



MASTEROPPGAVE

Hvorfor kroppsøving?

En fenomenografisk studie av kroppsøvingslæreres oppfattelser av hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen

Why physical education?

A phenomenographic study of physical education teachers' perceptions of why physical education is a separate subject in school

Ingrid Mork Nygård

Master i idrettsvitenskap

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Glenn Øvrevik Kjerland & Åge Lauritzen

31.05.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært både krevende og spennende. Det har tidvis vært mye frustrasjon, men like mye har det vært interessant og lærerikt. Årene har gått unna i en fei og nå skal det bli godt å få levert. Jeg har lært mye faglig, men også personlig av denne prosessen, noe jeg vil ta med meg resten av livet.

I forbindelse med prosjektet har jeg vært så heldig å få besøke mange skoler, både på Øst- og Vestlandet. Jeg vil takke alle rektorer og lærere som har hjulpet meg i prosjektet mitt! Det var spennende å høre hva de mente og sa, og alle være positive og hyggelig, noe som var en stor motivasjon for meg. Uten deres støtte og frivillighet ville jeg ikke kunne gjennomført dette prosjektet. En stor takk fra meg til dere! Det var en tidvis vanskelig prosess å rekruttere lærere, noe som gjorde at jeg følte meg heldig som fikk tak i så mange flotte informanter.

Jeg vil også rekke en stor takk til min hovedveileder Glenn Øvrevik Kjerland og biveileder Åge Lauritzen. Jeg hadde ikke klart det uten deres veiledning, motiverende ord og gode tilbakemeldinger. Det har vært helt avgjørende, særlig i perioder hvor motivasjonen ikke var på topp. Jeg vil også takke alle de som har bidratt til å gjøre disse to årene så fine, medstudenter og andre. Selv om det tidvis har vært for vanskelig å si nei til en sykkel- eller skitur, så har jeg kommet i mål. Jeg vil og takke Vilde, Mari I. og Mari M. som har tatt seg tid til å hjelpe meg med korrekturlesing.

I tillegg må jeg takke samboeren min, Anders, og familien min for støtte gjennom denne prosessen. Uten dere hadde det definitivt vært en mye tyngre jobb. Det har vært helt avgjørende å ha støttende samtalepartnere som har hjulpet meg å koble av og tenke på andre ting.

Sammendrag

Formålet med studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere oppfatter hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen. Hva kroppsøvingsfaget skal inneholde og hvordan det legitimeres er omdiskutert. Ofte i forhold til to perspektiver, hvor det første legger vekt på helse, og det andre fokuserer på fagets egenart. Det er viktig å ha kunnskap om hvordan lærerne oppfatter hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen, da det kan påvirke undervisningen og hvordan faget blir organisert. Problemstillingen lyder derfor som følger: ”Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere hvorfor kroppsøvingsfaget er et eget fag i skolen?”. Utvalget i studien består av 18 kroppsøvingslærere på 1.-7.trinn fra ulike skoler i Sogn og Fjordane, Telemark og Akershus. Det ble brukt en fenomenografisk forskningsmetode for å undersøke problemstillingen. Denne metoden nyttes til å undersøke variasjonen i oppfattelsene av et fenomen. Lærernes oppfattelser av hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen blir presentert som utfallsrom av ulike oppfattelser. Resultatene viser at lærerne oppfatter hvorfor vi har kroppsøving i skolen på seks ulike måter. Utfallsrommet viser at deres oppfattelser varierer fra at vi har faget fordi elevene skal lære, til at det er et avbrekk fra teori. At faget skal skape glede og mestring i aktivitet, samt samhandling kommer også til uttrykk blant lærerne. I tillegg legger noen vekt på at faget skal bidra til at elevene er i fysisk aktivitet, samt ivareta elevenes helse. Når resultatene settes i sammenheng med diskusjon om nytte- eller egenverdi av faget, dagens læreplan og formål viser det seg at flest oppfattelser kan sees i sammenheng med en nytteverdi av kroppsøvingsfaget. Flere oppfattelser kan i stor grad knyttes til fagets læreplan og formål, mens andre strekker seg utenfor hva faget er ment å være ifølge læreplanen. Dette viser et bredt spekter av oppfattelser knyttet til hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen.

Nøkkelord: kroppsøving, oppfattelse, lærere, fenomenografi, nytteverdi, egenverdi

English summary

The purpose of the study is to investigate how physical education teachers perceive why physical education is a separate subject in school. What the subject should contain and how it is legitimized is debated. This is often seen in relation to two perspectives, where the first emphasizes health, while the other focuses on the subject's individuality. It is important to have knowledge about the teacher's perceptions because this can influence the teaching and how the subject is organized. The problem for discussion sounds as follows: "How do physical education teachers perceive why the physical education profession is a separate subject in school?". The selection in the study consists of 18 physical education teachers, who teaches in 1th -7th grade. They work at different schools in Sogn and Fjordane, Telemark and Akershus. A phenomenographic research method was used to investigate the problem. This method is used to examine the variation in perceptions of a phenomenon. The teachers' perceptions of why physical education is a subject in school are presented as outcomes of different perceptions. The results show that teachers perceive why we have physical education in school in six different ways. It shows that their perceptions vary from that we have the subject because the students should learn, to that it is a break from theory. That the subject should create joy and mastering in activity, as well as interaction is emphasized among the teachers. In addition, some emphasis placed on the subject contributing to the pupils being in physical activity, as well as safeguarding the students' health. When the results are put in context with discussion on the utility or intrinsic value of the subject, the current curriculum and purpose, it turns out that most perceptions can be seen in the context of a utility value of the physical education profession. Several perceptions can be linked to the subject's curriculum and purpose, while others extend beyond what the subject is intended to be according to the curriculum. This shows a wide range of perceptions related to why physical education is a separate subject in school.

Keywords: physical education, perception, teachers, phenomenography, utility value, intrinsic value

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag	ii
English summary.....	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Oppgavens hensikt og problemstilling	2
1.2 Begrepsavklaring	3
1.3 Oppgavens struktur	3
2.0 Litteraturgjennomgang	5
2.1 Kroppsøving før, nå og i fremtiden	5
2.1.1 Fagets utvikling og ny læreplan i 2020	5
2.1.2 Dagens læreplan	6
2.1.3 Fagets formål	8
2.2 Hvorfor kroppsøving? – med uttrykk i nytte- og egenverdi	9
2.2.1 Nytteverdi	10
2.2.2 Egenverdi	13
2.3 Tidligere forskning.....	17
2.4 Oppsummering	20
3.0 Metode	21
3.1 Valg av metode	21
3.2 Kvalitativ metode – fenomenografi	21
3.3 Fremgangsmåte	24
3.3.1 Datainnsamlingsmetode	24
3.3.2 Intervjuguide	25
3.3.3 Utvalg	26
3.3.4 Datainnsamling	27
3.3.5 Behandling av data	28
3.3.6 Bearbeiding og analyse av data	28
3.4 Pålitelighet og troverdighet.....	29
3.5 Etsiske retningslinjer.....	30
3.6 Egen forforståelse.....	31
4.0 Resultater	32
4.1 Oppfattelser av hvorfor kroppsøvingfaget er i skolen	32
4.2 Mestring	33
4.2.1 Motiverende alternativ	33
4.2.2 Opplive mestring og glede i aktivitet	34
4.3 Samhandling	36
4.3.1 Samarbeid og sosial kompetanse.....	36
4.3.2 Sosiale relasjoner	37
4.4 Læring	38

4.4.1 Lære idretter og aktiviteter	38
4.4.1.1 Lære ferdigheter og teknikker	39
4.4.1.2 Lære regler	40
4.4.1.3 Lære fair play	41
4.4.2 Lære å kjenne sin egen kropp	41
4.4.3 Lære å ta vare på sin egen kropp	42
4.5 Pause	43
4.5.1 Avbrekk fra teori	43
4.6 Aktivisering	45
4.6.1 Være i fysisk aktivitet	45
4.7 Helse	46
4.7.1 Ivareta helse	46
4.8 Oppsummering	48
5.0 Diskusjon	49
5.1 Hvorfor har vi kroppsøving som eget fag i skolen?	49
5.1.1 Mestring	49
5.1.2 Samhandling	51
5.1.3 Læring	52
5.1.4 Pause	56
5.1.5 Aktivisering	57
5.1.6 Helse	58
5.1.7 Utfallsrommet sett i lys av tidligere presentert litteratur	60
5.2 Nytte- og egenverdi	61
5.3 Fremtidens kroppsøving	64
5.4 Oppsummering	65
5.5 Studiens styrker og svakheter	65
6.0 Avslutning	67
6.1 Refleksjon og videre forskning	68
Litteraturliste:	70
Vedlegg	75
Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD	75
Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt, rektor	77
Vedlegg 3 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt, lærer	78
Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring	79
Vedlegg 5 – Intervjuguide	80

1.0 Innledning

I grunnskolen i dag er kroppsøving et obligatorisk fag, noe som gjør at alle elevene skal ha faget. Kroppsøving skal følge en læreplan på samme måte som andre fag i skolen. Det er et fag som skal bidra til en positiv opplevelse av fysisk aktivitet (Lyngstad, 2010). Faget er som alle andre skolefag et resultat av historiske forutsetninger og konkurrerende interesser (Steinsholt & Gurholt, 2010). Det er derfor ikke overraskende at det også er uenigheter om hva faget er, skal være og skal hete. Faget skal være et allmenndannende fag, men det viser seg at mange legger større vekt på faget som en bidragsyter for bedring av folks helse (Ommundsen, 2008). Perspektivet knyttet til helse ser ut til å henge igjen fra fagets opprinnelige formål (By, 1998). Helseperspektivet kan også være styrket fordi forskning viser at befolkningens inaktivitet og kroppsvekt har økt (Helsedirektoratet, 2016). På kort sikt kan det å legitimere kroppsøvingfaget gjennom et helseperspektiv være positivt for å øke fagets status. Om formålet med bedre folkehelse ikke nås kan faget bli svekket (Ommundsen, 2008). Det er derfor hensiktsmessig å kunne legitimere faget på andre måter, slik at flere verdier av faget kommer til uttrykk. Et for ensidig helsefokus kan føre til at fagets kjerneverdi og dannelsesfunksjon blir mindre synlig (Ommundsen, 2008). I tillegg kan andre sider av faget som lek, læring og utvikling av moral ved hjelp av fair play bli overskygget (Moe & Standal, 2013).

Ved å ha et snevert helsefokus kan faget bli preget av instrumentalisme, med et fokus på at kroppen kun blir et instrument og ikke en helhet. Dette strider mot Merleau-Ponty sin tanke om at vi er kropp i alt vi gjør og kroppen er med i all læring (Vingdal, 2014). Loland (2006) legger vekt på hvordan et ensidig helsefokus kan gjøre at helse blir en større del av livet til hver enkelt og blir et mål i seg selv. Helse skal ifølge han ikke være et mål i seg selv, men et middel i jakten på et godt og meningsfullt liv (Loland, 2006). Et sterkt fokus på helseaspektet i legitimeringen kan og knyttes til objektivitet og reduksjonisme (Loland, 2006; Ommundsen, 2008). Mange av argumentene for helseperspektivet er knyttet til biologiske og medisinske premisser. Faktorer som fysisk form og aktivitetsnivå er enklere å måle enn for eksempel kroppslig læring. Faren ved et stort fokus på fysisk form og aktivitetsnivå er at kroppen kan bli sett på som et objekt som skal trenes og øves. Helhetsbilde av kroppen kan forsvinne og det blir et fokus på at vi har en kropp, ikke at vi er en kropp. Ommundsen (2008) mener at det kan få lærerne til å ha et større fokus på fysisk aktivitet fremfor bevegelseslæring. Forskning

underbygger at dette er uheldig, da det viser at livslang bevegelseslyst stimuleres bedre gjennom kroppslig mestring og bevegelseslæring i faget (Trudeau & Shephard, 2005).

Kroppsøving er ofte sett i sammenheng med lek, spill, aktiv utfoldelse og bevegelsesglede. Mange barn og unge liker faget, men det er også sterkt knyttet til skam, smerte og nederlag (Steinsholt & Gurholt, 2010). Dette viser at faget både blir sett på i positivt og negativt lys. Ifølge fagets formål skal faget være allmenndannende og inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). At faget av noen derfor forbindes med skam, smerte og nederlag viser at det skjer noe som ikke er hensiktsmessig. Dersom barn og unge forbinder disse følelsene til fysisk aktivitet, kroppsøving og kropp er det tvilsomt at det inspirer til en fysisk aktiv livsstil eller livslang bevegelsesglede. Det kan derfor være viktig å finne ut av hva lærere tenker om faget de underviser i. Lærerne er de som formidler faget til elevene og derfor er det der det må tas tak for at noe skal skje. At de har felles læreplaner som stiller krav til de er vesentlig, men om disse ikke blir vektlagt i undervisningen forsvinner poenget. Derfor vil det i denne oppgaven bli lagt vekt på læreres oppfattelser. Det vil knytte seg til deres oppfattelse av hvorfor kroppsøvingfaget er et eget fag i skolen.

1.1 Oppgavens hensikt og problemstilling

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilke oppfattelser lærere i grunnskolen, 1-7.trinn, har om hvorfor kroppsøvingfaget er et eget fag i skolen. Det er viktig å ha kunnskap om dette fordi hvordan lærerne oppfatter fagets relevans kan påvirke hva de legger vekt på i undervisningen. Hver enkelt lærer har en oppfattelse av hvorfor faget er et eget fag i skolen. Derfor er det hensiktsmessig å finne ut av hvordan de tenker rundt dette. Det vil være interessant å undersøke i hvor stor grad lærerens oppfattelser samsvarer med læreplanen. Om lærernes oppfattelse samsvarer med funn i tidligere forskning blir også relevant å legge vekt på.

Grunnen til at lærere på 1.-7-trinn er valgt er fordi det er her elevene møter faget for første gang og grunnlaget for elevenes syn på kroppsøving tar form. Det er også kommet frem at mange av de som underviser i kroppsøving på lavere trinn ikke har offisiell kompetanse innenfor kroppsøvingfaget (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014). Dette gjør det interessant å

intervjue denne gruppen med lærere. Både lærere med og uten offisiell kompetanse er inkludert i studien.

Problemstillingen er formulert slik:

Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere på 1.-7.trinn hvorfor kroppsøvingsfaget er et eget fag i skolen?

1.2 Begrepsavklaring

Her blir viktige begreper i teksten tydeliggjort, slik at det ikke er tvil om hva det betyr og hvilke definisjoner som blir tatt utgangspunkt i. Oppfattelser er en viktig del av denne studien, derfor vil dette bli presentert her. Legitimering er også et begrep som er vesentlig å ha klarhet i.

Oppfattelser må sees på som komponenter av den virkeligheten hver enkelt er en del av. Det oppstår og finnes i relasjoner mellom menneskers deltakelse i verden og de tolkningene de gjør av deres virkelighet (Svensson, 1997). Oppfattelser handler dermed om hvordan verden tolkes av enkeltmenneske. Hvordan hver enkelt ser på verden og spesifikke deler av den.

Legitimering kan ifølge Nordaker (2009) sees i nær sammenheng med begreper som begrunnelse, hensikt og formål. Disse har til felles at de prøver å gi svar på hvorfor noe er vesentlig. Han nevner og at en legitimering vil være kulturelt betinget. Gjennomslagskraften legitimering har er avhengig av statusen verdiene det argumenteres for har i kulturen på det spesifikke tidspunkt. Hva som blir akseptert kan sees i sammenheng med verdiene i kulturen og hva som er i politisk medvind. Noe som kan gjøre at en legitimering vil endre seg ettersom verdiene i kulturen endrer seg.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Første kapittel har lagt grunnlaget for oppgaven, gjennom en innledning, begrepsavklaring og forklaring av hensikten med prosjektet. Neste kapittel tar for seg litteratur som er relevant knyttet til temaet. Her blir det først lagt vekt på fagets utvikling, fagfornyelse, dagens læreplan og fagets formål. Videre presenteres ulike

sider av faget som viser hvorfor det er et eget fag i skolen. Dette vil komme til uttrykk gjennom en nytte- og egenverdi av faget. Til slutt blir tidligere forskning presentert. Tredje kapittel tar for seg metoden som er brukt i studien. Her blir metoden først beskrevet, så blir det presentert hvordan metoden er brukt i studien. I neste kapittel blir resultatene presentert. Her kommer ulike oppfattelser til uttrykk gjennom kategorier. Påfølgende kapittel diskuterer resultatene opp mot litteraturen presentert tidligere. Avslutningsvis blir oppgaven kort oppsummert.

2.0 Litteraturgjennomgang

Litteratur som er relevant med tanke på problemstillingen vil nå bli presentert. Resultatene blir senere diskutert i lys av litteraturen som gjennomgås her. Kapittelet starter med en kort innføring i fagets utvikling og den nye læreplanen i 2020. Så vil dagens læreplan og fagets formål bli lagt vekt på. Deretter blir det fokusert på hvorfor kroppsøving er i et eget fag i skolen med uttrykk i nytte- og egenverdi. Dette er relevant fordi mange begrunnelser for at faget er i skolen vil kunne knyttes til en nytte- eller egenverdi. Her vil Arnold (1988) sine bevegelsesdimensjoner og kroppslig læring blant annet være vesentlig. Tilslutt blir tidligere forskning på faget presentert.

2.1 Kroppsøving før, nå og i fremtiden

I dette kapittelet vil først fagets utvikling og den nye læreplanen som kommer i 2020 bli presentert. Deretter blir fokuset endret til faget i dag, hvor dagens læreplan vil bli lagt vekt på. Til slutt vil kroppsøvingsfagets formål slik det står i dag bli presentert. Dette for å legge grunnlaget for hva faget har vært, hva faget er i dag og hvordan faget ser ut til å utvikle seg i fremtiden.

