennom hennes iver etter sykkelturer. Hun virker ikke opptatt av at hennes undervisning skal inspirere elevene til å starte på idretter på fritiden, i motsetning til Lars, Ludvik, Fredrik og Andreas, som vi skal se mer på i neste delkapittel. Gunn uttrykker heller et ønske om at elevene skal lære å bruke kroppen i det daglige, og mener blant annet at sykling er en viktig inngang for at elevene blir mer aktive, og dermed opplever bevegelsesglede.

Gunn: «Når de er voksne så skal de bli glade i å sykle til byen. De skal ikke bli glad i å kjøre bil til byen. Det er det mange som blir veldig, veldig glad i. Gleden ved å sykle, kjenne hvor deilig det er å sykle, hvor fort du kan komme av gårde og hvor langt du kan sykle».

Det kan her virke som Gunn tenker at bevegelsesglede ikke alltid oppnås umiddelbart, men at elevene må gjøre noe flere ganger slik at de opplever å få det til, altså mestrer. Flere av de andre informantene trekker frem mestring som en helt avgjørende faktor for bevegelsesglede. Lisa opplever det derimot som umulig å oppnå bevegelsesglede hver time. Likevel har hun gjort seg noen refleksjoner om hva som er viktig å legge til rette for, slik at elevene kan oppleve det. Disse refleksjonene finner vi også hos Ludvik og Andreas.

Lisa: «Når noen plutselig opplever at de mestrer, den mestringen, så går det hånd i hånd med denne bevegelsesgleden».

Ludvik: «Men de henger litt sammen fordi mestring og bevegelsesglede, altså hvis de føler mestring, så blir det en glede av det».

Andreas: «De skal lære at fysisk aktivitet er gøy, at det er noe vi kan mestre, noe de kan holde på med senere i livet».

Lisa, Ludvik og Andreas gir i utsagnene uttrykk for at mestring er sentralt for bevegelsesglede. Mestring handler om å lære noe, og gjøre noe man får til. Det er funnet at elever som driver med idrett på fritiden trives bedre og er mer positivt innstilt til kroppsøvingundervisningen (Säfvenbom et al., 2015). Det er også sett at idrettsaktiviteter dominerer undervisningen (Moen et al., 2018; Vinje et al., 2023). Opplevelsen av trivsel kan altså knyttes til elevenes forutsetninger for å mestre, da forskere peker på en sportifisering av kroppsøvingfaget. Viktigheten av mestring fremmer Kirk (2009) gjennom sin kritikk av *the id² of physical-education-as-sports-techniques*. Det understrekes at denne praksisen gir for liten tid til at elevene mestrer de forskjellige idrettsaktivitetene. Noe som kan tolkes dithen at han ser på mestring som svært sentralt og en viktig forutsetning for å oppleve bevegelsesglede. Elevene som er idrettsaktive utenfor skolen, kan sies å ha andre og bedre forutsetninger for å mestre enn elevene som ikke er idrettsaktive. Mestringen kan slik sett kobles til opplevelsen av trivsel og dermed bevegelsesglede, slik også informantene våre gjør. Det kommer frem som noe de arbeider mye med for at elevene skal oppnå hver time. Ved å tilrettelegge for mestring i undervisningen tyder det på at faget praktiseres som et læringsfag, hvor elevene lærer og anvender kunnskap, ferdigheter og kompetanse. For å motivere elevene til å opprettholde en fysisk aktiv livsstil, kan altså mestring være en viktig forutsetning.

Bevegelsesglede kommer frem som et av de overordnede målene med faget, og hvordan informantene tilrettelegger for dette har noe å si for hvordan de legitimerer fagets plass og funksjon i skolen. Flere trekker frem at om elevene får oppleve at det er gøy å være i bevegelse og aktivitet er det med på å stimulere til bevegelsesglede. Vi kan se at informantene våre bruker mye av sine egne erfaringer med fysisk aktivitet for å fremme glede hos elevene. De som har drevet med idretter ønsker å videreformidle de gode opplevelsene det ga dem. Idrettsaktiviteter brukes gjennomgående som eksempler på aktiviteter informantene planlegger for i undervisningen. Neste kapittel vil belyse dette nærmere.

5.7 Et idrettsrettet kroppsøvingsfag

I støtteskrivet til LK20 står det at kroppsøvingsfaget skal være «mindre idrettsrettet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Moen et al. (2018) fant at ballidretter dominerer innholdet i undervisningen. I vår empiri er det en liknende tendens ettersom informantene ofte bruker ballidretter eller andre idretter som eksempler når de skal beskrive planleggingen i faget. Idrettsaktiviteter blir brukt som utgangspunkt for mye av innholdet i undervisningen. Det er ulikt hva informantene legger i begrepet idrett. Eksempelvis sier Andreas at det for han er det samme om man kaller det idrett eller aktivitet. For han skiller den idrettstreningen han har med 15-16 åringer, utenfor skolen, seg stort fra den kroppsøvingsundervisningen han har med 4.trinn. Han er derimot positiv til at elevene introduseres for et bredt utvalg av idretter gjennom faget. Utsagnet til Andreas viser at idrettens plass i faget fortsatt er uklar, da mange forstår begrepet så ulikt. For han er det et tydelig skille da han driver med begge deler, mens undersøkelsen *Et forståelig kroppsøvingsfag?* finner at lærere og elever også er nokså uenige i hvilke aktiviteter som anses som idrettsaktiviteter (Vinje et al., 2023).

Alle informantene ble spurt om hvilke aktiviteter de hadde planlagt for dette året. Idrettsaktiviteter ble nevnt av samtlige. Fotball, håndball, innebandy og basket var blant aktivitetene som ble trukket frem som eksempler. Gunn forteller blant annet: «Jeg har jo alle de forskjellige idrettene», når hun forklarer hvilke aktiviteter elevene skal lære. Det tilrettelegges altså mye for idrettsaktiviteter i kroppsøvingstimene, men det er ikke alltid målet er å lære idretten. Det planlegges med utgangspunkt i idretter, men å finne gleden i å være i aktivitet gis forrang til korrekt utførelse av teknikk og spill. Slik eksempelet fra Fredrik viser:

Fredrik: «Jeg tenker at idrett i seg selv, altså da tenker jeg sånn som fotball og håndball, så er det

ikke idretten i seg selv som er det viktige i gymmen. Det er en fin inngang for elevene. (...) Men i seg selv, så er liksom ikke idretten mål, at det skal være en idrett. Det kan være bare lek og bevegelse».

Forskning viser at mange kroppsøvingslærere har bakgrunn fra idretten (Moen & Green, 2014). Dette er også tilfellet blant våre informanter, med unntak av Lisa. De trekker selv frem idrettsbakgrunnen som årsaken til at de ble kroppsøvingslærere. Funn fra undersøkelser tyder på at kroppsøvingslærere har tendenser til å reprodusere egne idrettserfaringer i undervisningen (Moen, 2011). Ludvik, som fremdeles er aktiv idrettsutøver, uttrykker at idretten gir ham mye glede. En glede han ønsker å videreformidle til elevene gjennom faget. Han forteller at han legger fra seg konkurransefokus, og heller ønsker å gi elevene en lagfølelse gjennom idrettsaktivitetene. Med det kan man forstå Ludviks praktisering av idretter som *læring gjennom bevegelse* (Arnold, 1988). Idrettene brukes som middel for å skape en fellesskapsfølelse, som vi i delkapittel 5.5 så hadde stor enighet iblant informantene.

Som vi har kommentert i delkapittel 5.4, har informantene uttrykt en bekymring for elevenes aktivitetsnivå i hverdagen. Et tiltak flere nevner er at de tilrettelegger for å lære elevene flest mulig idretter i undervisningen, slik at de finner noe de liker som de kan drive med på fritiden. Vi kan se at informantenes agenda i undervisningen er nært knyttet deres personlige hobbyer. Gunn ønsker at elevene skal bli glade i å sykle, Lisa ønsker at elevene skal lære å drive egentrening og trives i friluftsliv. Lars, Ludvik, Fredrik og Andreas, som ligner i alder og sin idrettsbakgrunn oppleves å være opptatt av at eleven skal finne en idrett de trives med, gjerne i deres kroppsøvingstimer, og begynne med det på fritiden.

Ludvik: «At det er ikke bare fotball og håndball eller basket som er, de typiske ballsportene som er i hovedfokus, men at man får opplevd, prøvd nye ting da. At de som ikke har gjort så mye før, finner noe å glede seg over, at «dette her var gøy», og så kanskje de gjør det på fritida fordi de har prøvd det på barneskolen».

Fredrik: «Et av mine mål med kroppsøving er at elevene skal få prøve seg på veldig, mye forskjellig da. Mange forskjellige former for idrett og aktiviteter osv. være borti så mye som mulig. Jeg føler at en av de viktigste tingene jeg kan gjøre er å inspirere til mer bevegelse for elevene».

Lars: «Synes det er gøy å spre den gleden videre da. Jeg vet at når jeg er her og underviser i idrett så er jeg engasjert og da kan jeg så frø rundt om, ikke sant og gjøre at andre kan like det i fremtiden også. Så det er favorittfaget mitt. Det blir jo så nært hobbyen min ellers».

Sitatene over viser at informantene har et mål om at kroppsøving skal inspirere elevene til å drive med idrett på fritiden, gjennom å introdusere dem for mange idretter. Mange forskjellige idretter i løpet av året kan også bety at det blir lite tid til å gå i dybden på hver aktivitet. Kirk (2009) ser på det som en av utfordringene faget står ovenfor og viser til forskning som tyder på at en slik, multiaktivitetsmodell, ikke fremmer livslang bevegelsesglede, som anses som overordnet mål i faget (Kirk, 2009). Han peker på at når elevene får lite tid med hver aktivitet vil de ikke utvikle tilstrekkelige ferdigheter til å mestre den aktuelle idretten. Det er imidlertid annen forskning som viser at variasjon og bredde i undervisningen fører til at flere trives i faget ettersom innholdet treffer en større andel av elevene (Moen et al., 2018). Nettopp dette forteller informantene som bakgrunnen for at de ønsker å være gjennom mange forskjellige idretter. Variasjon og bredde i undervisningen er med på å ivareta elevenes interesser, og kan dermed motivere flere til fysisk aktivitet. Arnold (1988) understreker at indre motivasjon for aktiviteten som gjennomføres er essensielt for *læring i bevegelse*. «Knowing how» knyttes til praktisk kunnskap og innebærer at elevene får dyp innsikt i hvordan en bevegelse utføres, og er derfor sentral for i-dimensjonen (Arnold, 1988). Praktisk kunnskap eller kompetanse er indre anliggende, og læres best *ved å gjøre*, for å skape mening for utøveren. Læringen vil dermed ikke bare handle om «å kunne» gjennomføre aktiviteter, bevegelser eller idretter, men også «vite hvordan» kroppen skal utføre hensiktsmessige bevegelser. Det er altså både viktig at elevene møter aktiviteter de er motivert for, men også at undervisningen gir tilstrekkelig tid til dette, slik at de lærer sentrale ferdigheter og mestrer aktiviteten.

Den viktigste utfordringen kroppsøvingfaget står ovenfor i dag, er ifølge Kirk (2009), den utbredte teknikktreningen i de mange idrettene. Det er altså ikke omfanget av idrett i undervisningen han stiller seg kritisk til, heller praktiseringen av den. De samme tendensene har også blitt funnet i Norge hvor elevene blant annet oppgir at undervisningen er preget av terping på teknikker og konkurranser i idretter (Vinje et al., 2023). Mye av denne forskningen er imidlertid gjennomført på ungdomstrinnet og videregående (Løndal et al., 2021). Flere av informantene i denne studien uttrykte at de ser stor forskjell i undervisningen på barne- og ungdomstrinnet.