2.1.1 Fagets utvikling og ny læreplan i 2020

At kroppsøvingsfaget skal bidra positivt til barn og unges helsemessige utvikling stammer tilbake fra fagets oppstart. I 1922, da faget het faget Gymnastikk, var faget det eneste som hadde et eget formål. Det lød slik: ”En frisk sjel i en frisk kropp” (Vinje, 2016). Den gangen var faget preget av tabeller og øvelser som var knyttet til gitte fysiologiske og anatomiske lover (By, 1998). By (1998) har gått gjennom utviklingen av læreplanene i kroppsøving. Det som kommer frem her er at kroppsøving skulle være kjernen i det byggende helsearbeidet. Kroppsøvingslæreren skulle dermed få ansvar for eller tilsyn med hele helseoppdragelsen på sin skole eller klasse. Med bakgrunn i By (1998) sin gjennomgang er det tydelig at helseperspektivet og en objektivisering av kroppen i kroppsøvingsfaget stammer langt tilbake. Det er nå i gang en fagfornyelse i skolen, også i kroppsøving. Læreplanen skal endres og det skal legges større vekt på utvalgte kjerneelementer i faget. Kjerneelementene den nye læreplanen skal bygges på er bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, samt uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Endringene handler om at faget skal legge større vekt på ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving og det skal være mindre fokus på idrett. Faget skal bidra til god helse og gi elevene motivasjon til en fysisk aktiv livsstil. Det skal også bli større variasjon i faget, hvor det er mer fokus på å utforske egen identitet. Elevene skal i større grad reflektere og tenke kritisk rundt sammenhengene mellom kropp, bevegelse, helse og trening (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I forbindelse med fagfornyelsen er det også utviklet nye tverrfaglige temaer. Disse er folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling, samt demokrati og medborgerskap. I forbindelse med folkehelse og livsmestring kan kroppsøving bidra med utvikling av allsidige og varierte bevegelseserfaringer, noe som kan føre til utvikling av langvarig bevegelseslyst og glede. Knyttet til bærekraftig utvikling kan kroppsøving bidra med å skape erfaringsgrunnlag, ved at elevene får erfaringer i naturen som kan bidra til refleksjon rundt klima- og miljøspørsmål. Demokrati og medborgerskap i kroppsøving handler om å erfare hva det vil si å leve og bidra i et demokrati i samspill med andre (Esser-Noethlichs, 2019). Fagfornyelsen viser at det skjer endringer i faget, noe som kan bidra til en utvikling. Hvordan faget ser ut i fremtiden er vanskelig å si, men Kirk (2010) har skrevet om potensielle utfall for kroppsøvingfagets fremtid. Her presenteres tre scenarier for kroppsøvingfaget. At faget fortsetter som før, at faget går gjennom en radikal endring eller at faget forsvinner. For å sikre fagets fremtid mener han at det bør komme en radikal endring av faget. Hvis ikke vil faget kunne opprettholdes på kort til middels sikt gjennom å fortsette som før, men på lang sikt vil faget sannsynligvis dø ut (Kirk, 2010). Fordi en radikal endring vil kreve mye mener han at det bør jobbes med å sikre betingelsene for en endring. Det vil si at det skal legges til rette for at en endring kan skje på sikt. Om fagfornyelsen kan bidra til en radikal endring på sikt vet vi ikke, men at det er mål om utvikling er det ingen tvil om. Ifølge Aasland (2019) ser det derimot ut som at faget har en lysere fremtid i Norge enn hva Kirk beskriver. Dette er begrunnet med at idretten preger faget i mindre grad i Norge enn i Storbritannia og Australia. I tillegg gis det større tillit til fagmiljøene i norsk kroppsøving enn hva det gjøres i disse landene.

2.1.2 Dagens læreplan

I dette kapittelet vil kroppsøvingfagets læreplan og kompetansemål bli presentert. Dette er relevant i oppgaven fordi det er lærerens utgangspunkt. Alle skal i utgangspunktet følge denne læreplanen og det skal bidra til at det blir relativt lik opplæring og undervisning på ulike skoler. Hva en læreplan er vil nå presenteres:

”En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte.” (Imsen, 2016; Stenhouse, 1975, s. 206)

Læreplanen er med bakgrunn i dette utsagnet vesentlig for å kunne gi lik og god opplæring til alle elever i Norge. Det er et utgangspunkt som alle lærere skal basere sin undervisning på, noe som gjør at læreplanen er viktig. Gjennom læreplanen får styrende myndigheter gitt uttrykk for hvilke menneskesyn, verdigrunnlag, læringssyn og overordnede mål de vil at grunnskolen skal jobbe etter (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Den gjeldende læreplanen i kroppsøving, LK06, har en sterkere rød tråd enn tidligere læreplaner. Dette fordi formålet med faget ble utviklet slik at det skulle være tydeligere, samt kompetansemålene skulle sikre progresjon bedre og at målene bygget på hverandre. Et mål var at elevene i sterkere grad skulle forstå hva som kreves for å nå målene sine (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Dagens læreplan i kroppsøving deles inn i ulike kategorier. Disse endrer seg noe etter 4., 7. og 10.trinn. I denne oppgaven blir det tatt utgangspunkt i kompetansemålene etter 7.trinn. Dette fordi det er mest relevant med tanke på informantene som er intervjuet i prosjektet. Etter 7.trinn er det kategoriene idrettsaktiviteter og friluftsliv som er kategoriseringen i kompetansemålene. Kategorien idrettsaktivitet omfatter blant annet deltakelse i lek som fremmer utholdenhet, koordinasjon og annen kroppslig utvikling. Svømming er og en vesentlig del, hvor de skal utføre grunnleggende teknikker. Sykkel skal brukes som trygt fremkomstmiddel og ski- og skøyteteknikker skal praktiseres. Elevene skal følge enkle regler og prinsipper for samhandling og samspill, samt respektere resultater. De skal også bruke grunnleggende bevegelsesmønstre og teknikker i noen lagidrett og noen individuelle idretter. I kategorien friluftsliv skal de blant annet lære å orientere seg med kart i kjent terreng, være med i ulike friluftaktiviteter og planlegge og gjennomføre overnattingstur. I tillegg til trygg ferdsel ute i naturen under varierende værforhold. Enkel førstehjelp er også på planen her (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Med bakgrunn i kompetansemålene er det tydelig at faget er omfattende. Elevene skal utføre, praktisere og bruke kroppen knyttet til en rekke aktiviteter, ferdigheter og egenskaper. Det legges opp til at lærerne har stor mulighet til å planlegge undervisning som læreren selv vil og hva som passer best basert på skolens muligheter. Kompetansemålene stiller også krav til kunnskap og erfaring hos lærerne.

2.1.3 Fagets formål

Kompetansemålene i faget har bakgrunn i fagets formål. Formålet handler om hva faget ønsker å oppnå og begrunner hvorfor faget er i skolen. Den første delen av kroppsøvningsfagets formål blir nå presentert:

Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil, og livslang bevegelsesglede. Bevegelse er grunnleggende hos mennesket og en fysisk aktiv livsstil er viktig for å fremme god helse. Bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans og friluftsliv er en viktig del av den felles danninga og identitetsskapingen i samfunnet. Faget skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør kroppsøvinga til en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Denne delen av formålet er relevant å presentere fordi en finner argumenter for å ha faget i skolen. Fagets egenverdi kommer til uttrykk i at faget skal være allmenndannende, samt at bevegelse er grunnleggende for mennesket. Det kan knyttes til at bevegelse er verdifullt i seg selv. En nytteverdi av faget viser seg ved at en fysisk aktiv livsstil er viktig for å fremme god helse. Ulike bevegelsesformer knyttes til en viktig del av felles danning og identitetsskaping, noe som uttrykker at bevegelse er verdifullt med tanke på dannelse og identitetsskaping. Det vil være positivt både for hver enkelt og for samfunnet. Også det sosiale aspektet ved å være i aktivitet blir lagt vekt på i formålet, hvor fair play og respekt blir trukket frem. Med bakgrunn i fagets formål bør undervisningen legge opp til at elevene får kunnskap om hva en aktiv livsstil er, og bli introdusert for aktiviteter som kan føre til livslang bevegelsesglede.

Bevegelse er sterkt vektlagt i formålet til kroppsøvningsfaget og det bør derfor være vesentlig i all undervisning i kroppsøving. Det legges også vekt på at opplæringen skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut ifra egne forutsetninger (Saabye & Fors, 2018). Derfor er det viktig at undervisningen legger til rette for at elevene kan oppnå bevegelsesglede og bli motivert til å bevege seg utenfor kroppsøvingstimen. Mestring er en vesentlig faktor knyttet til fagets formål, da det kan tyde på at mestringsfølelse er en viktig faktor forbundet med bevegelseslyst (Ommundsen, 2014). Dermed kan det sees i sammenheng med livslang bevegelsesglede. En teori knyttet til dette er Bandura (1977) sin teori om self-efficacy. Den tar utgangspunkt i ulike måter mestringstro kan påvirke enkeltpersoners funksjon (Bandura, 1997). Mestringstro handler om enkeltindividets vurdering og tro på egen evne til å gjennomføre og mestre en spesifikk oppgave (Bandura,

1977, 1997). Hver enkelt sin mestringstro er situasjonsbetinget og varierer derfor mellom ulike situasjoner og oppgaver (Egidius, Rygge & Anderssen, 2000). Individens mestringstro kan ha betydning for prestasjoner og motivasjon (Gorozidis & Papaioannou, 2011). Ifølge Ommundsen (2014) kan mestring gjennom fysisk aktivitet bidra til et forsterket fysisk selvbilde, sosial inklusjon og psykisk overskudd. Det kan også påvirke barn og unges syn og verdsetting av seg selv, samt læringsberedskap i andre fag (Haugen, Säfvenbom & Ommundsen, 2011).

Dette kapittelet har gitt et grunnlag for å diskutere resultatene i denne studien mot læreplanen og kroppsøvingfagets formål. Første del av kapittelet viser utvikling til faget og hvordan faget er planlagt i fagfornyelsen. I neste kapittel vil fagets nytte- og egenverdi bli lagt vekt på. Dette for å vise at faget både har en verdi i seg selv, men også kan være nyttig i forbindelse med andre kontekster.

2.2 Hvorfor kroppsøving? – med uttrykk i nytte- og egenverdi

Hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen kan sees på ulike måter. Flere av begrunnelsene for å ha faget kan sees i sammenheng med en nytte- eller egenverdi. I dette kapittelet vil ulike begrunnelser for å ha kroppsøving bli presentert og komme til uttrykk gjennom en nytte- eller egenverdi. Flere av begrunnelsene kan knyttes til både en nytte- og en egenverdi.

Arnold (1988) sine bevegelsesdimensjoner er beskrivende og relevante for å belyse kroppsøvingfagets legitimering. Litteratur forbundet med kroppsøvingfagets legitimering trekker ofte frem Arnolds bevegelsesdimensjoner. Det bør nevnes at Arnolds dimensjoner ikke er en universell teori for alt som handler om bevegelse, men en måte som kan legitimere for kroppsøvingfaget. Dimensjonene deles inn i tre. Disse er læring *i* bevegelse¹, læring *gjennom* bevegelse² og læring *om* bevegelse³. Arnolds dimensjoner kan knyttes til en legitimering med uttrykk i nytte- eller egenverdi. Dette fordi læring gjennom bevegelse kan knyttes til at man lærer noe gjennom bevegelse som kan være relevant i andre kontekster som da vil være en nytteverdi. Mens læring i bevegelse handler om å lære i bevegelsesaktiviteten som har en verdi i seg selv og kan dermed knyttes til egenverdi. Til slutt vil læring om bevegelse både kunne knyttes til en egenverdi fordi det har en verdi i seg selv, men også til

¹ Learning in movement

² Learning through movement

³ Learning about movement

nytteverdi fordi det å kunne noe om bevegelse og fysisk aktivitet kan ha en helseeffekt. Det blir gått nærmere inn på hver dimensjon i de to neste kapitlene, hvor de er plassert under den verdien det kan identifiseres sterkest med.

For å svare på hvorfor kroppsøving er i skolen i dag har Vinje (2016) kommet frem til fire ”kortsvaralternativer”. Disse gjenspeiler seg i fagets formål og kan knyttes til både fagets egenverdi og nytteverdi. Den første sier vi har kroppsøving ”for å kompensere for barn og unges mangel på fysisk aktivitet og for å få kunnskap om elevenes helse og mulighetene for å utvikle en sunn livsstil”. Denne grunnen knytter seg til fagets nytteverdi, fordi det handler om at barn og unge skal få bedre helse og tilrettelegging for en sunn livsstil. Den andre sier at vi har faget ”for å styrke og utvikle bevegelsesglede i et livslangt perspektiv”. Dette handler mer om fagets egenverdi fordi det knyttes til bevegelsesglede og hver enkelt elev. På den annen side kan det få en nytteverdi siden bevegelsesglede i et livslangt perspektiv kan føre til bedre helse. Det tredje sier ”for å gi elevene kunnskaper og ferdigheter knyttet til trening, idrettsaktiviteter, alternative bevegelsesaktiviteter og friluftsliv”. Her kommer både fagets nytteverdi og egenverdi til syne. Det er fordi kunnskap om trening, idretter, bevegelsesaktiviteter og friluftsliv kan føre til livslang bevegelsesglede og bedre helse. Egenverdien handler om å ha kunnskap om disse aktivitetene og se verdien i aktiviteten i seg selv. Den siste sier ”for å utvikle elevens allmenndannelse med fokus på kroppslig læring, utvikling av elevens fysiske-motoriske kompetanse og som del av en demokratiopplæring med spesielt fokus på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet med andre (Vinje, 2016, s. 12)”. Dette handler om fagets egenverdi og flere faktorer knyttet til dannelse. Alle disse alternativene er representert gjennom fagets formål, så det kommer tydelig frem her at faget er omfattende og har både en nytte- og egenverdi.

Det som allerede er presentert kan komme til uttrykk i både en nytte- og en egenverdi av kroppsøvingsfaget. Videre vil det deles i to kapitler hvor det ene trekker frem aktuell litteratur knyttet til nytteverdi, mens det andre kapitlet viser litteratur forbundet med egenverdi. Deler vil også kunne sees i sammenheng med både nytte- og egenverdi, men det er plassert der hvor det kan identifiseres sterkest.

2.2.1 Nytteverdi

At faget har en nytteverdi vil si at faget har et formål utenfor sitt eget (Seippel, Sisjord & Strandbu, 2016). Helse er et viktig stikkord knyttet til fagets nytteverdi og kroppsøving kan

ofte bli sett på som et verktøy til god helse (Stolz, 2014). Tradisjonelt sett har faget blitt legitimert som et dannelsesfag knyttet til disiplinerte og moralske verdier. Bakgrunnen for denne legitimeringen er relatert til forsvaret, fysisk fostring eller helseperspektivet (Fjeld, 2009). Å være i fysisk aktivitet slik at en kan oppnå de positive helseeffektene av det er sterkt knyttet til dette perspektivet. Det er bredt akseptert at fysisk aktivitet har en positive helseeffekter og kan forebygge for en rekke livsstilssykdommer (Bahr, Karlsson & Norge, 2015). For at barn og unge skal være motivert til å være i bevegelse er det mange faktorer som spiller en rolle. Blant annet støtte sosialt fra omgivelsene, gode fysiske miljøer og en følelse av at de mestrer kan ha betydning (Ommundsen, 2014). Ifølge Ommundsen (2013) er også gode fysisk-motoriske ferdigheter en sentral del av unges allmenndannelse og kan være med å gi grunnlaget for deres helse, funksjon og kulturelle deltakelse i skolen og samfunnslivet.

Det kommer frem at god motorisk kompetanse er et viktig grunnlag for utvikling av god fysisk form (Lopes, Maia, Rodrigues & Malina, 2012). Dette viser at god motorikk og god fysisk form kan ha sammenheng. Større kroppsbevissthet og bredere fysisk-motorisk repertoar kan knyttes til fysisk utfoldelse. Ved å utvikle disse to egenskapene kan det bidra til å fremme egen fysisk, psykisk og sosial helse. Det kan være grunn til å anta at kjennskap til bevegelsesformer og bevegelsesgleden elevene opplever i faget kan føre til mer bevegelse og fysisk aktivitet (Green, 2000). Ifølge Ommundsen (2014) er god motorikk et premiss for mestringsfølelse. Dette er fordi det kan forbindes med å få sosial støtte fra andre og det kan bidra til at unge utforsker nye fysiske miljøer i større grad. Fysisk aktivitet er en forutsetning for utvikling av god motorikk, uten fysisk og motorisk varierte aktiviteter vil det være vanskelig å få motorisk utvikling (Ommundsen, 2014). Studier viser også at motoriske ferdigheter og god bevegelseskompetanse er en viktig kapital som kan ha betydning for barns aktivitetsmønstre senere, både som ungdom og voksen (Barnett, Van Beurden, Morgan, Brooks & Beard, 2009; Lopes et al., 2012; Lubans, Morgan, Cliff, Barnett & Okely, 2010). Basert på dette kan en argumentere for å legitimere kroppsøvfaget gjennom en nytteverdi. Det er fordi det kommer tydelig frem her at disse faktorene kan ha verdi utenfor seg selv.

Ommundsen (2014) legger vekt på at det kan gis grobunn for kognitiv læring gjennom fysisk-motorisk utfoldelse praktisert gjennom allsidige bevegelsesmønstre og varianter. Læring, tenkning, intelligens og kreativitet er like mye kroppsbasert som teoretisk basert (Ommundsen, 2014). Forskning på om fysisk aktivitet kan ha noen effekt på kognitive funksjoner er gjort og det er varierende funn. Noe forskning viser at fysisk aktivitet kan ha betydning for unges kognitive funksjonsevne og skolefaglige prestasjoner i teoretiske emner

(Hillman, Erickson & Kramer, 2008; Hillman, Kamijo & Scudder, 2011). I Fedewa og Ahn (2011) sin oppsummeringsstudie kan det også konkluderes med at fysisk aktivitet og fysisk form er viktig for kognitive funksjoner hos barn og unge. Mange av studiene i denne oppsummeringsstudien er derimot tverrsnittstudier og derfor kan det være vanskelig å si hva som er årsak og hva som virkning. Det bør derfor sees på med et kritisk blikk.

Hva slags type aktivitet som gjennomføres ser ut til å ha betydning for virkningen på kognitive funksjoner. Her deles det inn i kvalitative og kvantitative aspekter ved fysisk aktivitet (Ommundsen, 2014). Kvalitative aspekter fokuserer på fysisk aktivitet som inneholder motoriske utfordringer, samhandling med andre og utfordring av kognitive egenskaper. Mens kvantitative aspekter handler om effekter som kan forekomme ved fysisk aktivitet som er lite eller ikke kognitivt krevende. Hvor det er kvantitet av aktivitet som er viktig. Intensitet, hyppighet og varighet er vesentlige faktorer. Ved å fokusere på de kvalitative aspektene vil det omfatte motoriske ferdigheter og utfordringer. Dette er interessant fordi det kan knyttes til at god motorikk tilegnes gjennom varierte og komplekse motoriske aktiviteter som i seg selv kan stimulere til kognitiv læring, som igjen kan gi bedre forutsetninger til kognitiv læring i teoretiske fag (Ommundsen, 2014). For at det skal kunne ha overføringsverdi til teoretiske oppgaver mener Pesce (2012) at det må fokuseres på oppgaver som er motorisk komplekse og utfordrer de samme områdene i hjernen som blir aktivert i teoretiske oppgaver.

Læring gjennom bevegelse er en av Arnold (1988) sine dimensjoner som i stor grad kan knyttes til en nytteverdi. Dimensjonen handler om hvordan man kan lære noe i bevegelse som kan resultere i at man oppnår andre mål (Annerstedt, 1995). For eksempel om samhold gjennom bevegelse i kroppsøving kan føre til bedre samhold i klassen. Det kan derfor knyttes til nytteverdi. Læring gjennom bevegelse kan hovedsakelig deles inn i to: hvor den ene kan være illustrerende for noe som har oppstått i en annen kontekst og den andre handler om problemer som er vanskelig å løse uten å bruke andre kunnskaper utenfor bevegelseskategorien (Arnold, 1988). Det vil for eksempel være vanskelig å kunne hjelpe en person som skader seg i en aktivitet uten å kunne førstehjelp. Den illustrerende funksjonen er best forstått i forbindelse med spørsmål som:

”hvordan kan jeg, læreren, få barna til å forstå hva de har lært i klasserommet gjennom aktiv bruk av deres kropp og gjennom de sammenhengende aktivitetene som utgjør en del av bevegelsen?” (Arnold, 1988, s. 109).