Informantene svarer svært ulikt på hvor ofte de planlegger for teknikktrening i sin kroppsøvingundervisning. Fire av informantene er generelt positive til teknikktrening, mens to av

informantene mener det ikke er nødvendig. Under intervjuene ble informantene spurt om å rangere et utvalg begreper. Det var størst forskjell i rangeringen av begrepet «teknikktraining». Gunn gir teknikktraining høyest rangering. Det forklarer hun med at teknikk handler om å lære det grunnleggende. Hvis elevene ikke klarer grunnleggende teknikk, som for eksempel å kaste ball, så får de ikke noe glede ut av timen, siden de ikke har grunnlag for å mestre.

Gunn: «Du synes ikke det er gøy å drive med orientering i skauen hvis ikke du skjønner liksom når du må gå sakte. Du kan jo ikke springe for da er du jo forbi posten. Du må liksom her må du gå ... den teknikken. Jeg tenker at for å ha den gleden er det viktig at de kan litt da».

Lisa og Lars nevner også at det er viktig at elevene lærer grunnleggende teknikker, selv om de ikke setter det like høyt som Gunn. Lisa mener også at teknikktraining er viktig for å forstå idretten i sin helhet, men at faget ikke skal bestå av terping på teknikk. Hun forteller at hun legger til rette for mestring ved å ha teknikktraining, slik at alle føler de kan få til noe i spill.

Lisa: «Jeg mener det er ganske viktig, fordi at det gir grunnlaget for at alle kommer på, ikke på et likt nivå, for jeg kan jo aldri kompensere disse ti timene de spiller fotball, de som gjør det, mot de som aldri treffer en ball. Men, både for forståelsen av faget, og opplevelsen av mestring, og det å få være med. Så tenker jeg det er litt sånn, det er litt viktig at vi har teknikk».

Som Lisa uttrykker i sitatet ser hun det som nødvendig med teknikktraining i idrettsaktiviteter for at elevene skal mestre sentrale bevegelser i spillsituasjon. Samtidig sier hun at teknikktraining er viktig for at elevene skal få en dypere innsikt i faget. En slik forståelse Lisa viser til, strider med Kirks forståelse av teknikktrainingens funksjon i kroppsøvingundervisningen. Undervisningen har i lang tid vært preget av teknikktraining, som ikke ivaretar dagens bevegelseskultur. Han understreker at en endring av faget må til for å legitimere dets plass i skolen (Kirk, 2009). Det er viktig å få frem at Kirk har studert en engelsk kroppsøvingstradisjon, som ikke bør overføres direkte og ukritisk til en norsk kontekst. Det er likevel funnet likheter mellom Kirks funn og kroppsøvingforskning i Norge når det gjelder dominansen av idrettsaktiviteter i undervisningen (Moen et al., 2018; Vinje et al., 2023). Sammen med multiaktivitetsmodellen skaper terping på teknikker en ensformig undervisning som ikke realiserer fagets egenart (Kirk, 2009).

Sammenlignet med Gunn, Lisa og Lars, stiller Fredrik seg noe mer nøytral til teknikkinnlæringens plass i undervisningen. Han synes det er «kjekt å ha innimellom», men poengterer likevel at det ikke burde dominere på barnetrinnet. Videre sier han også at han får mye bruk for sin tidligere

idrettsbakgrunn når de har teknikktraining. Det er et betydelig flertall av kroppsøvlingslærere med bakgrunn fra idretten (Moen & Green, 2014). Det er også tilfellet blant våre informanter. Erfaringene fra idretten, som Fredrik sier, blir ofte tatt med inn i faget, og kan knyttes til at idrettsaktiviteter ser ut til å dominere i undervisningen. Idretten kan dermed sies å ha mer innflytelse på kroppsøvlingsfaget, enn andre veien (Skille & Moen, 2021).

Andreas holder aktivt på som trener for eldre ungdommer, og sammenligner rollen han har som idrettstrener og kroppsøvlingslærer. Han mener at spesielt eldre barn og unge som driver med en idrett trenger teknikktraining, da det der er et mål om å bli bedre i den spesifikke idretten, som de også selv har valgt å drive med. Terping og teknikktraining synes han ikke hører til i undervisningen på barneskolen, og at det kan påvirke elevenes mestringsfølelse. Det kommer frem at han ser et viktig skille mellom idretten og kroppsøving, og forsøker å legge igjen trenerrollen når han går inn i kroppsøvingstimen. Han har ikke som mål at noen av elevene «skal bli best i noen idretter». Andreas begrunner sitt synspunkt slik:

«Nettopp fordi mestring er så viktig. Og hvis jeg skal stå med en fjerdeklassing og si at «Nei, vi skal gå på ski. Du må du må få dobbeltdanstak ordentlig. Ordentlig fraspark». Da kommer han til å kaste skia på meg. Han kommer ikke til å synes det er noe gøy i det hele tatt og kroppsøving skal være gøy. Så da må vi bare tilrettelegge for all mulig aktivitet, altså om vi skal turne og noen skal slå en rulle og ruller sidelengs, så får det være greit (...) Sånn sett så er det lov å komme med tips, men. Hvis jeg tenker kroppsøving generelt, så skal jeg ikke teknikktrainingen være noe man skal vektlegge, i hvert fall ikke på barneskolen».