For eksempel kan elevene lære mekaniske prinsipper i vitenskap ved å bruke seg selv og hverandre som subjekter. Det kan gjøre at de lærer noe som er relevant i en annen kontekst, og utenfor det å være i bevegelse. Læring gjennom bevegelse er best oppfattet som den delen av læreplanen som kan brukes til å forbedre og harmonisere de fysiske, intellektuelle, følelsesmessige og sosiale aspektene ved å utvikle seg individuelt. I denne dimensjonen handler det hovedsakelig om å gjøre dette gjennom et profesjonelt utvalgt og planlagt fysisk aktivitet (Arnold, 1988).

Dimensjonen læring om bevegelse kan også forbindes med en nytteverdi. Læring om bevegelse handler om informasjon og kunnskap som gjør at en kan si noe om hva fysisk aktivitet og bevegelse går ut på og sette det i en sammenheng (Annerstedt, 1995). Dette kan for eksempel være knyttet til regler i et spill eller kunnskap om fysisk aktivitet, helse og trening. Spørsmål som ”Hvilke effekter har bevegelse på den levende organismen?”, ”Hvordan lærer man å bevege seg på best mulig måte?” og ”Hvilken plass har bevegelse i et samfunnsperspektiv?” er vesentlige å stille seg i forbindelse med om-dimensjonen (Arnold, 1988). Læring om bevegelse handler om overføring av kunnskap og det kan presenteres på en diskursiv måte (Arnold, 1988). Det kan også sees i sammenheng med en egenverdi, da læring om bevegelse kan ha verdi i seg selv.

Kroppsøvningsfaget legitimitet kommer til uttrykk gjennom en nytteverdi på den måten at det kan knyttes til ulike deler av faget. Som presentert her handler det i stor grad om helseeffekt en faget potensielt kan gi. Både med tanke på fysisk, psykisk og sosial helse. Fysisk-motorisk kompetanse og utvikling kan sees på som relevant i forbindelse med økt fysisk form, som igjen kan gi bedre helse. Kognitive funksjoner er knyttet til nytteverdien av faget fordi det kan forbindes med kognitiv læring, som igjen kan knyttes til andre, kognitive fag i skolen. Det er usikkert i hvor stor grad fysisk aktivitet og bevegelse kan bidra til bedre læring i andre fag, men det kan være grunn til å anta at det kan påvirke.

2.2.2 Egenverdi

Egenverdien til kroppsøvningsfaget kommer frem gjennom at bevegelse kan være verdifullt i seg selv. Uavhengig av hva det måtte bety for andre faktorer, for eksempel positive helseeffekter. Larsson og Quennerstedt (2012) legger vekt på at det er viktig å fokusere på opplevelsen av seg selv i bevegelse og bevege seg på ulike måter, uten fokus på hva eller hvordan den ”riktige” bevegelsen utføres. Følelsen av at man er i bevegelse og gjør

bevegelsen og refleksjon rundt dette er et aspekt ved egenverdien av fysisk aktiv læring (Larsson & Quennerstedt, 2012). Knyttet til egenverdi er opplevelsene elevene kan få i utøvelsen av aktiviteter i form av glede, deltakelse i et fellesskap og mestring viktig (Seippel et al., 2016). Dannelse er vesentlig når det kommer til kroppsøvingsfagets egenverdi, men det kan også forbindes med fagets nytteverdi. I dette kapittelet vil dannelse i hovedsak knyttes til egenverdi.

Begrepet dannelse er komplekst og har mange tilnærminger. Selvbestemmelse, autonomi, frihet, myndighet og fornuft er begreper som ofte blir knyttet til dannelse (Klafki, 2011). Ifølge Klafki (2011) er dannelse viktig for alle. Det har til hensikt å utvikle evner som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Engebretsen, 2016). Ifølge Säfvenbom (2010) skiller kroppsøvingsfaget seg ut som danningsfag fordi det ikke kan bygge på objektiv viten på samme måte som matematikk. Faget er et atferdsfag som skal påvirke elevenes holdninger og atferd.

Klafki (2011) legger vekt på at dannelse skal legge til rette for en helhetlig utvikling av hvert enkelt individ. Dermed må dannelsesinnholdet være allsidig. Det dannelsesteoretiske perspektivet til Klafki (2011) kalles kategorialt, noe som vil si at det handler om en forbindelse mellom undervisningens objektive dannelsesmål og hver enkelt sin subjektive utfoldelse. I et kroppsøvingsperspektiv er Klafkis dannelsesperspektiv funksjonelt da det ser på dannelse som helhetlig. Det vil også inkludere og gi kroppslig læring en vesentlig betydning (Engebretsen, 2016). Dannelse handler også om å evne å ta vare på eget liv, i tillegg til å ta ansvar for fellesskapet og andres liv (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ifølge Klafki (2011) er dannelse en individuell og livslang læringsprosess, og i pedagogisk arbeid er dannelsesperspektiv vesentlig for at

”livslang læring ikke skal resultere i et virvar av usammenhengende parallelle eller motsettende enkeltaktiviteter. De pedagogiske hensiktene, tiltak, handlinger og individuelle læringsmålene skal være noe man kan begrunne og ta ansvar for.” (Klafki, 2011, s. 60)

Det er mange teorier knyttet til dannelse, og flere danningsmodeller i forbindelse med kroppsøving. Fair play er en danningsmodell som står sterkt i kroppsøving og idrett. Fair play i skolen kan knyttes til det opprinnelige regelverket, men også ”uformelle” regler som omhandler holdninger og etiske beslutninger når regelverket ikke gir noe konkret svar (Sæle, 2017). Kroppsøving skal ikke vekke vinneraspektet på samme måte som idretten, men det vil

være innslag av konkurransemomenter og vinnerinstinkt. Dette er viktig fordi det er drivkrefter for læring og utvikling i skolen. Det er derimot vesentlig at konkurranseaspektet ikke blir det eneste som betyr noe, slik at utfallet av konkurransen blir viktigere enn oppførsel. En viktig fair-play regel er ”å tape og vinne med samme sinn”. Det uttrykker positiv innstilling ovenfor konkurrenten og kan bidra til å dempe konkurransepresset hos den enkelte, om det er for sterkt (Sæle, 2017). Det står i hovedområde i læreplanen at fair play er en viktig del av faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Gode fair play holdninger handler om at man skal prøve å gjøre sitt beste. Dette viser at en respekterer både spillet og aktiviteten, i tillegg til de man spiller mot. Å gjøre så godt man kan er også et premiss for god læring og utvikling, derfor er det hensiktsmessig å legge vekt på i skolen (Sæle, 2017). Fair play kan deles i to dimensjoner, hvor den første handler om god sportsånd og dannelse, mens den andre handler om rettferdighet i konkurranser hvor en vinner skal kåres (Kvikstad & Sandell, 2016).

Når Klafki (2011) viser til hva som bør være faktorer i en forståelse av dannelse for alle trekkes kropp og fysisk-motoriske ferdigheter frem. Dermed kan det forstås som at fysisk-motorisk ferdighet har en egenverdi ved at den inngår i en del av allmenndannelse av mennesket. En egenverdi av kroppsøvingsfaget kan da knyttes til læring av fysisk-motoriske ferdigheter fordi det vil være vesentlig innenfor en helhetlig dannelsesprosess (Ommundsen, 2013). Perspektiver på at kroppslig-motorisk kompetanse er viktig og en del av kroppsøvingsfaget legitimering står stadig sterkere og har mer gjennomslag i kroppsøvingsfaglig forskning (Ennis, 2011). For å kunne oppnå kroppsøvingsfagets mål om livslang bevegelsesglede virker det nå som om at elevenes kroppslig-motoriske kapital legges større vekt på (MacNamara et al., 2011). Kroppsøvingsfaget har ifølge Ommundsen (2014) en viktig rolle med tanke på å utfordre elevene på et fysisk-motorisk bredt spekter av aktiviteter, og dermed bidra med å sikre at flest mulig får god fysisk-motorisk kompetanse.

Arnold (1988) sin dimensjon læring i bevegelse er den som i sterkeste grad kan knyttes til en egenverdi. Dimensjonen knyttes til ferdigheter, holdninger og adferd som kun kan oppnås ved å være i bevegelse (Arnold, 1988). Å bli kjent med sin egen kropp, hvordan den fungerer, hvor mye den tåler og hvordan man skal forholde seg til andre i sin egen kropp er eksempler på dette. Læring i bevegelse er en kjernedimensjon innenfor kroppsøvingsfaget (Moe & Standal, 2013). Dimensjonen har fokus på den praktisk utførelsen av aktiviteter og bevegelser som en utfører for bevegelsen sin del. En kan derfor si at med et fokus på læring i bevegelse vil bevegelsene være autoteliske. Det vil si at de er drevet av leken og handlingens egenverdi og bevegelsene er målet i seg selv (Moe & Standal, 2013). Denne dimensjonen

eksemplifiserer kunnskap og forståelse på en praktisk, og ikke teoretisk måte (Arnold, 1988). Dimensjonen kan knyttes til egenverdi fordi det handler om verdien av bevegelse i seg selv og ikke noe som er nyttig med tanke på andre formål. Læring i bevegelse handler om å kunne utøve en praktisk kunnskap som et mål i seg selv. Dette fordi vi da kan utforske både vår egen selvforståelse og forståelsen vår av verden rundt oss (Moe & Standal, 2013).

Med utgangspunkt i de presenterte dimensjonene til Arnold kan kroppslig læring bli identifisert som en kjernedimensjon i kroppsøvingsfaget (Moe & Standal, 2013). Kroppslig læring er også representert i de nye kjerneelementene som den nye læreplanen skal ta utgangspunkt i (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kroppslig læring knyttes til praktisk og kroppslig kunnskap, som begge er sentrale i kroppsøvingsfaget. Praktisk kunnskap kommer til uttrykk i konkrete handlinger som har utspring fra en kropp som alltid er meningsfullt rettet mot oppgaver i omgivelsene (Moe & Standal, 2013). I aktiviteter og bevegelser som gjennomføres i kroppsøvingsfaget vil det stilles krav til lærere om kunnskap og ferdigheter. De bør naturligvis ha en god innsikt i aktivitetene de underviser i, men i praktisk kunnskap vil den tause dimensjonen uansett avgrense forklaringssevnen (Polanyi & Ra, 2000). Dette er fordi i vi har mer kroppslig og praktisk kunnskap enn vi klarer å uttrykke. Knytter en dette til for eksempel å sykle kan en person være flink til det, men ha vanskeligheter med å forklare hva han eller hun gjør det i detalj. Det kan derfor være hensiktsmessig å fokusere på gleden og opplevelsen av å sykle, noe som gir aktiviteten egenverdi. Det kan også ha en nytteverdi ved å fokusere på helse og trening, i tillegg kan det å sykle med andre gi en følelse av samhørighet. Dette er verdier som også kan komme til uttrykk i kroppsøvingsfaget. De er viktige fordi en kan utvikle følelser eller ferdigheter som gir positive effekter enten for mennesket i seg selv, eller andre for eksempel samfunnsmessige effekter. I Moen (2011) kom det frem at det tyder på at lærerstudenter i liten grad skolerer i å bruke metoder som er med på å fremme kroppslig bevissthet og selvrefleksjon i forskjellige bevegelsessituasjoner i kroppsøvingsundervisning. Dette er interessant fordi faget legger opp til å være et lærings- og dannelsesfag.

Stolz (2014) mener at hvis kroppen og sinnet blir sett på som en helhet, vil kroppen ha verdi og bli respektert. Derfor vil kroppsøving være i harmoni med intellektuell utdanning fordi den fremme en persons evner og potensialer. Kroppen er alltid tilstede selv om andre fag kan ha et fokus på hva som skjer intellektuelt, derfor er det viktig at det finnes en arena hvor barn og unge kan utfolde seg fysisk i skolen. Å se på kropp og sinn som en helhet kan være vesentlig med tanke på kroppsøvingsfaget. Det er fordi kroppen er viktig i seg selv, men vil og være tilstede i andre kontekster og derfor viktig å kjenne. Dette kommer også til uttrykk gjennom

Merleau-Ponty sin tanke om at kroppen er noe vi er, ikke noe vi har (Sæle, 2017). Dermed er det ikke noe vi kan distansere oss ifra. Å erfare en bevegelse er derfor en kompleks og integrert erfaring hvor kroppslig handling, sansing og tekning er alle viktige faktorer (Sæle, 2017). Dette kan sees i sammenheng med at Ommundsen (2008) mener at kroppen er et kommunikasjonsmiddel. Han legger vekt på at beherskelse av egen kropp og motorikk er et viktig premiss for all kommunikasjon og sameksistens. Kroppslig trygghet og bevissthet legger han også vekt på. Basert på dette kan det sies at kroppen og kommunikasjon er en viktig del av kroppsøvningsfaget. I forbindelse med å uttrykke seg muntlig, formidle og tre fram vil kroppslig bevissthet og trygghet, samt selvfølelse kunne ligge til grunn for gode kommunikative ferdigheter.

Begrepet *Physical literacy* kan knyttes til kroppslig læring og kroppslig dannelse i kroppsøvningsfaget, noe som kan uttrykke en egenverdi av kroppsøvningsfaget. Begrepet er utviklet av Margaret Whitehead og kan kort beskrives som:

”et anlegg for å dra fordel av menneskets evne til kroppsliggjøring, som gir individet: motivasjon, tillit, kroppslig kompetanse, kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler/aktiviteter gjennom hele livsløpet” (Whitehead, 2014, s. 83).

Gjennom definisjonen kommer det frem at begrepet bygger på monistiske røtter, som vil si at kroppen ses på som en helhet, ikke to separate deler. Den menneskelige tilstanden er ifølge monister en sammenstilling av evner som er tett knyttet til hverandre, avhengige, gjensidige og berikende (Whitehead, 2014). Begrepet *physical literacy* kan anses som å identifisere egenverdien av fysisk aktivitet, og dermed er det vesentlig å knytte til kroppsøvningsfaget. Ifølge Whitehead (2014) bør lærere i kroppsøving ha et mål om å utvikle hver enkelt elevs kroppslige kompetanse. Dette bør gjøres på en måte at eleven blir motivert til å gi en innsats i timene og samtidig oppsøke mer fysisk aktivitet på fritiden og resten av livet.

2.3 Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil noe tidligere forskning på kroppsøving bli presentert. Dette er relevant for å kunne diskutere resultater i dette prosjektet opp mot tidligere forskning i diskusjonsdelen av oppgaven.

Annerstedt (1991) gjorde en fenomenografisk undersøkelse hvor læreres oppfattelse av idrett og h lsa⁴ ble undersøkt. Hva fenomenografi er vil bli presentert i kapittel 3.2. I denne avhandlingen deles det inn i seks oppfattelser av legitimeringen, fra A-F. Disse er:

”A: att det tillgodoser behov f r stunden, B: dess f h llande till andre ämnen, C: att det tillgodoser övergripande mål, D: att det utvecklar visse fysiska egenskaper, E: dess karaktär av orienterings mne. F: at man l r sig kunskaper och f rdigheter som  r specifika f r  mnet.” (Annerstedt, 1991, s. 182).

Kategori A-C er ikke kropps vingsspesifikke, og kunne dermed også vært oppfattelser av andre fag. Kategori D-F er derimot spesifikt rettet mot kroppsøvingsfaget. Oppfattelsene av kroppsøvingsfagets legitimering kan forbindes med hvordan lærerne jobber for   oppnå fagets formål. I kategori A oppfattes kroppsøvingsfaget som en her-og-nå aktivitet. Elevene skal oppleve bevegelsesglede og rekreasjon i undervisningen. Faget blir her sett på som et rekreasjonsfag. Kategori B handler om at faget er viktig for   oppnå mål i andre fag. Det har et mål utenfor seg selv, og faget i seg selv er ikke like viktig. Dette kan knyttes til tidligere presentert teori om kognitiv utvikling og fysisk aktivitet. Kategori C knyttes til   oppnå overordnede mål i faget. Gjennom denne oppfattelsen vil faget bli sett på som instrumentelt. Det legitimeres på bakgrunn av   utvikle og henvende seg til mer overordnede mål. Dette kan for eksempel være sosiale mål eller psykisk utvikling. Den fjerde kategorien er kropps vingsspesifikk og handler om   utvikle fysiske egenskaper. Med denne oppfattelsen knyttes faget til helse og et biologisk og anatomisk syn på faget. Trening blir vesentlig innenfor kategori D. Kategori E handler om at faget er et aktivitets- og idrettsfag hvor elevene skal lære ulike aktiviteter, og læreren blir en slags informasjonskilde for elevene. Den siste kategorien, F, knyttes til læring av ferdigheter, motorikk og kunnskap som er direkte knyttet til faget (Annerstedt, 1991).

Teslo (2018) har gjennomført en studie hvor norsk- og matematikklærere ble intervjuet for   finne deres oppfattelser på kroppsøvingsfaget. I likhet med Annerstedt (1991) ble det brukt en fenomenografisk metode. Han fant ut at lærernes oppfattelser knyttet til fagets legitimering var at faget er et avbrekk fra teori, det handler om   lære samarbeid, bedre elevenes helse, utvikle motorikk, introdusere for mange aktiviteter og glede av   være i aktivitet.

Underkategoriene her var bygge samhold, være i fysisk aktivitet, lære om helse, mye stillesitting og overskudd til læring og teorifag. Oppfattelsene han fant knyttet til fagets verdi

⁴ Kroppsøvingsfaget i Sverige

var variasjon, dannelse, bedre helsen, lære aktiviteter og oppleve mestring. Underkategoriene knyttet til verdi var bygge relasjoner, være i aktivitet, sliter i teorifag, tydeligere tapere, klarer opp hjernen og foreldre får det ikke til (Teslo, 2018).

Oppfattelsen av faget som et rekreasjonsfag, som i Annerstedt (1991) kategori A, kommer frem også i andre studier. I Bulger og Housner (2009) viser det seg at kroppsøvningsfaget ofte blir sett på som et praktisk og utøvende fag som er i skolen for kompensere for mye teoretisk undervisning og stillesitting i andre fag. Et studiet gjort av Smith og Parr (2007) viser at elevene forstår faget som et pausefag fra resten av fagene med fokus på å ha det artig og sosialisere seg med andre i klassen.

I en kartlegging av norske 6-, 9- og 15-årigers fysiske aktivitetsvaner kommer det frem at lærere og elever oppfatter kroppsøvningsfaget som avkobling- og aktivitetsfag, og ikke som et lærings- og dannelsesfag som det står i formålet og læreplanen (Kolle, 2012). Et syn som dette kan virke å være grunnen til at faget er nedprioritert blant skoleledere. I samme undersøkelse viste det seg at skoleledere oppfatter at fagets hensikt er å bedre elevens helse, øke elevenes sosiale kompetanse og oppnå aktive fritidsvaner, gjennom mest mulig fysisk aktivitet. Dette kan knyttes til oppfattelsen om at faget skal ha et mål utenfor seg selv, som igjen kan knyttes til kroppsøvningsfagets nytteverdi. Faget er ikke så viktig i seg selv, men det kan være gunstig med tanke på andre faktorer i skolehverdagen.