Andreas deler synet til Kirk (2009) om at terping på teknikk skaper ensformig, og kjedelig undervisning for elevene. Han forteller at hvis han avbryter elever som er engasjerte i en aktivitet, for å komme med korrigerende av teknikk, vil det avbryte eleven i dens læringsprosess. Dette sitatet fra Ludvik viser at han, i likhet med Andreas, ikke prioriterer teknikktraining i undervisningen:

Ludvik: «Det å være i bevegelse, for eksempel i håndball. Å kjenne på hvordan det er å håndtere en ball, hvordan det er å sprette, kaste og ta imot ballen. Jeg tenker ikke at de skal kaste best mulig, men bare kjenne på hvordan det er å ha en ball i hånda. At de får lov til å prøve ut dette selv, uten at jeg skal være den som går rundt og sier at «sånn må du gjøre». Jeg kan komme med tips, selvfølgelig. Det gjør jeg ofte, sier kanskje «det er smart å holde med to hender på innebandykølla i stedet for en, så har du litt bedre kontroll», men det er ikke sånn så veldig lærerstyrt».

Både Andreas og Ludvik kaller det «tips» når de gir tilbakemeldinger til elevene. Det kan på denne måten føre til at elevene deres ikke opplever at det finnes en «fasit» eller korrekt måte å utføre bevegelser på. «Tipsene» skaper rom for at elevene får mulighet til å utforske og skape erfaringer med kroppen, slik at de selv kan lære seg å utføre hensiktsmessige bevegelser i gitte situasjoner. Eksemplene til Andreas og Ludvik viser til en undervisningspraksis med fokus på *læring i bevegelse*, hvor elevene drives av en indre motivasjon, og får lov til å utforske aktiviteter på egenhånd. Dette er fagets kjerne, påstår Arnold (1988). Tilrettelegging for *læring i bevegelse* får elevene til å skape læring som er verdifull for dem. Når eleven tillegger en aktivitet verdi vil det kunne føre til at den ønskes å gjenta aktiviteten senere. Utforskningen av ulike bevegelser som informantene snakker om at de tilrettelegger for, ivaretar kroppslig læring, slik det står i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). En slik praksis er med på å utvikle elevenes fysiske-motoriske ferdigheter og tilrettelegge for bevegelsesglede.

I forbindelse med temaet idrett, ble informantene også spurt om hvordan de lærer elevene reglene i de ulike idretts- og bevegelsesaktivitetene. Vi oppfatter det som at alle informantene bruker liten tid på å lære elevene regler. Alle informantene uttrykker at de er opptatt av at elevene skal være i mye aktivitet, og bruker det som argument for hvorfor de ikke prioriterer innlæring av regler i like stor grad. Slik forklarer blant annet Gunn at hun tilrettelegger for læring av regler:

Gunn: «Jeg lærer de reglene, og det må de kunne. Men jeg bruker ikke sånn, det er ikke det jeg bruker masse tid på, at de liksom skal ta hjørnesparkene riktig, eller vite offside. Og jeg sier det til de også, at det er ikke som på fotballbanen, dette er lek, og her skal vi ikke ha så mange regler.»

Hun sammenligner her kroppøving med idretten, og sier at ovenfor elevene må hun forklare at kroppøvingstimen ikke skal ha like mange regler som noen kanskje er vant til fra idretten. Ovenfor elevene blir det presisert et skille mellom idretten og kroppøvingfaget. Ludvik og Andreas bruker basket som eksempel på en idrett de aldri spiller eller lærer elevene i fullskala. Reglene og spillet blir sett på som for komplisert, og de vil helle prioritere at elevene faktisk får spilt og vært i aktivitet.

Lars: «ja, det går på barneskolen hvert fall, så kan man ikke spille basket med ekte regler. Så da blir bevegelsesglede og mestring viktigere enn at de tar to eller tre skritt liksom».

Ludvik: «Den regelbiten i spill, så er jeg inne på det at man ikke skal slå hverandre, men slå ballen. Men altså sånne enkle ting er jeg inne på, sånn at elevene kanskje får tid til litt spill. Og i basket at

jeg er inne på sånne enkle regel-ting, sånn at elevene kjenner til hvordan det er å spille litt. Men jeg er ikke sånn veldig teoretisk grunnleggende, det er jeg ikke, i timene».

Dette vil si de lærer lite *om bevegelse*, som Arnold (1988) sier ikke skal dominere undervisningen, men som er viktig for å forstå aktiviteten eller bevegelsene på et dypere nivå. Regler er en viktig del av det å forstå et spill, og det å tenke taktisk både sammen med andre som et lag, og alene. Det at elevene ikke lærer idretten i fullskala, med alle reglene for spill, er noe av det Kirk (2009) har vært kritisk til med *the id² physical education-as-sport-techniques*. Hvis målet er at elevene skal lære en idrett, så lærer de heller en tilpasset eller ufullstendig versjon av den, og oppnår da ikke målet med undervisningen.

Så langt i denne oppgaven har vi sett at kjerneelementene *bevegelse og kroppslig læring* og *deltakelse og samspill*, blir ivaretatt i informantenes undervisningspraksis. Det tredje og siste kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel*, blir derimot nevnt svært sjeldent i intervjuene. En slik mangel kan tyde på en større vektlegging av innendørs idretter og bevegelsesaktiviteter. Sitatene fra Gunn og Andreas nedenfor viser prioriteringen vi opplever at flere av informantene har, med at det ikke er tid til utendørsaktiviteter i den ordinære kroppsøvingstimen:

Gunn: «De har jo masse forskjellige idretter. De har leker. De har samarbeid ... Alt det får jeg tatt sånn på den ene timen i uka. Men så trenger de jo mere, de trenger jo mer aktivitet. Og da tenker jeg at da må vi jo ut og klatre i trærne og gå ned noen skråninger».