I Aadland, Espeland, Grønsdal, Arnesen og Sømoe (2014) viser det seg at de deltakende lærerne legger vekt på at god kvalitet i de praktisk-estetiske fagene kan gi bedre resultater i andre fag. Dette kan knyttes til Annerstedt (1991) sin kategori B. Noe som igjen kan forbindes med tidligere presentert teori om kognitiv utvikling og fysisk aktivitet. Det er naturligvis ingen fasit som sier at det skjer, men det kan tyde på at lærere oppfatter det slik at det kan være en positiv faktor. Dette viser en del av nytteverdien til kroppsøvningsfaget.

Det viser seg i Moser et al. (1999) at en stor andel lærere på alle trinn mener utsagnet ”Målene i kroppsøvningsplanen er av mindre betydning for lærerne enn målene i andre fag” stemmer i noen grad eller helt sikkert. Henholdsvis 59,3 % på småskoletrinnet, 70,1 % på mellomtrinnet og 52,5 % på ungdomstrinnet. 60,9 % i snitt på alle trinn. Basert på dette kan det virke som at faget har en lavere status og verdi enn andre fag. (Moser et al., 1999).

Flere studier viser at undervisningen i kroppsøving er preget av grunntrening som utholdenhet og styrke, samt tradisjonelle ballaktiviteter (Larsson & Karlefors, 2015; Larsson & Redelius,

2008; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). I andre studier kommer det derimot frem at det ikke er idrettslige teknikker som er i fokus, men heller det å være i fysisk aktivitet. Det viser seg i Larsson og Nyberg (2017) at mange lærere har et fokus på at elevene skal være mest mulig i fysisk aktivitet. Hva denne aktiviteten skal inneholde er ikke av like stor betydning. Elevenes aktivitetsnivå har i følge de større betydning enn hva aktiviteten inneholder.

Ifølge Lauritzen, Fretland, Fossøy og Leirhaug (2019) kan det tyde på at noen lærere i kroppsøving ikke bruker nok tid til å sette seg inn i nye læreplaner. Det fant de ut i forbindelse med et prosjekt hvor de skulle se på læreres oppfatninger og praktisering av fair play i kroppsøving. Noen av lærerne de intervjuet uttrykte at de hadde et bevisst forhold til endringer i læreplanen, mens andre sa de hadde lest så mange læreplaner at de hadde sluttet med det. Det kommer også frem en oppfattelse om at fair play blir lagt mest vekt på i forbindelse med ballspill og konkurranseaktivitet.

Forskningen presentert i dette kapittelet vil være relevant i tilknytning til diskusjon av studiens resultater. Flere sider av kroppsøvingsfaget kommer til uttrykk gjennom den presenterte forskningen. Det handler om både lærere, skoleledere og elevers forståelse og syn på faget. Videre vil hele litteraturgjennomgangen kort oppsummeres, før metodekapittelet blir presentert.

2.4 Oppsummering

Litteraturgjennomgangen legger grunnlaget for diskusjonen av resultatene av studien. Det som er kommet til uttrykk i denne delen er faktorer som har betydning for hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen. Dette vil knyttes til funnene i studien. Fagets formål og læreplanen er vesentlig, da det er utgangspunktet for enhver lærer. Det er felles for alle lærere på like trinn. Hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen kommer til uttrykk både gjennom en nytte- og en egenverdi. Det er begge viktige verdier som kan underbygge hvorfor faget er et eget fag i skolen. Arnolds tre dimensjoner av læring, læring i bevegelse, læring gjennom bevegelse og læring om bevegelse er hensiktsmessig å forbinde med både nytte- og egenverdi. Også kroppslig læring, dannelse, helse og fysisk-motorisk utvikling er faktorer som er kommet til uttrykk i delene om nytte- og egenverdi. Til slutt er tidligere forskning blitt presentert, da det er interessant å se om det finnes likheter og ulikheter mellom resultatene i denne studien sammenlignet med tidligere studier.

3.0 Metode

For å kunne svare best på problemstillingen ble det valgt en kvalitativ metode i denne studien. Forskningsspørsmålet er fortolkende og dermed vil intervju være en hensiktsmessig metode (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016). I dette kapitlet vil metodevalg bli presentert, i tillegg kommer en kort beskrivelse av metoden. Deretter blir fokuset lagt på gjennomføring av prosjektet knyttet til metode. Til slutt vil prosjektets pålitelighet og troverdighet bli presentert, i tillegg til forskers for forståelse.

3.1 Valg av metode

Da metoden for prosjektet ble bestemt var allerede temaet valgt. Det ble fort klart at det var en kvalitativ metode som var mest hensiktsmessig å bruke. Etter å ha blitt introdusert for metoden fenomenografi og en tidligere masteroppgave (Teslo, 2018) fanget dette interesse, noe som førte til at denne metoden ble valgt i prosjektet. Det vil derfor finnes likheter i dette prosjektet og den tidligere masteroppgaven. Oppfattelser rundt temaet var interessant å undersøke fordi det vil være spennende å kunne vise for eksempel ledere og lærere i skolen om oppfattelsene samsvarer med læreplanen. Siden Teslo (2018) intervjuet norsk- og matematikklærere er det også være interessant å se om deres oppfattelser samsvarer med kroppsøvlingslærernes oppfattelser.

På bakgrunn av valget om å samle inn informasjon om kroppsøvlingslæreres oppfattelser av hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen ble det valgt en tilnærming som kan gi svar på dette. Fenomenografi er en metode som er ute etter å finne oppfattelser innenfor et fenomen (Hasselgren & Beach, 1997; Svensson, 1997), noe som gjør den hensiktsmessig å bruke i dette prosjektet. Da denne tilnærmingen ikke er så utbredt i Norge vil det i neste kapittel bli presentert hva fenomenografi er og sentrale elementer innenfor denne tilnærmingen.

3.2 Kvalitativ metode – fenomenografi

Her vil kvalitativ metode bli kort presentert, før det blir lagt mer vekt på å beskrive metoden fenomenografi. Kvalitativ metode har til hensikt å finne meninger og opplevelser som ikke kan måles eller tallfestes (Dalland, 2012), i tillegg til fenomener en vil forstå dypere (Johannessen et al., 2016). I kvalitativ forskning er en ute etter hvordan noe gjøres, sies,

oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Metoden går i dybden og får mange opplysninger om få informanter. Det skjer ved direkte kontakt med feltet og fenomenet som forskes på. Det fremstilles på en måte som skal formidle forståelse (Dalland, 2012). Fordi det er få informanter i et kvalitativt studie er det vanskelig å generalisere, noe som heller ikke er hensikten. For å få tak i informasjon til å kunne svare på problemstillingen må forsker ut i feltet. Dette gjør at studien er empirisk. Empiri er hvordan ting faktisk er i samfunnet og den informasjonen som finnes der (Jacobsen, 2015).

Fenomenografi som metode har som mål å beskrive ulike måter et fenomen kan oppfattes og forstås på. Enkeltpersoners erfaringer er det som blir lagt vekt på. I motsetning til fenomenologien er ikke fenomenografien ute etter å beskrive et fenomen (Smith, Larkin & Flowers, 2009), men hvordan et fenomen oppfattes. En beskrivelse av ulike måter mennesker oppfatter, forstår og erfarer ulike fenomener er målet med metoden (Hasselgren & Beach, 1997). Fenomenografi er satt sammen av ordene fenomenon som betyr ”det som viser seg” og grafia som betyr ”å beskrive i ord eller bilde” (Alexandersson, 1994). Metoden er på jakt etter å få frem ”det som viser seg”. Det vil si at metoden ikke er ute etter å beskrive et fenomen, men beskrive hvordan individer oppfatter et fenomen. I følge Svensson (1997) har fenomenografien som forskningstradisjon utviklet seg til å ha et fokus på at kunnskap bygges på menneskers tanker. Han mener at kunnskap skapes i relasjon mellom individers tanker, handlinger og den verden de er en del av. Dermed kan en si at menneskers oppfattelser ikke kan sees på som noe fullstendig subjektivt. Dette fordi det er påvirket av blant annet omgivelser og tidligere erfaringer. Dermed vil ikke en oppfattelse kunne oppstå naturlig, den vil være påvirket av visse rammer. En oppfattelse må forstås som deler av den verden hvert individ inngår i. Oppfattelser oppstår og finnes mellom menneskers deltakelse i verden, samt de tolkningene som gjøres (Svensson, 1997).

Fenomenografien er sterkt forankret i grunntanken som beskrives over (Svensson, 1997), da metoden er basert på at det finnes et visst antall måter et fenomen kan forstås og oppfattes på. Målet med metoden er å beskrive og kategorisere de ulike forståelsene og oppfattelsene. Måten et menneske erfarer en side av et fenomen er ifølge Marton og Booth (2000) basert på individets perspektiv og bakgrunn, og ikke fenomenet i seg selv. Dette gjør at alle fenomener kan oppfattes på forskjellige måter, noe som er et viktig punkt fordi det representerer nøkkelen til å erfare noe i utgangspunktet. Variasjon av hvordan individer oppfatter verden eller et spesifikt fenomen er vesentlig. Fokuset på menneskers oppfatninger av verden, at det varierer mellom mennesker og at deres perspektiv og bakgrunn er ulike er helt sentral i

fenomenografien. Dette gjør at en undersøkelse og kategorisering av oppfattelser først blir meningsfull når den knyttes til andre kategorier, slik at variasjonen og kompleksiteten i oppfattelsene av et fenomen kommer til syne (Marton & Booth, 2000). Det kan bidra til at de som jobber innenfor fenomener det blir forsket på har mulighet til å se kompleksiteten og variasjonen av fenomenet, noe som kan gjøre det enklere å se og forstå andres perspektiver og oppfattelser.

Begrepet fenomenografi ble først kjent i artikkelen "*Phenomenography-describing conceptions of the world around us*" (Marton, 1981). Deretter har begrepet blitt utviklet gjennom studier av kvalitative måter å erfare et fenomen på. Det har de siste årene kommet frem tre forskningsområder som ofte tar i bruk fenomenografisk forskning. Den første handler om menneskers oppfattelser av læring og deres måte å lære på. Spørsmål knyttet til sentrale begreper innenfor økonomi, matematikk og fysikk er det andre forskningsområdet, mens det tredje handler om menneskers oppfattelser av fenomener som er mer allment eller spesifikt. Som for eksempel lærerkunnskap, politisk makt, læreres oppfattelse av undervisning og barns oppfattelse av læring og lesing (Uljens, 1989). Dette prosjektet vil havne innunder det tredje forskningsområdet, da det tar for seg menneskers oppfattelse av et fenomen av allment eller spesifikt slag.

Det kan også knyttes til læreres oppfattelse av undervisning, da det kan tenkes at deres oppfattelse vil påvirke hvordan de legger opp undervisningen. Annerstedt (1991) sitt studie kan også forbindes med det tredje forskningsområdet. Han forsket i sitt studie på lærere i idrott og hälsa, det svenske svaret på kroppsøving. Her var han ute etter å beskrive og analysere de ulike oppfattelsene som fantes knyttet til kroppsøvingsfagets legitimering og kroppsøvingslærerkompetanse. I tillegg var han på jakt etter å finne ut hvordan kroppsøvingslærerne tenkte om fagets eksistens som obligatorisk emne i skolen i fremtiden, hvordan lærerne selv ville lagt opp faget og hva faget skulle gå ut på.

Resultatet av et fenomenografisk studie ender i beskrivelseskategorier som vokser frem fra analyse av informantenes oppfatninger (Dahlgren & Fallsberg, 1991). Utfallsrommet er sammensetningen av beskrivelseskategorier som omfatter distinkte grupperinger av aspekter av et fenomen, samt relasjonen mellom dem (Marton & Booth, 2000). Det er tre kriterier for egenskaper til en beskrivelseskategori. Den første er at alle kategoriene bør ha en tydelig relasjon til undersøkelsens fenomen, slik at hver kategori sier oss noe distinkt om en spesiell måte å oppfatte et fenomen. Den andre sier at kategoriene må ha en logisk relasjon til

hverandre, denne er ofte hierarkisk. Til slutt bør systemet være sparsomt, noe som innebærer at det bør brukes så få kategorier som mulig, i den grad det er mulig og gjennomførbart (Marton & Booth, 2000)

3.3 Fremgangsmåte

Nå vil fremgangsmåten i studien bli lagt frem og beskrevet i de kommende delkapitlene. Dette vil gjøre det enklere for leseren å sette seg inn i hva som er blitt gjort og forstå bakgrunnen for valg gjort underveis i studien. Fremgangsmåten vil begynne med datainnsamlingsmetode, så vil intervjuguiden bli lagt vekt på. Videre blir utvalget presentert og deretter datainnsamling. Til slutt blir behandling av data og bearbeiding og analyse av data lagt frem.

3.3.1 Datainnsamlingsmetode

I denne studien ble intervju valgt og gjennomført som datainnsamlingsmetode. Intervju karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål. Dette egner seg hvis vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Det finnes ulike typer intervju; strukturerte, semi-strukturerte og ustrukturerte intervjuer (Johannessen et al., 2016). Strukturerte intervjuer har tema, spørsmål og rekkefølge på spørsmål fastsatt på forhånd. De er dermed i større grad standardiserte og det er lite rom for fleksibilitet (Johannessen et al., 2016). Semistrukturerte intervjuer har en overordnet intervjuguide som det tas utgangspunkt i, men spørsmålene og rekkefølge kan variere noe. Det er fortsatt noe standardisert og mulig å sammenligne, men ikke på samme måte som med strukturerte intervjuer. Ifølge Thagaard (2013) vil temaet være bestemt på forhånd, mens rekkefølgen på spørsmålene kan variere og bli bestemt underveis. Ustrukturerte intervju har spørsmål rundt et tema, men spørsmålene og rekkefølgen er ikke tilrettelagt på forhånd. Dermed blir intervjuene mer fleksible og uformelle (Johannessen et al., 2016).

I dette prosjektet ble en form for semi-strukturert intervju valgt. Intervjuene var relativt strukturerte, men med en mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål, som kunne variere fra informant til informant. Det var åpenhet for å utdype spørsmål, om informanten ble usikker. Denne intervjuformen ble valgt fordi det var en forutsetning at det kunne sammenlignes. Helt strukturert intervju ble ikke valgt fordi det var ønskelig å ha mulighet til å utdype spørsmålene og stille utfyllende spørsmål underveis i intervjuet. Tema, spørsmål og spørsmålenes

rekkefølge var bestemt på forhånd, så det var relativt strukturert til å være et semi-strukturert intervju.

3.3.2 Intervjuguide

En vesentlig del av prosjektet dreier seg om utarbeidelsen av intervjuguiden. Ifølge Thagaard (2013) er et viktig mål med kvalitative intervjuer å utforske de temaene vi ønsker å få informasjon om. En godt utarbeidet intervjuguide kan derfor være avgjørende for å få svar på prosjektets problemstilling. Det er derfor hensiktsmessig å ha en problemstilling å ta utgangspunkt i når intervjuguiden utarbeides (Dalen, 2011). Denne kan være åpen fra starten og snevres mer inn etter hvert dersom problemstillingen ikke er fastsatt i forkant. For å gi informanten en trygg ramme er det viktig å starte intervjuet med nøytrale spørsmål, for så å komme til mer utfordrende spørsmål litt ut i intervjuet, før det avsluttes nøytralt. Dette er for at informanten skal kjenne seg trygg og blir åpen for å gi mer informasjon. At dette prosjektet har en fenomenografisk tilnærning stiller noen krav til utformingen av spørsmålene i intervjuguiden. Disse må være ute etter oppfattelser og forståelser, da dette er vesentlig innenfor en denne tilnærmingen.

Før båndopptakere ble skrudd på under hvert intervju ble det informert om hvem jeg (forsker) var, målet og hensikten med prosjektet, og i hvilken forbindelse prosjektet ble gjennomført i. Det ble gitt informasjon om behandling av data og personopplysninger, og det ble innhentet informert samtykke. De fikk også informasjon om at de kunne trekke seg når som helst uten begrunnelse. Til slutt fikk informanten mulighet til å stille meg (forsker) spørsmål om noe var uklart om prosjektet eller intervjuet. Dette var for å gjøre informanten trygg i rammene under intervjuet. Etter dette startet intervjuet offisielt og opptakeren ble skrudd på. Starten av intervjuet omfattet spørsmål som handlet om informanten (se vedlegg 5). Spørsmålene handlet om deres utdanning, hvor lenge informanten hadde jobbet som lærer og informantens fritidsinteresser. Navn og alder ble ikke tatt med fordi det er ekstra personopplysninger som ikke var nødvendig å ha tatt opp. Intervjuet ble dermed startet nøytralt. Deretter begynte hoveddelen av intervjuet, som handlet om deres oppfattelser rundt kroppsøvingfaget (se vedlegg 5).

Hoveddelen av intervjuet besto av ni spørsmål som omhandlet ulike aspekter ved kroppsøvingfaget. Blant annet fagets legitimering, fagets posisjon og verdi både i skolen og samfunnet og undervisningen i faget. Det kunne forekomme at informanten stilte seg

spørrende til noen av spørsmålene underveis i intervjuet. Da var det viktig at jeg (forsker) hadde tenkt gjennom en utfyllende forklaring av spørsmålet på forhånd. Det var åpenhet for å forklare spørsmålet mer, men uten at det skulle forme svaret til informanten i noen grad. Derfor var det viktig å være helt nøytral i denne forklaringen. I tillegg var det hensiktsmessig at intervjuer involverte seg minst mulig i spørsmålene og derfor var intervjuer relativt stille utenom selve spørsmålsspørringen.

3.3.3 Utvalg

Utvalget i studien var lærere som underviser i kroppsøving i 1.-7. trinn på barneskoler og barne- og ungdomsskoler. Lærerne trenger ikke ha studiepoeng innenfor kroppsøving eller idrett, men må undervise i faget. Dette valget ble gjort fordi det tyder på at mange lærere som underviser i kroppsøving på lavere trinn ikke har offisiell kompetanse innenfor kroppsøving (Lagerstrøm et al., 2014). Dersom lærere uten studiepoeng hadde blitt ekskludert kunne det ført til at utvalget ikke gjenspeiler hvordan det faktisk er i skolene, derfor var det viktig å også inkludere de. Grunnen til at fokuset ble lagt på lærere i 1.-7. var fordi det er der barna møter kroppsøving for første gang, og derfor er det viktig å ha kunnskap om hvordan lærere på disse trinnene oppfatter faget og dets viktighet.

Datainnsamlingen ble gjennomført på 8 skoler, både i Sogn & Fjordane, Telemark og Akershus. Flere skoler ble kontaktet, hvorav flere ikke svarte og flere ikke hadde mulighet til å delta. Det var en omfattende prosess å få tak i lærere som ville stille til intervju og mye tid ble brukt på dette i oppstarten av prosjektet. I utgangspunktet skulle prosjektet kun omfatte barneskoler. Dette ble etter hvert vanskelig, da det var lite respons på forespørselen i starten. Derfor ble det besluttet å også åpne for barne- og ungdomsskoler, men målet var å få tak i lærere som underviste i 1.-7.klasse på disse skolene.

Det ble tilslutt 18 informanter, hvorav 3 ble ekskludert, da disse kun jobbet og hadde jobbet på ungdomsskoletrinn. Lærernes erfaring varierte mye, fra noen med et par års erfaring til andre med over 30 års erfaring. Navnene som blir brukt i oppgaven er fiktive, slik at informantene ikke kan bli gjenkjent.

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
<ul style="list-style-type: none"> - Lærere på barnetrinnet (1.-7.) - Begge kjønn - Alle aldre - Underviser i kroppsøving jevnlig 	<ul style="list-style-type: none"> - Ungdomsskolelærere - Videregående lærere

3.3.4 Datainnsamling

I forkant av datainnsamlingen ble det gjennomført et pilotintervju for å kvalitetssikre intervjuguiden og for å se om den burde endres på. Det var en fin erfaring i forkant av intervjuene, hvor vi fikk diskutert spørsmålene. Det ble ikke gjort noen endringer, selv om det var en endring som ble sterkt vurdert. Det ble konkludert med at sannsynligvis ville spørsmålene flyte bedre når det ble stilt til en lærer som jobber fast i skolen. Pilotintervjuet ble gjennomført på en klassekamerat med pedagogisk utdanning.

Pilotintervjuet kunne med fordel blitt gjennomført på noen som matchet inklusjonskriteriene i større grad, i tillegg til klassekameraten med pedagogisk utdanning. Det mest optimale ville vært å gjennomført et pilotintervju både med en lærer som matchet kriteriene, samt klassekameratene med pedagogisk utdanning. Tidsmessig ble dette derimot ikke prioritert. Vi fikk imidlertid diskutert intervjuguiden i stor grad, noe som gjorde at jeg hadde god kontroll når intervjurunden ble satt i gang.

Intervjurunden ble satt i gang i oktober og ble gjennomført i løpet av oktober og november. Det varierte fra en til fem informanter på hver enkelt skole, så effektiviteten varierte deretter. Skolene med flere informanter var fleksible, slik at alle intervjuene ble gjennomført på en eller to dager, da det var varierende reisevei for forsker sin del. Det ble tross alt gjennomført i deres arbeidstid, så forsker måtte også være fleksibel så det ble enklest mulig for informantene. Alle var positive og så på det som flott å kunne bidra med noe. En informant fikk til og med rekruttert en ekstra samme dagen fordi forsker hadde reist såpass langt.

3.3.5 Behandling av data

I prosjektet ble data samlet gjennom to båndopptakere. Identifiserbar informasjon om informantene ble holdt separat fra selve transkripsjonsdataene. Det var dermed i utgangspunktet ikke mulig å identifisere informantene gjennom transkripsjonene. Det kan alltid diskuteres om dataene gjør informantene umulig å identifisere, men i dette tilfelle var det ingen sensitiv informasjon som kunne slå tilbake på informanten. Det ble derfor sett på som trygt. Når intervjuene var gjennomført ble intervjuene transkribert så fort som mulig, gjerne samme dag eller dagen etter. Dette for å sikre en best mulig gjengivelse av informantenes utsagn (Dalen, 2011). Transkripsjonene og datamateriale ble oppbevart på en forskningsserver underlagt Høgskulen på Vestlandet. Dette gjorde at databehandling og oppbevaring ble gjort på en trygg måte, hvor det var utilgjengelig for andre.

3.3.6 Bearbeiding og analyse av data

I fenomenografien er analysens mål å identifisere mulige opplevelser og oppfattelser knyttet til fenomenet som blir undersøkt (Marton & Booth, 2000). Dermed besto første del av analysen av å identifisere utsagn i hvert enkelt intervju som kunne knyttes til hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen. Deretter blir sitatene hvor en finner likheter samlet i en beskrivelseskategori (Wihlborg, 2017). Det vil fremtre flere beskrivelseskategorier og analysen fortsetter til en ikke kan se flere beskrivelseskategorier. Underveis i et intervju kan flere oppfattelser komme til uttrykk. Det er derfor viktig å presisere at en informant kan ha flere oppfattelser. Den kan variere underveis, men også endres helt. Dermed kan samme informant ha sitater som underbygger ulike oppfattelser. Hensikten med analysen i fenomenografi er å identifisere forskjellige kjennetegn innenfor hver enkelt beskrivelseskategori, for så å finne ut hva som skiller disse fra hverandre (Marton, 1988).

Første del etter intervjurunden besto av å transkribere alle opptakene. Det endte med litt over 70 sider transkriberingsmateriale. Da alle transkripsjonene var ferdig ble jakten på kategorier satt i gang. Først ble alle intervjuene gått gjennom grundig flere ganger for å finne sitater som underbygget forskjellige beskrivelseskategorier. Alle de relevante sitatene ble samlet i et felles dokument. Det ble da mindre transkripsjon å jobbe med. Deretter var fokuset å finne de ulike oppfattelsene i sitatene, for så å dele de inn i kategorier. Dette var en omfattende jobb, og det var frem og tilbake med tanke på hva kategoriene skulle kalles, og hvilke underkategorier som hørte best til de forskjellige hovedkategoriene. Når kategoriene var satt

ble det laget en modell som viste variasjonen i oppfattelser av fenomenet (figur 1). Neste steg var å presentere et visst antall sitater som synliggjorde valg av kategori.

3.4 Pålitelighet og troverdighet

For å kunne måle kvaliteten på et kvalitativt forskningsprosjekt er det flere begreper som er aktuelle. Disse er pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse (Johannessen et al., 2016). Pålitelighet knytter seg til prosjektets data. Hvordan dataene samles inn, brukes og bearbeides. Troverdigheten til en studie kan også styrkes ved at informantene kan bekrefte resultatene eller at andre kompetente personer analyserer datamateriale for å sjekke om de analyserer det på samme måte (Johannessen et al., 2016). Overførbarhet handler om hvordan eller om resultatene kan overføres til andre kontekster (Thagaard, 2013). Til slutt vil overensstemmelse være aktuelt. I et kvalitativt studie blir et unikt perspektiv presentert. Det er svært viktig at resultatene i studien er et resultat av forskningen, og ikke et resultat av forskerens subjektive oppfattelser og holdninger (Johannessen et al., 2016). Det er derfor viktig at forskeren beskriver alle beslutninger gjort i prosjektet, slik at leseren kan følge disse. Å være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført er også viktig å legge vekt på. I tillegg er det hensiktsmessig å være åpen om tidligere erfaringer, skjevheter eller avvik, fordommer og oppfatninger som kan være med å påvirke prosjektet. For å styrke bekræftbarheten er det en fordel å gjøre en vurdering av om fortolkningene underbygges av annen litteratur. Også om informantene støtter fortolkningen kan være en styrke (Johannessen et al., 2016). Forsker i dette prosjektet har beskrevet beslutningene gjort i prosjektet. Forskers for forståelse vil også bli presentert, noe som kan gjøre at leseren kan forstå valgene som er tatt. Det kan være vanskelig å være helt objektiv, noe som vil være gjeldende i all type forskning.

Påliteligheten i dette prosjektet er styrket ved at fremgangsmåten i metoden er beskrevet. Valg som er gjort underveis kommer til syne slik at leseren vet hva forsker har tenkt og gjort. Transkripsjoner og alle aktuelle sitater er ikke tatt med, da det hadde blitt for omfattende med tanke på oppgavens omfang. Beskrivelseskategoriene som ble valgt ut er beskrevet gjennom direkte sitater som underbygger kategorien. Dette viser sammenhengen mellom kategorien og sitatene. Alle intervjuene ble gjennomført av forsker, noe som gjør at intervjuene vil være relativt like. Forsker var opptatt av å ikke legge føringer for hva informanten svarte på spørsmålene, men var nødt til å svare på eventuelle spørsmål knyttet til spørsmålene forsker stilte informanten. Intervjuene ble gjennomført i like rammer, stort sett på informantens

arbeidsplass, bortsett fra ett intervju som ble gjennomført i informantens hjem. Det hadde vært ønskelig at dette også ble gjennomført på arbeidsplass, slik at alle hadde like omgivelser, men det var vanskelig å få til.

Som tidligere nevnt ble det gjennomført et pilotintervju i forkant av intervjurunden. Dette for å styrke troverdigheten til prosjektet. Intervjuguiden ble i etterkant evaluert i samråd med en medstudent som pilotintervjuet ble gjennomført på. Det hadde vært ønskelig med tanke på troverdigheten og hatt flere forskere med i datainnsamlingen og analysen. Dette var vanskelig å få til og ble ikke prioritert på grunn av oppgavens omfang. Hele prosessen har derimot foregått i dialog med veiledere, og vil derfor styrke troverdigheten noe. Overførbarheten til studie er ikke i stor grad gjeldende. Det er vanskelig å kunne direkte overføre funn her til å gjelde for alle, men det kan tenkes at mange andre lærere også har de samme oppfattelsene som lærerne intervjuet i denne studien. Det vil være sannsynlig at flere av de samme oppfattelsene vil dukke opp, men det kan også være andre oppfattelser som hadde kommet til syne.

3.5 Etiske retningslinjer

Knyttet til kvalitative intervjuer er det ulike metodiske og etiske utfordringer. Blant annet krav om informert og fritt samtykke, krav om å informere de som utforskes, krav om konfidensialitet, barns krav på beskyttelse og hensynet til utsatte grupper er særs viktig å reflektere rundt knyttet til kvalitative intervjuer (Dalen, 2011).

Med bakgrunn i at intervju ble brukt som metode førte det til en nær kontakt mellom forsker og informant. På grunn av personopplysningene knyttet til informantene ble prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 1). Det ble sendt et informasjonsskriv til rektor ved de skolene som var aktuelle (Vedlegg 2). Ved skolene der rektor godkjente forespørselen om deltakelse i prosjektet ble nye informasjonsskriv sendt til de aktuelle lærerne (Vedlegg 3). Dette skrevet ble sendt til informantene i forkant av intervjuet. Forsker hadde i tillegg med seg et eksemplar i forbindelse med intervjuet, slik at hvis noe var uklart hadde de mulighet til å lese gjennom skrevet igjen. Det kom derimot ikke frem spesifikke detaljer om intervjuenes spørsmål i informasjonsskrivet. Dette for å unngå at det kunne påvirke deres adferd og svar i forbindelse med intervjuet (Thagaard, 2013). Det kom ikke

spesifikt frem i informasjonsskrivet at prosjektet handler om hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen. Det var implementert i andre måter å formulere formålet med prosjektet på.

Under intervjuet kom det frem data som muligens kunne identifisere informantene. Blant annet utdanning, arbeidserfaring og fritidsinteresser. Navn ble ikke spurt om i intervjuet fordi det ble sett på som lite relevant å ha med på opptaket. Etter transkribert intervju kunne informantene bare identifiseres gjennom et dokument som kun forsker og veiledere om ønskelig hadde tilgang på. I transkripsjonene var det ikke identifiserbart. Informantene fikk fiktive navn og stedsnavn ble tatt bort, slik at det ikke kunne knyttes til hvilken skole informantene jobber ved. Informantene fikk også informasjon om at ting som kom frem i intervjuet ikke kunne skade personen i ettertid. Det ble ikke sett på som en stor utfordring i dette prosjektet fordi det ikke kom frem sensitiv informasjon i noen intervjuer.

3.6 Egen forforståelse

Ifølge Johannessen et al. (2016) er det viktig at forsker er bevisst på at han eller hun er selektiv i valgene sine, og derfor er dataene som brukes sjeldent nøytrale. Det er derfor viktig å være bevisst på egen forforståelse og at det ikke skal påvirke resultatet. En kort fremstilling av dette vil derfor være hensiktsmessig å ha med. I prosjektet ble forsker nødt til å bruke sin egen forståelse for å komme frem til beskrivelseskategorier, da disse ble valgt ut på bakgrunn av hva informantene uttrykte. Beskrivelseskategoriene var ikke gitt i forkant og derfor var forsker nødt til å velge hva kategoriene skulle hete og hva som skulle bli en kategori.

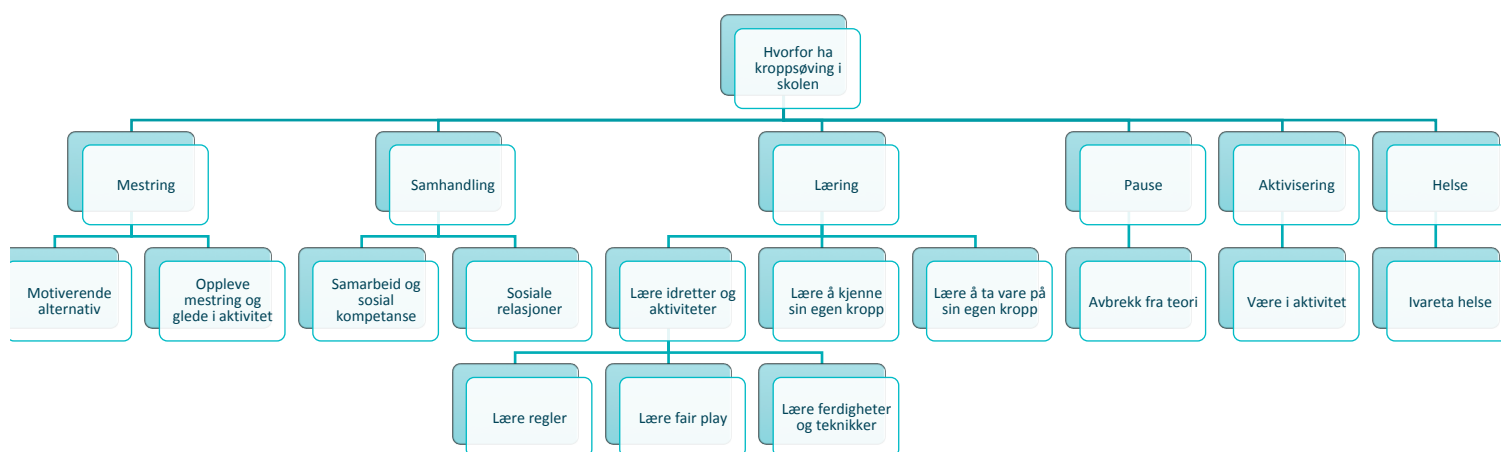
Forsker hadde i forkant tenkt på hvilke oppfattelser som var forventet at kom frem i intervjuene. Oppfattelser som at faget var et avbrekk fra en teoretisk og stillesittende hverdag var forventet, i tillegg til at faget skulle bidra til bedret helse hos elevene. Et fokus på idrettsaktiviteter og teknikker var også noe forsker forventet å finne. Det var også oppfattelser forsker håpte å finne. Disse var knyttet til kropp og refleksjon. Refleksjon rundt hva som skjer i ulike situasjoner i et spill for eksempel, og hva som kan gjøres for å løse situasjonen på best mulig måte. Fokus på kropp ble derimot nevnt av noen informanter. I tillegg var dannelse noe forsker håpte informantene ville legge vekt på i intervjuene. Forsker håpte naturligvis også å finne oppfattelser som i stor grad samsvarer med læreplanen, slik at undervisningen i kroppsøving blir lagt opp slik den er ment.

4.0 Resultater

I dette kapittelet blir resultatene fra analysen av intervjuene presentert. Informantenes oppfattelser blir presenterte i form av ulike kategorier som tredde frem i analysen av intervjuene. Kategoriene bygger på informantenes ytringer om hvorfor vi har kroppsøving som fag i skolen. De synliggjør oppfattelsene som har kommet til uttrykk gjennom intervjuene. Det er delt inn i seks hovedkategorier, og disse har flere underkategorier. Hver kategori blir presentert og direkte utsagn fra intervjuene vil synliggjøre kategorien. Kategoriene vil komme til syne gjennom to til tre sitater fra informantene. Flere sitater kan underbygge kategorien, men for å begrense materiale blir kun de som viser kategorien best presentert. Alle sitatene er skrevet om til bokmål for å beholde anonymiteten, da dialektene varierte.

4.1 Oppfattelser av hvorfor kroppsøvingfaget er i skolen

Her blir de ulike kategoriene presentert. Kategoriene er et resultat av kroppsøvingslærernes ulike oppfattelser av hvorfor vi har kroppsøving som et fag i skolen. Modellen (figur 1) som presenteres under synliggjør oversikten av de ulike kategoriene som viser variasjonen i informantenes oppfattelser. Det er variasjonen som utgjør utfallsrommet og skaper et helhetsbilde av oppfattelsene.



Figur 1: Utfallsrommet med beskrivelseskategoriene knyttet til hvorfor vi har kroppsøving som et eget fag i skolen.

4.2 Mestring

At kroppsøving kan knyttes til mestring kommer til uttrykk i flere intervjuer. Lærerne har en oppfattelse av at noen av elevene som sliter i teorifagene opplever mestring i større grad i kroppsøving. Derfor kan faget være viktig for at flest mulig skal oppleve mestring i skolen. I tillegg blir glede og mestring i aktivitet nevnt som en faktor som kan bidra til at elevene blir mer glad i å være i aktivitet. Dette oppfatter lærerne at kan være gunstig i et større perspektiv.

4.2.1 Motiverende alternativ

Kategorien motiverende alternativ kommer til uttrykk gjennom flere sitater som legger vekt på at kroppsøving er viktig for de som ikke hevder seg så godt i andre fag på skolen. Lærerne oppfatter at kroppsøving kan være et motiverende alternativ fordi det er en arena hvor alle kan føle mestring, og de sikter spesielt til de som ikke mestrer teoretiske fag så godt. De oppfatter at det å oppleve mestring også kan gi motivasjon i andre kontekster. Alle er forskjellige og har ulike forutsetninger og derfor er det viktig å ha variasjon. Det underbygger en oppfattelse av at kroppsøvingfaget er viktig i skolen for å ha et motiverende alternativ som kan bidra til at de teoretisk svake kan få en arena hvor de føler mestring. Første sitat handler om at kroppsøving er et fag hvor en ser elevene på en annen arena. Egil legger vekt på at elever har ulike forutsetninger og derfor er kroppsøving viktig med tanke på de som har best forutsetninger fysisk. Det kan gi en motivasjon for de som ikke er så sterke teoretisk.

Egil: "Ehm også tenker jeg at det er en fin arena, på en måte en annen arena enn i klasserommet. Å se hver enkelt elev. Eh og noen elever er jo, asså har bedre forutsetninger for å eh, for å gjøre det bra fysisk da. Eller i kroppsøving enn de har, enn de kan da sånn faglig. Eller teoretisk da. Og det er jo absolutt et motivasjonsaspekt i det og da, for mange elever tror jeg."

Som det kommer frem i Egil sitt utsagn kan kroppsøving være en fin arena for å se hver enkelt elev og det kan bidra til motivasjon blant elever som sliter i andre fag. Katrine sitt utsagn underbygger også dette, men hun legger til en faktor ved popularitet. De som sliter i andre fag kan heve seg i kroppsøving, noe som igjen gjør at de hever seg i gruppe og får en annen popularitet i gruppa.