Andreas: «jeg prøver hvert fall en gang i måneden og ha en utedag med fjerde klasse. Det hadde vi forrige uke. Da var vi på et jorde som ligger rett ved skolen, som det var snø på hvor vi kunne ake. Og bare det å ... Altså man trenger ikke å tilrettelegge for aktivitet i det hele tatt. De har med seg akebrett. Så aker de, og så får de aktivitet når de må gå opp igjen med det akebrettet. Da har de fått fysisk aktivitet i løpet av skoledagen, og de koser seg gløgg, ikke sant?»

Ut fra hva informantene forteller er uteaktivitet og naturferdsel en liten del av den ordinære kroppsøvingsundervisningen. Idretter og aktiviteter innendørs er det som planlegges for i størst grad. Gunn forteller at de drar mye på sykling, Lisa sier at elevene har uteskole ukentlig, men elevene opplever ikke det som kroppsøving, og det er heller ikke en del av de oppsatte tiden for faget. Naturferdsel kan være en god måte å *lære i bevegelse*, ettersom elevene kan oppleve, skape og erfare med kroppen, i variert terreng og omgivelser. Vi har tidligere løftet frem viktigheten av å variere terreng og omgivelser i undervisningen, da det understrekes i overordnet del

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik som Andreas sier, kan elevene føle en autonomi utendørs, og engasjere seg i større grad i aktiviteter på egenhånd. De få gangene informantene gir eksempler på erfaringer de har med undervisning ute, nevner flere at det ser ut til at elevene trives veldig godt med det, og at de kommer i naturlig, indre motivert aktivitet. Det trenger ikke være så lærerstyrt. Denne formen for undervisning virker å tilrettelegge for *læring i bevegelse* i større grad. Det finnes mye god læring i å utforske og eksperimentere i ulike bevegelsesformer (Arnold, 1988).

Funn i denne undersøkelsen indikerer altså at det tilrettelegges for læring gjennom et bredt spekter av idrettsaktiviteter. Det er ikke nødvendigvis idretten som er målet med undervisningen, og informantene forteller at de ofte ikke lærer idretten i sin helhet. Dette gjør at regler for en idrett for eksempel ikke læres slik de ordinært er. Idretten og kroppsøving skiller ved at elevene ikke skal «bli best i noe» i kroppsøvingstimene. Fire av informantene ser ut til å ha en positiv holdning til teknikktraining, men planlegger likevel ikke i stor grad for dette. Det kommer frem at informantene er uenige om teknikktrainingens funksjon, da en informant ser det som viktig for mestring, mens en annen påpeker at det kan hindre utforskende læring. Flertallet av informantene er også opptatt av at undervisningen deres skal inspirere elevene til å starte på idrett på fritiden.

6 Avslutning

Denne studien har hatt som mål å få innsikt i hva kroppsøvfingsfaget bidrar med inn i skolen, samt hvordan kroppsøvfingslærere legger til rette for elevenes læring i faget. Ved å intervju seks kroppsøvfingslærere har vi forsøkt å få et innblikk i deres tanker og refleksjoner rundt problemstillingen: «*Hvordan legitimerer og tilrettelegger kroppsøvfingslærere på barnetrinnet for faget som et læringsfag?*». Tittelen vi har valgt til oppgaven er: «Jeg blåser i hva slags aktivitet vi gjør så lenge det er gøy og godt for noe». Dette sitatet er hentet fra en av våre informanter, og fanger de viktigste funnene fra empirien. I denne avslutningen vil vi belyse studiens hovedfunn opp mot problemstillingen ved å ta utgangspunkt i oppgavens tittel. Avslutningsvis skal vi på bakgrunn av studiens funn, legge frem våre refleksjoner rundt fremtiden til faget i en norsk kontekst.

«Jeg blåser i hva slags aktivitet vi gjør ...» viser til hvordan informantene tilrettelegger for hvordan elevene skal lære i faget. Resultatene våre viser at flere av våre informanter ikke er så opptatt av hvilke aktiviteter de planlegger for i undervisningen. Det kommer frem at idrettsaktiviteter preger undervisningen i stor grad, slik tidligere forskning på kroppsøving også har vist (Moen et al., 2018). Å lære disse idrettene ser imidlertid ikke ut til å være målet med undervisningen, men et utgangspunkt for å komme i aktivitet. På bakgrunn av dette kan vi si oss enige med Arnold (1988) om at det tilrettelegges i størst grad for *læring gjennom bevegelse*. Dette med å ha dekontekstualisert læring av idretter, hvor det ikke blir satt av tid til å lære en idrett i sin helhet, er noe Kirk (2009) har vært kritisk til. Norske forskere, og myndigheter har også vist et ønske om mindre idrett i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019; Moen et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019). På bakgrunn av at det ser ut til at informantene uttrykker at det ikke er så viktig hvilke aktiviteter undervisningen inneholder, kan det se ut som de tilrettelegger for kroppsøvfings som et aktivitetsfag.

«(...) så lenge det er gøy (...)» får frem hvordan faget legitimeres av våre informanter, og hvordan de ivaretar fagets overordnede mål om bevegelsesglede. Et sentralt funn er at informantene legger mye vekt på at kroppsøving skal oppleves som et gøy fag for elevene. Det kommer frem ved at det tilrettelegges for at undervisningen skal være gøy ved å planlegge for mest mulig aktivitet, samt introdusere elevene for idretter de senere kan drive med på fritiden. Det er sett at elevene selv begrunner trivselen i faget med et høyt aktivitetsnivå i undervisningen (Sæle, 2017b). For at faget skal legitimeres som et læringsfag er forskerne kritiske til at det planlegges med utgangspunkt i at faget skal være gøy (Engelsrud & Aasland, 2018; Vinje, 2018a). Faget skal ikke tilfeldigvis gi

læring, det må planlegges for. En slik tilfeldig læring kan det se ut til at flere av våre informanter planlegger for, ettersom det kommer frem at trivsel og glede er noe de legger mye vekt på i faget.