Katrine: *”For eksempel for svake elever, ehm, hvis du tar gutter som eksempler da som sliter i andre fag eh, så er det en veldig viktig arena for de, fordi at hvis de hever seg der så hever de seg i gruppa og de får et helt annet eh, ja, en helt annet lys på seg, en helt annen popularitet og de kan være de som blir sett opp til fordi at de er flinke i fotball eller i turning eller i innebandy eller i ja, uansett hva det er. Stupe kråke eller bukken eller balansering eller, men de får en helt, et veldig positivt fokus gjennom det da.”*

Svake elever i andre fag blir i dette utsagnet også trukket frem. Guri, i neste utsagn, legger også vekt på at de elevene som er teoretisk svake kan styrkes i kroppsøving. Hun knytter det til at gjennom aktivitet og lagspill kan de samarbeide og bygge relasjoner som de vokser på. Dette kan igjen knyttes til Katrine sitt utsagn om at de hever seg i gruppa.

Guri: *”For det krever mer samspill og dem kommer kanskje på lag med noen som ikke kan spille ifra før av og må forklare og fortelle og altså de svakere elevene faglig sett blir sterke i kroppsøving for det at dem, kanskje dem er i mye aktivitet utafør og drar med seg det inn da. Så eg ser det at de svakeste styrkes veldig på det og relasjoner skapes gjennom kroppsøvingfaget.”*

For å oppsummere denne kategorien er det hensiktsmessig å trekke frem at kroppsøving kan være en bidragsyter til å motivere elever som sliter teoretisk. Dette underbygges i alle sitatene, noe som igjen viser at det er en oppfattelse av at kroppsøving er viktig for å ha et motiverende alternativ slik at flest mulig får kjenne at de mestrer noe. Neste underkategori handler om en oppfattelse av at kroppsøving er et fag i skolen for at elevene skal oppleve mestring og glede i aktivitet.

4.2.2 Oppleve mestring og glede i aktivitet

Kategorien som er kalt oppleve mestring og glede i aktivitet blir underbygget av flere sitater. En opplevelse av det å mestre noe ser ut til å være en vesentlig del av faget ifølge disse sitatene. Oppleve mestring og glede i aktivitet handler om at elevene skal få en positiv opplevelse knyttet til fysisk aktivitet og kroppsøving.

Mestring og glede henger ofte sammen, fordi når en mestrer noe vil en ofte oppleve glede. Mestringsfølelse er en viktig del av kroppsøvingfaget ifølge flere av lærerne. Om elevene

opplever glede og mestring i aktivitet kan det bidra til at de liker å være i aktivitet. At lærerne ser på dette som positivt kommer til uttrykk i flere sammenhenger. Det første sitatet som bli presentert legger stor vekt på at faget skal bidra til glede, i tillegg til mestring.

Mari: *"GLEDE! Det skal bidra til glede, det skal bidra til mestring, det skal bidra til ehh få opp pulsen, få kjenne endorfinene bruse og ja det er nå det."*

Her blir glede i stor grad trukket frem som viktig. Det gjør det også i neste sitat, hvor også mestringsfølelse av en spesifikk aktivitet blir brukt som eksempel.

Guri: *"...og det å altså vi har jo fag i kroppsøving som strekker seg mye mer enn gymsalen og. Vi har jo orientering og vi har jo ski. Bare det å få skapt en glede ved det å finne en post ute i skogen. Den mestringsfølelsen det skaper kan jo gjøre at dem tørr å reise ut på kartjakt selv da."*

Orientering blir her trukket frem som eksempel på en aktivitet som kan gi elevene glede og mestring i kroppsøving. I neste sitat blir glede som i Mari sitt utsagn lagt stor vekt på. Mestring blir også knyttet opp til det å være glad. Glede og mestring blir lagt stor vekt på i neste sitat, noe som viser en oppfattelse om at det er en viktig del av faget.

William: *"gleden, glede. Ja. At det skal være, du skal oppleve at det er kjekt og at du, glede og mestring. Men det henger jo veldig sammen, hvis du mestrer så blir du jo happy. Også, det må være det, det må være overskriften. Glede og mestring. Ja."*

Som det kommer til uttrykk i alle sitatene presentert er en oppfattelse av at kroppsøving er viktig for å bidra til glede og mestring vesentlig. Sitatene underbygger kategorien gjennom et syn på at faget skal bidra til glede i skolen. Mestringsfølelse blir nevnt, i tillegg blir det uttrykt at dersom en mestrer blir en glad. En oppfattelse av at glede og mestring i aktivitet er en viktig begrunnelse for å ha kroppsøving i skolen kommer til syne her.

Kategorien mestring viser at lærere oppfatter at vi har kroppsøving i skolen for at det skal være et motiverende alternativ til de som er teoretisk svake. I tillegg oppfatter lærerne at glede og mestring i aktivitet er viktig for at elevene skal være aktive utenom kroppsøving, men også for å se gleden i det å være i aktivitet. Neste kategori handler om læring. Her kom det frem mange underkategorier som knytter seg til ulike deler av faget. Det handler om læring av idretter og aktiviteter, læring av teknikker og ferdigheter, lære regler og fair play og lære å kjenne og ta vare på sin egen kropp.

4.3 Samhandling

Blant de intervjuede lærerne blir det ofte lagt vekt på at faget er sosialt på en annen måte enn andre fag. Det er fordi det ikke foregår i et vanlig klasserom og elevene må forholde seg til hverandre på en annen måte enn vanlig. Dette kan forklare hvorfor lærerne oppfatter samhandling som en viktig del av faget og hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen. Det handler om samhandling i form av relasjonsbygging, bygging av felles verdier og utvikling av sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet. Dette kommer til uttrykk gjennom to kategorier som blir presentert under her. Den første kategorien handler om samarbeid og sosial kompetanse, mens den andre handler om sosiale relasjoner.

4.3.1 Samarbeid og sosial kompetanse

Denne kategorien kommer til uttrykk i mange utsagn. Hva som blir lagt mest vekt på er ulikt, men samspill eller sosial kompetanse er vesentlig i alle utsagnene. Det at elevene får være i en aktivitet sammen på en annen måte enn i vanlig klasseromsundervisning er noe flere av informantene legger vekt på. De får utfordret seg og lærer samspill i en annen kontekst, noe som gir de sosial kompetanse på en annen måte enn i klasserommet. Det å samarbeide med andre legges stor vekt på, både i disse sitatene, men også av flere informanter. Det er en mulighet til å jobbe sammen med andre enn hva en normalt gjør, noe som kan bidra til en større trygghet blir nevnt. Mari sier at det er en måte hvor elevene får samarbeidet og øvd seg på sosial kompetanse i en annen kontekst enn vanlig. Det er også et fag elevene gleder seg til nevner Mari.

Mari: "At de får, for de gleder jo seg alltid til gym og det er jo supert for de får jo, de får samspillet, de får øvd på sosial kompetanse på en helt annen måte enn vi får inne i klasserommet."

Dette sitatet underbygger en forståelse av at faget er viktig fordi elevene får mulighet til å være sosiale utenfor klasserommet. Neste sitat handler om å samarbeide, og spesielt samarbeid med andre enn hva en normalt gjør. Kristian legger vekt på at en da kan se at det går an å samarbeide med noen man ikke vanligvis jobber sammen med i hverdagen.

Kristian: "Og også det at man kan være sammen med andre enn de man kanskje var med, nå havna dere på lag og må samhandle. Nå er dere to, skal konsentrere dere om

denne tingen. Også se at det går an å jobbe sammen med mennesker man ikke nødvendigvis jobber sammen med i hverdagen.”

Samarbeid og samhandling blir her trukket frem. Neste sitat legger også vekt på samarbeid, i tillegg mener Erica at faget kan bidra til å skape tryggere relasjoner mellom elevene.

Erica: ”Også er det veldig sosialiserende syns jeg. Det med samarbeidsaktiviteter og leker og ja. Jeg ser at det, de skal bli enda tryggere på hverandre da. Ja, det tror jeg er det viktigste faktisk.”

Som det kommer til uttrykk gjennom sitatene presentert finnes det en oppfattelse om at kroppsøvingfaget kan være et fag hvor elevene kan utvikle seg sosialt. Faget kan bidra med å skape sosiale relasjoner. Dette fordi elevene må samarbeide på andre måter enn i klasserommet og kanskje med andre enn de normalt samarbeider med. Dermed blir kategorien samspill og sosial kompetanse underbygget av dette.

4.3.2 Sosiale relasjoner

Kategorien sosiale relasjoner handler om at faget kan bidra til utvikling av sosiale relasjoner generelt, men også i klassene og på tvers av klasser. Det kommer til uttrykk i flere sitater og noen utvalgte blir presentert her. Fellesskap er noe som legges vekt på. I tillegg blir aktivitet nevnt som noe som kan binde et samfunn sammen. Sitatene viser en oppfattelse av at kroppsøving kan bidra til å skape sosiale relasjoner gjennom fysisk aktivitet og kan være en av begrunnelsene for å ha faget. Det første sitatet legger vekt på at det kan bidra til å skape et fellesskap i klassene. At det skapes en annen relasjon i aktivitet enn i klasserommet blir trukket frem.

Guri: ”Jeg tror det bidrar til et visst fellesskap innad i klassene. Nå har jeg to klasser i gym samtidig og jeg ser det at det skaper en helt annen relasjon mellom elevene når de er i fysisk aktivitet sammen enn når dem sitt i klasserommet sammen.”

Guri uttrykker her at faget er viktig i skolen fordi det kan bidra til et fellesskap og utvikling av sosiale relasjoner. At faget kan bidra til å skape sosiale relasjoner kommer til uttrykk i neste sitat. Aslak nevner også at aktivitet kan bidra til å binde et samfunn sammen.

Aslak: *”Få elevene til å se her at fysisk aktivitet kan skape både glede og det kan skape ehh, sosial relasjoner te andre, og at aktivitet kan vær en ting som binder et samfunn i sammen.”*

Gjennom disse sitatene kommer det til uttrykk at lærerne har en oppfattelse av at faget kan bidra til at det skapes sosiale relasjoner, noe som igjen kan føre til et bedre fellesskap i en klasse eller på tvers av klasser. Kategorien samhandling viser at noen lærere oppfatter at vi har faget i skolen fordi det er viktig knyttet til samarbeid og sosial kompetanse, samt sosiale relasjoner. Det at elevene må forholde seg til hverandre på en annen måte og i en annen kontekst blir trukket frem som vesentlig forbundet med denne oppfattelsen. Neste hovedkategori handler om mestring. Her kommer det frem to underkategorier som har blitt kalt motiverende alternativ og oppleve mestring og glede i aktivitet.

4.4 Læring

Lærerne oppfatter kroppsøving som et fag hvor elevene skal lære idretter og aktiviteter, lære ferdigheter og teknikker, lære regler, fair play, lære å kjenne sin egen kropp og lære å ta vare på seg selv. Det kommer tydelig frem i flere underkategorier at lærerne oppfatter at kroppsøving er et fag som skal handle om læring. Disse kategoriene vil bli presentert videre her.

4.4.1 Lære idretter og aktiviteter

Denne kategorien uttrykker at lærerne har en oppfattelse av at faget er i skolen fordi elevene skal lære idretter og aktiviteter. Det kommer til syne blant flere lærere. Lære idretter og aktiviteter har flere underkategorier som tar for seg flere deler som er viktige deler av det å lære idretter og aktiviteter.

Sitatene som viser at læring av idretter og aktiviteter handler i hovedsak om at de uttrykker at elevene skal lære forskjellige idretter. Dette blir trukket fram i Ane sitt utsagn som blir presentert her.

Ane: *”Asså, de skal, de skal jo lære masse forskjellige idretter sant. Det er jo en, det er jo for eksempel i svømming sant så er det jo ganske store krav. Hvis en skal relatere til svømmeundervisning, så skal fjerdeklassingane svømme kjempelangt.”*

Ane legger vekt på et kompetansemål som handler om ferdigheter i en spesifikk idrett. I tillegg er hun opptatt av at de skal lære mange forskjellige idrettsaktiviteter. Som i tidligere sitater kommer det også frem her at aktivitet og idrett er viktig, samtidig blir mestring og utfordring trukket frem. Det siste sitatet underbygger kategorien ved at teknikk, idrett og aktiviteter blir lagt vekt på.

Anders: ”Så ja, og at de blir kjent med ulike teknikker, ulike idretter og ulike ballspelaktiviteter.”

Denne kategorien underbygger en oppfattelse av at læring av idretter og aktiviteter er en viktig del av hvorfor vi har kroppsoving. Dette kommer til uttrykk gjennom sitatene, hvor lærerne legger vekt på det å lære idretter, samt bli kjent med idretter og aktiviteter.

4.4.1.1 Lære ferdigheter og teknikker

Kategorien lære ferdigheter og teknikker kommer til uttrykk gjennom flere sitater, hvorav noen blir presentert her. Det å lære ferdigheter og teknikker er en underkategori under kategorien lære idretter og aktiviteter. Dette fordi ferdigheter og teknikker er noe som en vil ha bruk for i idrettsaktiviteter og det knyttes i stor grad til en idrett eller aktivitet.

Grunnleggende ferdigheter og teknikker blir nevnt blant mange informanter, noe som viser en oppfattelse om at dette er viktig knyttet til kroppsovingsfaget. Det legges vekt på at faget skal bidra til at elevene lærer ulike ferdigheter og grunnleggende teknikker innenfor spesifikke aktiviteter. I det første sitatet uttrykker Tone at hun mener det er viktig at elevene lærer ferdigheter. Særlig skiferdigheter blir trukket frem som eksempel.

Tone: ”At jeg synes det er viktig at elevene lærer ulike ferdigheter. Så når jeg har mellomtrinnet så jobber vi med ulike ferdigheter. De skal kunne stå på hodet, stå på hender, gå ned i bru, skiferdigheter. Jeg tenker at skiferdigheter er kjempeviktig å lære i skolen.”

Sitatet viser en oppfattelse om at faget skal brukes til å lære elevene ferdigheter. Neste sitat underbygger og en forståelse om at grunnleggende teknikker er en viktig del av faget. Her kommer også flere faktorer til syne.

Kristian: ”Det er jo for at, for det første, viktig med aktivitet, ikke sant. At alle ungene skal inn i aktivitet. Ehh også er det jo eh hh samspill, eh lære grunnleggende teknikker

eller innenfor ballspill, dans, bevegelse, og også at det faktisk ikke bare er eh, det fysiske...”

Som disse sitatene viser finnes det en oppfattelse om at faget skal bidra til at elevene skal lære ulike ferdigheter og teknikker, og at dette er en viktig del av faget. Grunnleggende teknikker innenfor aktiviteter som ballspill, dans og bevegelse blir nevnt som eksempler. I tillegg til skiferdigheter som vektlegges sterkt av Tone.

4.4.1.2 Lære regler

Kategorien lære regler er noe flere av informantene nevnte og det kommer til uttrykk gjennom et utvalg av sitater under. Lære regler er også en underkategori under lære idretter og aktiviteter. Dette fordi regler er en vesentlig del av mange idretter og aktiviteter. En har noen regler i en idrett eller lek å forholde seg til, og det er det som skal læres. Både regler, men også det å forholde seg til reglene kommer det frem i sitatene. Noe som underbygger en oppfattelse om at å lære regler er en del av hvorfor vi har kroppsøving i skolen. Det legges vekt på at det er viktig å lære regler og forholde seg til andre i en lek eller aktivitet, noe som kan knyttes til samspill. Det første sitatet legger vekt på å lære å følge regler i en lek. Viktigheten av å innrette seg etter andre blir også trukket frem.

Mari: ”Så, de må jo lære seg å følge reglene i en lek, å være med å delta, og kanskje være med å delta på noe som de ikke synes er heilt supert. Og, og innrette seg etter andre og ikke, de kan ikke sette seg på sidelinja for dette har jeg ikke lyst til akkurat nå.”

Eksempelet som blir trukket frem her kommer også til uttrykk i neste sitat. Hvor det legges vekt på flere faktorer som er viktige i kroppsøving, hvorav regler og forholde seg til regler og konsekvenser blir nevnt. Det underbygger en forståelse av at det er en viktig del av faget.

Hanna: ”Eh, lære forskjellige aktiviteter, samspill, mellom hverandre, ehh, regler, forholde seg til regler og konsekvenser, mhm.”

Gjennom de presenterte sitatene kommer det til uttrykk at det finnes en oppfattelse om at elevene lærer regler er en viktig del av hvorfor vi har faget i skolen. De fokuseres også på at det er viktig at de lærer seg å forholde seg til andre. I tillegg blir det og nevnt at de skal lære å være med på ting som de ikke nødvendigvis har så lyst til.

4.4.1.3 Lære fair play

I kategorien presentert før her, lære om regler, blir en del av fair play begrepet lagt vekt på. Nemlig regler, men fair play kan omfatte mer enn kun reglene i et spill eller lek. Dette kommer også til uttrykk i teoridelen av denne oppgaven. Derfor er det valgt en egen kategori ved navn lære fair play. Denne kategorien, som de to foregående, vil også kunne plasseres som en underkategori av lære idretter og aktiviteter. Dette fordi mange faktorer av fair play kan knyttes til læring av idretter og aktiviteter. Lærerne oppfatter at det å forstå spillet, både de skrevne og uskrevne reglene er viktig. I tillegg til holdninger rundt det å tape og vinne, noe som i stor grad kan knyttes til idretter og aktiviteter. Første sitat legger vekt på fair play og samspill, i tillegg til det å forholde seg til andre på forskjellige måter.

Ane: "Men at de lærer seg å bevege seg også er det jo dette her med fair play, asså dette med samspill med andre sjølv sagt og du har jo masse aktiviteter der en må kunne foreholde seg til andre på ulike måter."

Også Guri legger vekt på fair play. Hun uttrykker at alle skal bli støttet like mye og hauses like mye opp. Uansett om eleven er sterk eller svak i faget.

Guri: "jeg trur det handler om altså generell fair play i aktiviteter vi har. Alle skal hauses like mye opp. Både de sterke og de svake i faget."

I likhet med de to tidligere sitatene uttrykker også Leif at fair play er viktig å lære i faget. I tillegg trekker han frem samarbeid og ta hensyn til andre. Noe som også Ane nevnte.

Leif: "Samarbeid med andre, ta hensyn til andre, fair play har jeg tenkt er en viktig ting som går igjen gjennom alt vi gjør."

Gjennom disse sitatene blir det uttrykket en oppfattelse om at kroppøvningsfaget er en viktig arena hvor elevene kan lære fair play. Det å ta hensyn og forholde seg til andre blir også trukket fram i forbindelse med fair play. I tillegg til samarbeid og samspill.

4.4.2 Lære å kjenne sin egen kropp

Kategorien lære om kropp og helse kommer til uttrykk gjennom en rekke utsagn. Det å lære seg å kjenne sin egen kropp blir trukket fram som viktig. Lære å kjenne sin egen kropp handler om å oppleve hvordan kroppen fungerer og hvordan kroppen kan brukes. Sitatene

uttrykker at faget er viktig for at elevene skal ha mulighet til å lære seg å bli slitne, hva som skjer da og at kroppen er et redskap som vi kan gjøre mye med. I første sitatet som blir presentert legges det stor vekt på å skulle lære å kjenne sin egen kropp.

Leif: "Hvordan fungerer min kropp, hva, asså at de har opplevd litt at hjertet dunker og at eller beina er litt slitne eller at du er litt kald eller varm eller at du kjenner lissom, at du lærer kroppen din å kjenne da. I forskjellige former. Det er kanskje det viktigste og akseptere seg selv som en er."

I utsagnet til Leif blir det lagt vekt på å lære å kjenne kroppen sin. Dette kommer også til uttrykk i neste sitat, hvor det også blir nevnt at kroppen er et redskap som må læres å bruke. Dette underbygger en oppfattelse om at kroppsøving er viktig med tanke på å ha en arena hvor barn og unge lærer seg å bruke kroppen i aktivitet.

Mari: "Men hvis du da lærer deg at kroppen er faktisk et redskap som du skal lære deg å bruke, som du skal lære deg å prissette fordi at en greier utrolig masse. Så tenker jeg, sånn at det bidrar til bedre psykisk helse."

Mari legger vekt på at du skal lære deg å sette pris på at kroppen er et redskap som klarer veldig mye. Disse sitatene underbygger en oppfattelse om at kroppsøvingfaget er viktig for at elevene skal lære å kjenne sin egen kropp.

4.4.3 Lære å ta vare på sin egen kropp

Denne kategorien handler om at elevene skal lære seg å ta vare på kroppen sin. Ifølge noen av lærerne er dette en viktig del av kroppsøvingfaget. Dette kommer til uttrykk gjennom sitatene nedenfor. Det handler om at faget skal legge til rette for at elevene skal kunne ta vare på kroppen sin. De skal leve lenge og derfor er det viktig å ha gode rutiner i hverdagen. I tillegg blir det lagt vekt på at det å fremme en sunn livsstil er positivt og fokus skal ikke være på utseende med at man skal være tynn eller slank. Første sitat legger stor vekt på det å ta vare på kroppen og gi elevene muligheten til å lære gode rutiner.

Kristian: "Ta vare på kroppen, de er jo barn og skal leve et langt liv og da er det greit å allerede nå få noen gode, lære seg noen gode rutiner eller gode rett og slett hvordan ta vare på kroppen."

Kristian sitt utsagn oppsummert kan knyttes til sunn livsstil, noe som også blir nevnt i neste sitat. Erica legger vekt på at faget kan bidra til at elevene skal lære om sunn livsstil. Det handler ikke om at vi nødvendigvis skal bli tynne og slanke, men ha en sunn livsstil.

Erica: ”Og det der med å være i god form da og ikke overdrive og si at det er fordi vi skal bli tynne og slanke, men at det er sunt. Sunn livsstil da.”

Gjennom disse sitatene kommer det til uttrykk at det finnes en oppfattelse om at kroppsøving skal være en arena hvor elevene skal lære å ta vare på seg selv og kroppen sin. Det legges på at de kan få gode rutiner og lære om sunn livsstil. Kategorien læring viser at mange lærere oppfatter at elevene skal lære mye i kroppsøvingfaget. Både knyttet til idretter og aktiviteter, men også læring knyttet til kropp og fair play. Dette viser at lærerne oppfatter faget som et fag hvor læring skal skje og at det er derfor vi har kroppsøving i skolen. Neste kategori handler om at faget oppfattes som en pause, at kroppsøving er et avbrekk fra teori.

4.5 Pause

Mange av informantene nevner at skolen er svært teoretisk, og derfor er det fint og viktig med kroppsøvingfaget som noen oppfatter at er en pause fra en ellers tung teoretisk skoledag. At elevene trenger en utblåsning i løpet av dagen blir også nevnt. Samtidig blir også kroppsøving nevnt som et fag som kan bidra til at elevene får bedre konsentrasjon til teoretiske timer senere. Videre blir sitatene som underbygger kategorien avbrekk fra teori presentert.

4.5.1 Avbrekk fra teori

Kategorien handler om at kroppsøvingfaget er et avbrekk fra resten av skoledagen hvor elevene får gjøre andre ting enn i andre fag. De får beveget seg, og får en pause fra all stillesittingen. Flere informanter nevner dette og mener det er positivt. Spesielt med tanke på konsentrasjon, slik elevene kan komme seg gjennom en ellers teoretisk skoledag. Det første sitatet underbygger en oppfattelse om at faget blir sett på som et avbrekk fra andre teoretiske fag, hvor elevene har mulighet til å foreholde seg til de andre på en annen måte.

William: ”ehm, det er jo et avbrekk. I forhold til at alt blir så teoretisert og du smaler veldig inn. Og det merker vi til og med på barneskulen at det blir, at det trykker veldig på. Så da er det jo et veldig avbrekk, men det også er det jo en helt

anna arena som du, du, du oppfører deg i forhold til andre på en helt annen måte og du oppfører deg i forhold til læreren på en litt annen måte og du, du lærer jo andre ting.”

Neste sitat legger også vekt på at faget er et avbrekk, men legger også til at å få opp kondis og klare hjernen er faktorer som spiller inn.

Mari: ”Og, vi har jo avbrekk innimellom i timane for å få opp kondisen litt og få klarna hjernen.”

Dette viser en oppfattelse om at faget kan gi hjernen en pause fra teori i tillegg til at elevene har en mulighet til å bedre kondisen sin. Neste sitat underbygger en oppfattelse av at hvis elevene får vært aktive kan det gi bedre konsentrasjon i andre kontekster, samtidig som det gir et avbrekk fra lange teoritimer.

Anders: ”Det henger no i sammen med det andre. Eg trur at unger som får utfolde seg fysisk de får bedre konsentrasjon og de klarer seg bedre og klarer seg bedre resten av skuledagen og. Og at en får brutt opp lange teoritimer med å bevege seg det trur eg alle har godt av”

Sitatet underbygger en oppfattelse av at kroppsøving skiller seg fra de andre fagene i skolen, da det kan bidra til at elevene får bedre konsentrasjon og at det bryter opp ellers lange teoretiske dager i skolen. Med bakgrunn i utsagnene ble kategorien kalt avbrekk fra teori. Dette fordi alle sitatene underbygger en oppfattelse av at faget kan være som en pause og bidra til økt motivasjon til teoretiske fag i løpet av skoledagen. Det kommer også til uttrykk at elevene trenger et sted å få utløp for energi og derfor vil det være hensiktsmessig med et avbrekk som kroppsøvingstimen her blir sett på som å være.

Denne kategorien viser en oppfattelse om at kroppsøvingfaget er i skolen for at elevene skal få et avbrekk fra teori og en pause fra resten av dagen. Lærerne oppfatter at dette er viktig fordi de oppfatter at det kan gi økt motivasjon til resten av dagen. Neste kategori handler om aktivisering. Hvor en oppfattelse av at kroppsøving er i skolen for at elevene skal være i fysisk aktivitet.

4.6 Aktivisering

Aktivisering er ifølge mange informanter en viktig del av kroppsøving og ifølge de en begrunnelse for å ha faget. Hva de mener aktiviteten i faget skal inneholde og hva som skal legges vekt på er varierende. Gjennom intervjuene kom det frem at det finnes en oppfattelse om at faget handler om fysisk aktivitet og at faget er viktig i skolen fordi det kan bidra til at elevene mer fysisk aktive. Kategorien være i fysisk aktivitet blir presentert under.

4.6.1 Være i fysisk aktivitet

Flere av informantene nevner at det er viktig å være i fysisk aktivitet i kroppsøving. Det handler om at elevene skal få oppleve det å bevege seg og være i fysisk aktivitet. Sitatene som blir presentert underbygger dette. Aktivisering blir nevnt i stor grad. Dermed får en inntrykk av at lærerne legger stor vekt på at elevene skal bevege seg mest mulig i løpet av en kroppsøvingstime.

I første sitat uttrykker Aslak at aktivisering er veldig viktig. Han legger vekt på at det ikke skal være mye teori i faget og timene skal legge til rette for at elevene skal få være i fysisk aktivitet i størst mulig grad. Gjennom sitatet kommer det til uttrykk en oppfattelse av at faget er viktig i skolen for at elevene skal kunne være mest mulig i fysisk aktivitet.

Aslak: "Selvsagt så er aktivisering veldig, veldig viktig. At kroppsøvingstimen det skal være aktivitet det skal ikke være noe det skal ikke være for mye teori innblandet i kroppsøving. Det skal ikke være for mye stopp. Jeg syns kroppsøving er en plass der elevene skal få være i aktivitet mest mulig. Og få lov til å gjøre aktivitetene mest mulig. Sånn at de virkelig får glede av å holde på med aktivitet."

Aslak legger stor vekt på at aktivisering er en stor del av faget. Det å gjøre aktivitetene mest mulig blir uttrykt at er viktig med tanke på å få glede av å holde på med aktivitet. I Hanna sitt utsagn blir det også lagt vekt på at elevene skal være mye i fysisk aktivitet. Så mye som mulig nevner hun. Hun nevner også at det er hennes oppgave å legge til rette for at det også blir best mulig aktivitet. Noe som viser at kvaliteten på aktiviteten også er viktig. Dette underbygger en oppfattelse av at faget er viktig fordi elevene skal være i fysisk aktivitet.

Hanna: "Ehh, jeg tenker jo at alle ungene skal være i aktivitet. Så mye som mulig. Og da er det på en måte min oppgave å legge til rette da og se an elevgruppa. Hvordan de

er i best mulig og mest mulig aktivitet. Ehh, men og at de er innom mange forskjellige ting da. Sånn at de får øya opp for ting som kan falle av interesse for dem. Som de kan spille videre på.”

Gjennom sitatene til Aslak og Hanna kommer det til uttrykk at å være i fysisk aktivitet, helst så mye som mulig, er en vesentlig del av faget. Kroppsøving blir en arena hvor elevene skal være mye i fysisk aktivitet, noe som kan gjøre at det fanger interesse og skaper glede kommer det frem i sitatene. Det underbygger en oppfattelse av at faget er viktig fordi elevene skal aktiviseres og være i fysisk aktivitet.

Kategorien aktivisering viser en oppfattelse om at kroppsøving er i skolen for at elevene skal være i fysisk aktivitet. Sitatene viser at lærerne her ikke legger stor vekt på hva aktiviteten skal inneholde, og at det da er den fysiske aktiviteten i seg selv som er viktig. Neste kategori handler om helse, hvor en oppfattelse om at kroppsøving er i skolen fordi det bidra til å ivareta elevenes helse.

4.7 Helse

Denne hovedkategorien underbygges av underkategorien som blir presentert. At faget kan knyttes til helse er fordi faget kan fungere som forebyggende helsearbeid, slik at elevenes helse kan ivaretas slik den er og potensielt bli bedre. Dette kan sees både i et kort, men også i et langt perspektiv. Kategoriene som blir presentert er basert på sitater som får frem oppfattelser. At helse er en viktig del av hvorfor vi har kroppsøving er en oppfattelse som dukket opp i flere intervjuer.

4.7.1 Ivareta helse

Kategorien ivareta helse kommer til uttrykk i flere utsagn. Den har fått navnet ivareta helse fordi mange legger vekt på at faget skal være helsebringende og kunne bidra forebyggende og ivareta elevenes helse. Det handler om at det skal sørges for at elevenes helse ikke blir dårligere i nåtid, slik at helsen deres kan være bedre på lang sikt. Den negative kurven kan utsettes om barns helse blir tatt vare på. Flere av informantene trekker fram at faget kan bidra i et samfunnsperspektiv og kunne virke forebyggende for mange sykdommer. Ivareta helse handler om at helsen til elevene skal kunne opprettholdes slik den er. Det første utsagnet legger vekt på at faget kan bidra til å forebygge mot livsstilssykdommer, kreft og skader.

Tone: "Og det igjen bidrar jo helt enormt i samfunnet da. Jeg tenker på livsstilssykdommer og ja, sånn som skjelett- og muskelskader. Og overbelastninger og ja, krefttyper"

I dette sitatet kommer det til uttrykk at faget kan bli sett på som et tiltak for å forebygge diverse sykdommer. Dette underbygger en oppfattelse om at faget er viktig for å kunne ivareta helsen hos elevene. I neste sitat legger Anders også vekt på at faget kan bidra til at elevene kan opprettholde normal fysisk aktivitet, noe som kan være positivt i et samfunnsperspektiv.

Anders: "hvis de klarer å få kroppsøving, klarer å lære elevene våre til å være, til å opprettholde normalt fysisk aktivitet så vil det være en kjempegevinst samfunnsmessig i forhold til folkehelsesykdommer som diabetes og overvekt."

Sitatet viser en oppfattelse om at det er ønskelig å få elevene til holde et normalt nivå av fysisk aktivitet gjennom kroppsøvingfaget. Dette kan utgjøre en forskjell samfunnsmessig ifølge Anders. Leif nevner at faget har en mulighet til å virke som et forebyggende tiltak, noe som også kommer til uttrykk i de tidligere presenterte sitatene.

Leif: "ehh, ja da tenker jeg på det jeg sa nettopp om forebygging av alle typer livsstilssykdommer som vi har. Og ikke minst forebygge hjerte- og karsykdommer og andre overvektige, i det lange løp. Hvis de klarer å få glede og ja, få inspirasjon da og syns ting er gøy og bevege seg mens de går på skolen, så kanskje de gjør det når de blir eldre og. Og det har jo samfunnet absolutt godt av"

De presenterte sitatene viser en oppfattelse om at faget sees på som et forebyggende tiltak med tanke på livsstilssykdommer, hjerte- og karsykdommer og krefttyper. Det handler om å ivareta den helsen elevene har i yngre år, noe som kan virke positivt i det lange løp. Samfunnet blir nevnt i flere av sitatene. Det viser at faget er oppfattet som noe en bidrager i et større perspektiv enn isolert sett i skolen. Kategorien helse viser en oppfattelse om at faget er i skolen fordi det kan bidra til å ivareta elevenes helse. Lærerne oppfatter at faget kan virke forebyggende knyttet til en rekke sykdommer og at faget kan bidra positivt i det lange løp.

4.8 Oppsummering

Funnene i analysen viser variasjon i utfallsrommet som synliggjør lærernes ulike oppfattelser. Basert på oppfattelsene som kommer til uttrykk i analysen viser det seg at lærerne har ulike syn på hvorfor vi har kroppsøvningsfaget i skolen. Lærerne oppfatter at vi har faget i skolen fordi det skal handle om samhandling, mestring, læring, pause, aktivisering og helse. Oppfattelsene knyttet til samhandling handler om samspill og sosial kompetanse, samt sosiale relasjoner. Mens oppfattelsene forbundet med mestring handler om å ha et motiverende alternativ og oppleve mestring og glede i aktivitet. Læring kommer til uttrykk gjennom læring av idretter og aktiviteter, lære ferdigheter og teknikker, lære regler, lære fair play, lære å kjenne sin egen kropp og til slutt lære å ta vare på sin egen kropp. Oppfattelsen knyttet til pause handler om å få et avbrekk fra teori, mens aktivisering kommer til uttrykk gjennom å være i fysisk aktivitet. Til slutt kommer helse til uttrykk gjennom en oppfattelse om at faget skal bidra til å ivareta elevenes helse.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil funn som er gjort i studien bli diskutert opp mot tidligere presentert litteratur. Det vil videre bli sett på i lys av problemstillingen som handler om kroppsøvlingslæreres ulike oppfattelser av hvorfor vi har kroppsøving som et eget fag i skolen. Kapittelet har til hensikt å diskutere utfallsrommet av lærernes oppfattelser av hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen.

5.1 Hvorfor har vi kroppsøving som eget fag i skolen?

Funnene i studien viser at lærerne har ulike oppfattelser av hvorfor kroppsøvlingsfaget er et eget fag i skolen. Samhandling, læring og mestring kan både forbindes med en nytte- og en egenverdi av faget. Mens pause, aktivisering og helse vil i større grad kun forbindes med en nytteverdi av faget. Kategoriene blir først presentert og diskutert hver for seg, så vil variasjonen i utfallsrommet bli diskutert i forhold til hverandre.

Flere av oppfattelsene som kom til syne i denne studien kan knyttes til fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Delen av formålet som omhandler fysisk aktiv livsstil kan forbindes med oppfattelsene ivareta helse og lære å ta vare på sin egen kropp. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet kom også til uttrykk blant lærerne. I fagets formål blir også dette lagt vekt på (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Noen av lærerne fokuserer på at faget kan bidra til at elevene samarbeider på andre måter enn i klasserommet. Det kan bidra til å øke elevenes sosiale kompetanse. Lærerne trekker også frem at faget kan bidra til bedre sosiale relasjoner i en gruppe. Glede blir også nevnt av flere lærere, noe de knytter til aktivitet. I de neste kapitlene diskuteres hver enkelt oppfattelse. Først presenteres de tre oppfattelsene som plasseres i både nytte- og egenverdi, deretter presenteres de tre som plasseres innenfor nytteverdi. I den avsluttende delen diskuteres hele utfallsrommet i forhold til fagets nytte- og egenverdi.

5.1.1 Mestring

Resultatene viser at mestring og glede i aktivitet er et viktig aspekt til hvorfor vi har kroppsøving. Lærerne mener at faget skal bidra til at elevene opplever en mestringsfølelse, noe de oppfatter at kan føre til glede.

De uttrykker at faget skal være kjekt. Dette underbygges av Green (2010). Han mener det er grunn til å anta at når elevene blir kjent med flere bevegelsesformer og får mer erfaring med bevegelse kan det gi en bevegelsesglede. Dette kan igjen føre til mer bevegelse og fysisk aktivitet. På den måten kan denne oppfattelsen knyttes til en nytteverdi av kroppsøvningsfaget. Oppfattelsen kan derimot også forbindes med egenverdi. Det er fordi glede og mestring kan gi aktiviteten eller bevegelsen verdi i seg selv. Arnold (1988) sin dimensjon, læring i bevegelse, kan også knyttes til oppfattelsen om mestring og glede i aktivitet, hvor fokuset ligger på at bevegelsen utføres for bevegelsen sin del. Ved å legge vekt på læring i bevegelse kan bevegelsene sies å være autoteliske, noe som vil si at de er drevet av leken og handlingens egenverdi (Moe & Standal, 2013). Dette kan også knyttes til en av Vinje (2016) sine begrunnelser for å ha kroppsøving i skolen. Det handler om at faget er der fordi det skal styrke og utvikle bevegelsesgleden i et livslangt perspektiv. Begrunnelsen kan knyttes til mestring fordi mestringsfølelse er en faktor av betydning for bevegelseslyst (Ommundsen, 2014). I formålet til faget blir det trukket frem at faget skal medvirke til at elevene opplever mestring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dermed er det sammenheng mellom denne oppfattelsen og læreplanen. Formålet legger også vekt på bevegelsesglede, og fordi mestring har betydning for bevegelseslyst kan det også forbindes på den måten.