«(...) og godt for noe» kan kobles til de to største funnene i studien vår, der faget legitimeres på bakgrunn av helse- og dannelsespotensial. Alle informantene har trukket frem at kroppsøvingfaget er et viktig bidrag for å øke elevenes aktivitetsnivå. Basert på styringsdokumenter og handlingsplaner fremvist i kontekst og tidligere forskning kan man også se at myndighetene stadig legitimerer faget med utgangspunkt i helsepotensialet (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2019; NOU 2014: 7). Det er derfor ikke uventet at våre informanter også bruker fysisk helse som legitimeringsgrunnlag for faget. Ommundsen (2008) har stilt seg kritisk til at faget blir legitimert som et helsefag. Basert på informantenes utsagn og diverse styringsdokumenter, ser vi at helse er en viktig del av legitimeringen til faget. Det trenger ikke være en motsetning mellom å legitimere kroppsøving som et helsefag og et læringsfag, men heller to sider av samme sak. Det synes å være et behov i samfunnet for å bedre helsa i befolkningen, og er med på å gi kroppsøvingfaget et formål også i fremtiden. Det informantene ikke nevner er psykisk helse, selv om dette også inngår i helse-begrepet og læreplanen.

At kroppsøvingundervisningen skal være «godt for noe» kan også knyttes til informantenes forståelse av at faget kan bidra til at elevene dannes og lærer sosiale ferdigheter. Våre resultater viser at alle informantene tilrettelegger for sosial utvikling og læring i sin undervisning, men at det varierer i hvor stor grad det er prioritert. Det er veldig i tråd med det som står i overordnet del, kjernen til faget og skolens generelle formål om å utdanne og danne elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019, 2017). Spesielt fire av informantene uttrykker at faget egner seg særlig godt til å lære elevene sosiale ferdigheter.

Vi har gjennom arbeidet med denne oppgaven støtt på flere begreper som har blitt brukt til å beskrive fagets innhold. Aktivitetsfag, helsefag, rekreasjonsfag, dannelsesfag, pausefag, trivselsfag og læringsfag er alle brukt for å få frem ulike deler av hva som blir sett på som fagets «kjerne». De blir i forskning ofte satt opp mot hverandre som motsetninger, og det virker som at faget kun kan forstås som det ene eller det andre. Som for eksempel aktivitetsfag eller læringsfag. Formålet med denne studien var å se på kroppsøving som et læringsfag, da det har strevd med å legitimeres som dette. Det vi sitter igjen med er at det kanskje ikke må være motsetninger mellom de ulike forståelsene av faget, da de kan jobbe sammen for å aktualisere og legitimere det. Informantene

våre vektlegger helse, glede, trivsel og sosiale ferdigheter som viktige momenter i faget, og det synes å være likeverdige måter å fremstille kroppsøving på, som alle innebærer læring.

6.1 Fagets fremtid i norsk kontekst

Tidligere i oppgaven har vi presentert tre mulige fremtider for kroppsøvingfaget (Kirk, 2009). Basert på funnene i denne oppgaven vil fagets fremtid mest sannsynlig inneholde «mer av det samme», slik Kirk også sier. Men hva er egentlig mer av det samme i Norge?

Informantene våre begrunner flere av sine valg i undervisningen med at elevene er inaktive i hverdagen, og at kroppsøvingfagets oppgave er å inspirere til mer aktivitet. Dette gjøres ved å tilrettelegge for et stort spekter av idretter, selv om faget skal være «mindre idrettsrettet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne endringen som kom inn med LK20 ser derfor ikke ut til å ha påvirket informantenes praksis. Vi har ikke sett at informantene uttrykker et behov for endring av denne praksisen, heller at de ser den som et viktig utgangspunkt for å aktivisere elevene på skolen og fritiden. Vi opplever derimot at det mangler en felles forståelse for hva som skal læres og hvordan det skal læres.

Teknikktreningen som har blitt kritisert av Kirk (2009), ser imidlertid ikke ut til å være dominerende i de fleste informantenes praksis. Som det også poengteres i intervjuene, kan dette ha en sammenheng med at de underviser på barnetrinnet. Mye av forskningen i kroppsøving i Norge er gjort på ungdomstrinnet og videregående, og kan derfor være en årsak til at vi ikke har sett de samme tendensene i denne studien. En annen årsak til at teknikktrening ikke ser ut til å dominere undervisningen til våre informanter, kan være at Kirk har forsket på kroppsøving i en annen kulturell kontekst hvor idretten har mer makt.

Som et sosialdemokratisk land, er man i Norge opptatt av at alle skal med. Trivsel i kroppsøving har derfor blitt et viktig argument for både valg av innhold i undervisningen og hvordan faget kan forbedres. Når forskning finner at et fåtall av elever uttrykker at de mistrives i faget, og det blir pekt på at idretter dominerer innholdet i undervisningen, må det derfor til en endring slik at også de som ikke trives kommer med (Moen et al., 2018). Fagets formål er tross alt «livslang bevegelsesglede», og det gjelder for alle (Kunnskapsdepartementet, 2019). Trenger kroppsøvingfaget en endring i Norge, på bakgrunn av at et fåtall elever ikke trives godt nok?

6.2 Veien videre

Innledningsvis ble det trukket frem at forskningsfeltet har en overvekt av studier på ungdomsskolen og videregående (Løndal et al., 2021). Det har vært et ønske fra fagfeltet om at faget skal bli mindre idrettsrettet, ettersom forskning har sett at idrettsaktiviteter dominerer i undervisningen (Moen et al., 2018; Standal, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2019). Når overvekten av forskningen er gjort på høyere trinn, har den ikke nødvendigvis overføringsverdi til alle trinn. Gjennom prosjektet har vi sett at lærerne vi har pratet med opplever et skille mellom barne- og ungdomstrinnet i kroppsøvingsfaget. Derfor ser vi et behov for mer forskning også på lavere trinn, og håper at flere satser på forskning på barnetrinnet fremover.

Videre ville det vært spennende å sett nærmere på hvordan skoler arbeider med kompetanseheving i kroppsøving, ettersom omtrent halvparten av kroppsøvingslærere mangler formell kompetanse i faget. Å inkludere ufaglærte i forskning tror vi kunne gitt interessante funn om hvordan faget praktiseres. Det ble dessverre ikke mulig i vårt prosjekt. Vi har også sett at våre informanter har vært veldig opptatt av hvordan kroppsøving bidrar positivt til elevenes fysiske helse. Å undersøke kroppsøvingslæreres tilrettelegging for læring om psykisk helse i faget kunne derfor vært nyttig.

7 Litteratur / Referanser

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
<https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnesen, H. S., Steffensen, K., Foss, E. S., Lervåg, M.-L. & Keute, A.-L. (2023). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2021/2022* (Nr. 2022/50).
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9–32.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. Falmer.
- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66–77. <https://doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøving* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Telemark]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Bjørke, L. & Moen, K. M. (2023). *Hva gym egentlig er*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/hva-gym-egentlig-er/>
- Borgen, J. S., Gjølme, E. G., Hallås, B. O. & Moen, K. M. (2018). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet». *Bedre skole*, 29(4), 21–27.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject?: Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos*, 31, 238–244. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53496>

Engelsrud, G. (2015). *Tekstinnspill til Ludvigsen-utvalget. Kroppsøving i fremtidens skole.*

<https://docplayer.me/15444825-Notat-sten-ludvigsen-fra-gunn-engelsrud-emne-tekstinnspill-til-ludvigsen-utvalget-kroppsoving-i-fremtidens-skole-dato-23-01.html>

Engelsrud, G. & Aasland, E. (2018, 25. april). Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy».

Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/det-kan-vare-smertefullt-a-lare--ikke-bare-goy/>

Helse- og Omsorgsdepartementet. (2020). *Sammen om aktive liv. Handlingsplan for fysisk aktivitet*

2020-2029. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sammen-om-aktive-liv/id2704955/>

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920298324802202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures*. Taylor & Francis Group. 10.4324/9780203874622

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av*

læreplanverket. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal

Akademisk.

- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137–149.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22–33.
<https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1–33.
<https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (u.å.). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moe, V. F. & Standal, Ø. F. (2013). Praktisk kunnskap og læring i kroppsøving. I G. Langfeldt & V. F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer: en begrunnelse og en oversikt* (s. 162–179). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, K. M. (2011). «*Shaking or stirring?*»: a case-study of physical education teacher education in Norway [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171359>
- Moen, K. M. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- 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. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>

NESH, D. nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (5.utgave). De nasjonale forskningsetiske komiteene.

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. regjeringen.no.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 193–208). Fagbokforlaget.

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155–166.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>

Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: Motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139–166). Gyldendal Akademisk.

Osnes, H. (2021). *Kroppslig litterasitet*. Fagbokforlaget.

Quennerstedt & Öhman, M. (2008). Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365–379.
<https://doi.org/10.1080/17408980802353339>

Skille, E. Å. & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian sport studies forum*, 12, 135–157.

Standal, Ø. F. (2019, 10. november). *Fagartikkel: Kva kroppsleg læring eigentleg er*.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>

- Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., Kolle, E. & Dalene, K. E. (2019). *Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)*. <https://www.fhi.no/publ/2019/kartlegging-av-fysisk-aktivitet-sedat-tid-og-fysisk-form-blant-barn-og-unge/>
- Stolz, S. A. (2014). *The philosophy of physical education: a new perspective*. Routledge.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesig, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. O. (2017a). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2017b). Mind the gap! Kroppsøvingfaget – mellom ideologi og virkelighet. *Bedre skole*, 29(4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/mind-the-gap-kroppsovingfaget--mellom-ideologi-og-virkelighet/>
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i en femårig lærerutdanning*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 4. mai). *Tilsetting og kompetansekrav*. Tilsetting og kompetansekrav. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Hvordan ta i bruk læreplanene?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 22. juni). *Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar.* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c, 29. juni). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022.* <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/>
- Vinje, E. E. (2018a, 18. april). *Forskning, kroppsøving og presisjon.* Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/forskning-kroppsoving-og-presisjon/>
- Vinje, E. E. (2018b, 3. mai). *Vi bør tilrettelegge for bevegelsesglede og trivsel i kroppsøvingstimene.* Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/vi-bor-tilrettelegge-for-bevegelsesglede-og-trivsel-i-kroppsovingstimene/>
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E. & Aasland, M. (2023). *Et forståelig kroppsøvingfag?* (Nr. 1/23). <https://www.usn.no/fusk/>
- Vinje, E. E. & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøving? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 38–60). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Aaring, V. F. & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving - når faget oppfattes så ulikt? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 15–37). Cappelen Damm Akademisk.
- Westlie, K. (2022, 19. september). *Kroppsøving – et fag for utvikling av demokrati og medborgerskap.* Utdanningsnytt.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/kroppsoving--et-fag-for-utvikling-av-demokrati-og-medborgerskap/>

- Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvingsfagets styringsdokumenter. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 190–207). Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blick i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490–501. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

29.05.2023, 11:36

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Kroppsvøving som læringsfag](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

794397

Vurderingstype

Standard

Dato

04.12.2022

Prosjekttittel

Kroppsvøving som læringsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Fredrik Lie Haugen

Student

Mia Kristine Kjeldsen

Prosjektperiode

01.09.2022 - 01.08.2023

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 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

<https://meldeskjema.sikt.no/6347cd02-a57f-4348-b3f9-62f9af7d4fe1/vurdering>

1/2

prosjektet

· lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløseleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon:

Takk for at du har satt av tid til å delta i dette intervjuet og bidra i prosjektet vårt. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak. Dette lydopptaket blir ikke lagret på mobilen, men i en kryptert database. All informasjon som blir tatt opp vil bli anonymisert, slik at man ikke kan identifisere deg. Datamaterialet som er innhentet vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig. Du kan når som helst avslutte intervjuet dersom du ønsker det, uten at det skal ha konsekvenser for deg eller prosjektet vårt. Intervjuet vil ta omtrent 45-60 min. Samtykker du til at vi kan ta opp lyd for å bruke som data til vår masteroppgave?

A - Åpningsspørsmål

1. Alder og utdanning (stp. KRØ?)
 - a. Hvilket trinn er du lærer på?
 - b. Hvilke andre fag har du?
2. Har du bakgrunn fra idretten?
 - a. Har du eventuelt tatt med deg noe fra idretten inn i kroppsøvingen?
3. Trives du som lærer i faget?
 - a. Opplevelse av å ha faget. (er det slitsomt, gøy, spennende ol.?)
 - b. Hvor mange timer i uka har du kroppsøving?
4. Hvordan trivdes du i faget da du gikk på skolen selv?
 - a. Hvorfor er du kroppsøvingslærer?
 - b. Hvor lenge har du vært kroppsøvingslærer?
5. Er du oppdatert på forskning i kroppsøving?

B - Planlegging i faget

1. Hvordan planlegger du for kroppsøvingsundervisning?
 - a. Hva slags planer lager du? (årsplan, periodeplan, øktplan?)
 - b. Hvilke aktiviteter har du planlagt å gjennomføre dette året (frem til jul)?
 - c. Hvordan får elevene kjennskap til læringsmålene?
2. Hvordan legger dere, i teamet, opp til planlegging i faget?

C - Læring i faget / Læringsfag

1. Hva tenker du «læringsfag» er i skolen?
 - a. Hvordan definerer du læring?
2. Hva mener du elever skal lære i kroppsøving?
3. Aktivitet: Gi et utvalg begreper/verdier og spørre om de kan rangere og fortelle hva de mener om dem i kroppsøvingssetting. Begrepene/verdiene: Bevegelsesglede, mestring, idrett, teknikktraining, høyt aktivitetsnivå, samarbeid og teori (ranger fra 1-10, de gir en karakter og begrunner)
 - a. Hvorfor plasserer du «...» på ...?
 - b. Hvordan legger du til rette for dette i timene?
 - c. Hvordan mener du faget kan bidra til dette (trekker frem begrepene ovenfor)?
 - i) Kan du gi et eksempel?

D – Avslutning

1. Har du noe mer å tilføye?
- Tusen takk for at du ville stille opp! Husk at hvis du har noen flere spørsmål, eller noe å tilføye står kontaktinformasjonen vår i informasjonsskrivet. Ha det 😊

 - Du får ettersendt transkriberingen.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Kroppsøving som læringsfag»

Henvendelse

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å få et innblikk i hvordan lærere (på mellomtrinnet) ser på kroppsøving som et læringsfag. Fagets plass i skolen har de siste årene vært tema for debatt, og vi synes dette er spennende å utforske videre. Hva lærere forstår som fagets plass, og hva innholdet i faget skal være, tenker vi kan si noe om kroppsøving som læringsfag. Vi trenger derfor deres hjelp for å få en dypere innsikt i læreres tanker om kroppsøvingfaget.

Prosjektet er en mastergradsoppgave i kroppsøving-, idretts- og friluftslivsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skrives av Kristine Røgeberg Haakonseth & Mia Kristine Kjeldsen i tilknytning til Universitetet i Sørøst-Norge, med Johan Ludvik Lund og Fredrik Lie Haugen som veiledere.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å gjennomføre intervjuer av lærere på mellomtrinnet som underviser i kroppsøvingfaget. Vi ønsker også å intervjuer både lærere som har studiepoeng og lærere som ikke har studiepoeng i faget. Det vil også være nyttig om lærerne har ulik erfaring i faget. I denne sammenheng lurer vi på om det finnes kroppsøvingslærere som passer kriteriene ved din skole, og om de dermed kunne tenke seg å delta?

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil bli gjennomført der det passer best for deltakeren. Varigheten på intervjuet vil være på ca. 1 time. Det vil bli tatt opp lyd av intervjuet dersom deltakeren gir samtykke til det. Informantene får også mulighet til å komme med innspill eller korreksjoner i ettertid når intervjuet er gjort om til skriftlig format dersom det er ønsket. Spørsmålene vil dreie seg om kroppsøving som læringsfag.

Vi ser for oss å gjennomføre intervjuene i løpet av desember/januar.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun student og veileder vil ha tilgang til dine personopplysninger. Vi vil i intervjuene bruke appen Diktafon, utarbeidet av Universitetet i Oslo (UiO). Lyddopptaket vil være lagret på UiO sine servere, beskyttet av kryptering og passord, for beskyttelse av dine personopplysninger.

Opptakene fra intervjuene vil bli transkribert i et Word-dokument, her vil ingen personidentifiserende opplysninger være til stede. Deltakere og skole vil bli gitt et fiktivt navn for å ikke bli gjenkjent i ettertid. Deltakerne i avhandlingen vil dermed være anonyme.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 30. juni 2023. Når oppgaven er levert og ferdig vurdert, vil informasjonsopplysninger og opptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få utlevert en kopi av opplysningene.
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Kristine Haakonseth. Epost: kristine.haakonseth@hotmail.com
- Mia Kristine Kjeldsen. Epost: Miakjeldsen@gmail.com
- Veileder Johan Ludvik Lund. Epost: Johan.L.Lund@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. Epost: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristine Haakonseth & Mia Kristine Kjeldsen (Forsker/studenter)