En oppfattelse som kom til uttrykk i utfallsrommet var at faget kan være et motiverende alternativ for noen elever. Oppfattelsen knytter seg i stor grad til elever som ikke hevder seg i teoretiske fag. Kroppsøving er da en arena hvor de kan oppleve mestring og bli motiverte. Noen av lærerne nevner at kroppsøvingstimene er en annen arena enn i klasserommet, noe som kan virke motiverende for elevene og gjør at lærerne får se elevene i en annen kontekst. Dette vil være positivt med tanke på en helhetlig skole hvor alle kan kjenne at de mestrer og at de har mulighet til å utforske mer enn teori, noe som kan knyttes til Bandura (1977) sin teori om self-efficacy. Teorien handler om at mestringstro kan påvirke enkeltindividets funksjon på ulike måter (Bandura, 1997). Det er ikke gitt at alle opplever mestring i hver aktivitet eller hver kroppsøvingstime. Dette kan forbindes med at mestringstro er situasjonsbetinget, og vil derfor variere mellom situasjoner og aktiviteter (Egidius et al., 2000). At alle kan oppleve mestring i løpet av en periode av flere timer og aktiviteter bør være et mål for lærerne. Flere lærere nevner også at elevene som er sterke i kroppsøving får hevet seg i gruppa, noe de ser kan føre til en annen popularitet i gruppa. Dette underbygges av Ommundsen (2014), da mestring gjennom fysisk aktivitet kan bidra til sosial inklusjon.

Derfor kan det også tyde på at det påvirker elevene ellers i livet, og kan bidra til å styrke deres selvfølelse og identitetsfølelse.

5.1.2 Samhandling

Lærerne oppfatter at elevene skal lære samspill og sosial kompetanse, samt sosiale relasjoner i kroppsøving. De legger vekt på at kroppsøving er en arena hvor elevene får øvd på samspill og tilegner seg sosial kompetanse på annen måte enn i klasserommet. Ommundsen (2008) legger vekt på at kroppen er et kommunikasjonsmiddel, noe som viser at samhandling er en oppfattelse som underbygger at kroppen er viktig. Han trekker frem at beherskelse av egen kropp og motorikk er et viktig premiss for kommunikasjon og sameksistens. Dette viser viktigheten av å se på kroppen som en helhet. Oppfattelsen om samhandling kan sees i sammenheng med Annerstedt (1991) sin kategori C som handler om å oppnå overordnede mål i faget. Dette handler om allmenndannelse, som kommer til uttrykk i fagets formål. Mer konkret blir det nevnt i forhold til det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Oppfattelsen kan også knyttes til en av begrunnelsene til Vinje (2016), der han legger vekt på at faget skal fokusere på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet med andre. Samhandling kommer også til uttrykk i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015d), noe som viser at denne oppfattelsen kan forbindes med læreplanen.

Oppfattelsene samspill og sosial kompetanse, samt sosiale relasjoner kan sees i sammenheng med Arnold (1988) sine dimensjoner læring i og læring gjennom bevegelse. Begge er relevante å trekke frem i forbindelse med disse oppfattelsene. Læring gjennom bevegelse knytter seg til at elevene kan opparbeide seg sosial kompetanse og skape sosiale relasjoner i bevegelse som kan overføres til andre kontekster. I kroppsøving møter en andre situasjoner enn i andre fag, som for eksempel risikosituasjoner i samarbeid. Her er man avhengig av å stole på både egne ferdigheter og på andre. I forbindelse med dette skapes det kontakt, fortrolighet og gjensidig tillit som er forutsetninger for å takle slike situasjoner (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Mens læring i bevegelse forbindes med holdninger, ferdigheter og adferd som kun kan læres i bevegelse, noe som kan sees i sammenheng med utvikling av sosial kompetanse og sosiale relasjoner. Kroppsøving er en arena hvor forskjellene mellom elevene synliggjøres i møte med hverandre. De er mer eksponert for ulikhetene ved at de er i bevegelse og i aktiv samhandling med hverandre (Esser-Noethlichs

& Midthaugen, 2015). At de er mer eksponert i kroppsøving gjør at lærere må være bevisst på hva det kan føre til og legge til rette for et inkluderende miljø. Læreren bør prøve å redusere faren for ekskludering ved å legge til rette for oppgaveorientert læring (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Kroppsøving skal bidra til å skape holdninger og en adferd som ufarliggjør det å være i bevegelse, og ikke minst skape sosiale relasjoner som bidrar til trygge omgivelser (Cale & Harris, 2013).

5.1.3 Læring

Et interessant aspekt knyttet til kategorien læring av idretter og aktiviteter er at mange av lærerne legger vekt på at elevene skal lære ulike idrettsaktiviteter. Lærerne nevner i liten grad spesifikke idretter, kun et fåtall nevner spesifikt ski og svømming. Det står ikke direkte at elevene skal lære seg spesifikke idrettsaktiviteter i læreplanen. Det legges vekt på at de skal praktisere, utføre og eksperimentere og bruke grunnleggende bevegelsesmønstre i ulike aktiviteter og idretter (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Enkelte aktiviteter er nevnt spesifikt i læreplanen, slik som ski, skøyter, svømming og dans, men ikke at elevene skal lære aktivitetene – de skal utføre eller praktisere aktivitetene. Individuelle idretter, lagidretter og alternative bevegelsesaktiviteter er nevnt, så bortsett fra idrettene nevnt spesifikt, er det opp til lærer eller skole å velge hvilke aktiviteter elevene skal introduseres for. Læreplanen er åpen for tolkning, noe som gjør at lærerne og skolen kan ha stor innflytelse på hvordan kroppsøvingsfaget blir lagt opp og hvilke aktiviteter som blir lagt vekt på. Med bakgrunn i denne tolkningen samsvarer ikke oppfattelsen om at elevene skal lære idretter og aktiviteter med læreplanen. Idrettsaktiviteter er et av hovedområdene til faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c), men det kommer ikke direkte frem at elevene skal lære idrettsaktiviteter. Det handler om å praktisere, utføre og bruke bevegelsesmønstre og teknikker knyttet til ulike aktiviteter.

Oppfattelsen om læring av idretter og aktiviteter kan sees i sammenheng med Arnold (1988) sine dimensjoner læring i bevegelse og læring gjennom bevegelse. Læring i bevegelse forbindes med å lære ferdigheter, holdninger og adferd som kun kan oppnås ved å være i bevegelse. Dette kan sees i sammenheng med taus kunnskap, som handler om at det er vanskelig å forklare hvordan en skal gjøre en bevegelse (Polanyi & Ra, 2000). Det er derfor vesentlig å være i bevegelse for å erfare og lære. Læring gjennom bevegelse kan knyttes til denne oppfattelsen fordi elevene kan lære idretter og aktiviteter som gjør at de oppnår andre mål, som for eksempel at de blir flinkere i en idrett de er aktive i på fritiden. Oppfattelsen kan også forbindes med en av Vinje (2016) sine begrunnelser til hvorfor kroppsøving er et eget

fag i skolen. Begrunnelsen handler om at kroppsøving skal gi elevene kunnskap og ferdigheter knyttet til trening, idrettsaktiviteter, alternative bevegelsesaktiviteter og friluftsliv. Læring av idretter og aktiviteter kan og sees i sammenheng med Annerstedt (1991) sin kategori E, som handler om læring av ulike aktiviteter.

Resultatene viser at lærerne har en oppfattelse av at kroppsøvingfaget skal handle om å lære teknikker og ferdigheter. Dette er en oppfattelse som kan knyttes til læreplanen ved at kompetansemålene etter 7.trinn har mål som omfatter å utføre og praktisere teknikker i svømming, ski, skøyter, noen individuelle idretter, utvalgte lagidretter og i alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015d). I læreplanen står det ikke direkte at elevene skal lære ferdigheter eller teknikker – det handler om å utføre og praktisere. Ut ifra denne tolkningen samsvarer derfor ikke oppfattelsen med læreplanen. Oppfattelsen læring av teknikker og ferdigheter viser at noen lærere legger større vekt på dette på generell basis, uten å nevne spesifikke aktiviteter hvor teknikker og ferdigheter skal læres. Det kan derfor tyde på at teknikker blir lagt større vekt på blant lærerne enn hva læreplanen sier. Oppfattelsen om at vi har kroppsøvingfaget i skolen for at elevene skal lære teknikker og ferdigheter kan sees i sammenheng med Arnold (1988) sin dimensjon læring i bevegelse. Dette fordi det er ferdigheter, holdninger og atferd som kun kan oppnås ved å være i bevegelse. Teknikker og ferdigheter er vanskelig å lære gjennom teori – det må ofte bevegelse til. Taus kunnskap er her vesentlig.

Læring av teknikker og ferdigheter kan og sees i sammenheng med kategori F i Annerstedt (1991) sin avhandling. Han fant at lærerne ser på faget som en arena hvor elevene skal lære ferdigheter, motorikk og kunnskap som er direkte knyttet til faget. Fordi denne oppfattelsen kan forbindes med læring i bevegelse kan den også knyttes til en egenverdi av faget. Dette fordi det er ferdigheter som kun kan oppnås ved å være i aktivitet, noe som gir aktiviteten verdi i seg selv. Nytteverdi kan også forbindes med oppfattelsen læring av teknikker og ferdigheter. Dermed kan det videre sees i sammenheng med læring gjennom bevegelse. Det vil være hensiktsmessig å utvikle god teknikk og ferdigheter for å bli bedre i en aktivitet, noe som både kan bidra til at elevene er mer aktive og kan føre til at noen elever velger å satse på en idrett. Studier viser at motoriske ferdigheter og god bevegelseskompetanse har betydning for barns aktivitetsmønstre senere i livet, både som ungdom og som voksen (Barnett et al., 2009; Lopes et al., 2012; Lubans et al., 2010).

Oppfattelsen om læring av fair play kan sees i sammenheng med allmenndannelse i kroppsøving. Dette er en viktig del av skolen og faget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Fair play kan knyttes til Arnold (1988) sin dimensjon læring gjennom bevegelse. Det handler om læring gjennom bevegelse fordi det å lære fair play kan føre til at elever lærer hvordan de skal oppføre seg i andre kontekster. Dermed kan det knyttes til oppnåelse av andre mål (Annerstedt, 1995). Fordi det handler om oppnåelse av andre mål, kan denne oppfattelsen forbindes med en nytteverdi av kroppsøvingsfaget. Grunnen til det er at elevene har mulighet til å lære ting som kan være gunstig i andre kontekster, som for eksempel at man skal gjøre så godt man kan og ha respekt for andre. Mange deler av fair play kan overføres til livet for øvrig, og vil være relevant langt utover gymsalens fire vegger. Fair play kommer også til uttrykk i kroppsøvingsfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015b), noe som viser at denne oppfattelsen er underbygget av læreplanen. Dermed kan oppfattelsen sees i sammenheng med læreplanen.

Oppfattelsen om at vi har kroppsøvingsfaget i skolen for å lære regler kan i stor grad forbindes med at faget skal bidra til at elevene lærer fair play. Dette er fordi å lære regler kan sies å være en del av det å lære fair play. Forskjellen er at fair play omfatter mer enn bare regler. Det er derfor hensiktsmessig å dele de i to ulike oppfattelser. Det å lære regler i aktiviteter og idretter kan i likhet med å lære fair play knyttes til Arnold (1988) sin dimensjon læring gjennom bevegelse. At elevene lærer seg å forholde seg til regler gjennom aktivitet kan gjøre at de også takler dette bedre i andre kontekster. Regler er med andre ord noe de må forholde seg til resten av livet, og det vil derfor være hensiktsmessig å lære seg dette – om de så er aktive eller ikke. I kompetansemålene etter 7.årstrinn er regler nevnt (Utdanningsdirektoratet, 2015d), dermed er det også sammenheng mellom denne oppfattelsen og læreplanen.

Det kom frem i studien at det finnes en oppfattelse om at faget er et eget fag i skolen fordi elevene skal lære å ta vare på egen kropp. Oppfattelsen kan både knyttes til læring og helse. Dette fordi det handler om å lære hvordan man tar vare på kroppen sin, noe som kan ha positiv virkning på helsen. Oppfattelsen kan og knyttes til Arnold (1988) sin dimensjon, læring om bevegelse. Dette handler om kunnskap og informasjon som gjør at en kan sette fysisk aktivitet og bevegelse i en sammenheng og si noe som hva det handler om (Annerstedt, 1995). Å ta vare på egen kropp handler om mer enn kun bevegelse. Det handler om generell sunn livsstil, noe som igjen kan knytte denne oppfattelsen til en nytteverdi av kroppsøvingsfaget. Ved at elevene lærer hvordan de skal ta vare på seg selv vil det potensielt

kunne ha positive helseeffekter, da de skal lære hvordan de kan holde seg friske og ta vare på kroppen sin. I kompetansemålene etter 7.trinn står det at eleven skal kunne forklare hvorfor det er viktig å være fysisk aktiv hver dag (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Dette viser at oppfattelsen lære å ta vare på egen kropp er relevant knyttet til læreplanen. Det underbygger og at Arnolds dimensjon læring om bevegelse er hensiktsmessig å knytte til å lære å ta vare på egen kropp. Lærerne legger vekt på det ikke skal handle om at vi nødvendigvis skal ha et konkret utseende, men ha et fokus på en sunn livsstil. Ved at denne oppfattelsen har som mål å lære elevene å ta vare på egen kropp kan det knyttes til at kroppsøving har et mål utenfor seg selv.

Funn i studien viser at lærerne oppfatter at kroppsøving er et eget fag i skolen for at elevene skal lære å kjenne sin egen kropp. Denne oppfattelsen skiller seg fra lære å ta vare på egen kropp ved at det handler om å bli kjent med sin egen kropp. Altså å kjenne på hvordan det føles å bli sliten, føle hjertet dunker og kroppstemperaturen forandrer seg. Dette kan i stor grad knyttes til Arnolds dimensjon læring i bevegelse. Der det handler om ferdigheter, holdninger og adferd som kun kan oppnås ved å være i bevegelse (Arnold, 1988). For å bli kjent med hvordan kroppen fungerer er det vesentlig å være i bevegelse. Uten å være i bevegelse er det vanskelig å kjenne sine kroppslige styrker og svakheter.

Med bakgrunn i oppfattelsen om at elevene skal lære å kjenne sin egen kropp, vil kroppslig læring være hensiktsmessig og trekke frem. Dette fordi det handler om kroppslig og praktisk kunnskap. Ifølge Ommundsen (2008) er beherskelse av egen kropp og motorikk viktig for all kommunikasjon. I forbindelse med dette er også kroppslig bevissthet vesentlig, noe som viser at det å kjenne sin egen kropp er relevant knyttet til kommunikasjon. I Moen (2011) tyder det derimot på at lærerstudenter ikke er skolert i hvordan de kan bidra til at elevene blir bevisste på kroppen sin og reflektere rundt det. Det kan ha endret seg, da det er noen år siden dette funnet, men at det kan utvikles mer kan uansett tenkes. At dette da er et funn i denne studien tyder på at noen av lærerne er bevisste på at kroppsøvingsfaget kan være en arena hvor elevene kan lære å kjenne sin egen kropp. Om de er i stand til å legge til rette for kroppslig bevissthet og selvrefleksjon kan en ikke si noe om basert på disse funnene.

Oppfattelsen om å lære å kjenne sin egen kropp kan sees i sammenheng med refleksjon rundt at mennesket er en helhet, fordi elevene skal lære å bli kjent med seg selv. Dette kan knyttes til begrepet physical literacy, som legger vekt på nettopp dette (Whitehead, 2014). Ifølge Stolz (2014) vil kroppen ha verdi om den blir sett på som en helhet. Kroppen vil da være

viktig knyttet til menneskers evner og potensialer, noe som forbinder denne oppfattelsen til andre fag og ikke minst andre kontekster. At mennesket blir sett på som en helhet, og ikke to deler, kropp og sinn, virker her å være viktig for å oppnå utvikling. Dette perspektivet vil være relevant i forbindelse med at faget kan bli preget av instrumentalisme dersom lærerne har et for snevert fokus på helse. Faren er at de legger for mye vekt på at faget skal ha en helseeffekt, noe som kan føre med seg at fagets kjerneverdi og dannelsesfunksjon svekkes (Ommundsen, 2008).

5.1.4 Pause

Funn i studien viser at noen lærere har en oppfattelse av at kroppsøvningsfaget er i skolen for at elevene skal få et avbrekk fra teori. Alle oppfattelsene bortsett fra at faget er et avbrekk fra teori kan knyttes til læreplanen i større og mindre grad. At faget blir sett på som et avbrekk fra resten av skoledagen er ikke overraskende, da det er mye teori i løpet av en dag. Ved å se på faget som et avbrekk er faren at innholdet ikke blir fokusert like mye på som innholdet i andre fag. Ved at flere har en oppfattelse av at faget er et avbrekk fra teori kan det tenkes at det fører til en holdning om at så lenge elevene er aktive og får en pause fra teori er det greit. Det trekkes frem at et avbrekk og aktivitet kan bidra til at elevene får bedre konsentrasjon, noe som kan knyttes til at faget er viktig på grunn av nytteverdien det kan ha. Denne oppfattelsen underbygges i en kartlegging av norske 6-, 9- og 15-åringers fysisk aktivitetsvaner, hvor det viser seg at både elever og lærere ser på kroppsøvningsfaget som et avkobling- og aktivitetsfag (Kolle, 2012).

Oppfattelsen viser at lærerne tenker at faget er i skolen av andre grunner enn hva som er ment, basert på læreplanen. I Lauritzen et al. (2019) viste det seg at flere lærere ikke brukte tid på å sette seg inn i nye læreplaner. Dette kan gjøre at viktige endringer ikke skjer og undervisningen fortsetter på samme måte som før. Faren ved at læreplanen ikke blir lagt vekt på er at kroppsøvingstimene kan bli mer eller mindre tilfeldig og uten noen klar plan og kontinuitet. I Aadland et al. (2014) viste det seg at de deltagende lærerne mente at god kvalitet i praktisk-estetiske fag kunne gi bedre resultater i andre fag. Om dette stemmer er det grunn til å stille seg spørrende til hvorfor lærerne ikke legger like stor vekt på læreplanen i kroppsøving som i andre fag. Hva lærerne legger i god kvalitet i undervisningen er heller vanskelig å si, men det kan tenkes at de mener det bør være knyttet til læreplanen. Om lærerne har rett i at

god kvalitet i de praktisk-estetiske fagene kan gi bedre resultater i andre fag, kan det knyttes til en nytteverdi av de praktisk-estetiske fagene.

At kroppsøvningsfaget kompenserer for mye stillesitting og teori ellers i skolen kommer også til uttrykk i Bulger og Housner (2009). I Smith og Parr (2007) samsvarer elevenes forståelse av at faget er et pausefag fra resten av fagene med lærernes oppfattelse i denne studien. Elevene forstår faget som en pause med fokus på å ha det gøy og være sosiale med de andre i klassen. Det er dermed tydelig at det ikke bare er lærerne i denne studien som oppfatter kroppsøvningsfaget som et avbrekk eller en pause fra andre fag. Denne oppfattelsen kan også sees i sammenheng med Teslo (2018) sine funn, hvor matte- og norsklærere også hadde en oppfattelse om at kroppsøving er et avbrekk fra teori. I og med at faget er annerledes enn andre teoretiske fag er det forståelig at dette er en oppfattelse som finnes. Noen av lærerne med denne oppfattelsen nevner at de opplever at elevene får bedre konsentrasjon etter et avbrekk med kroppsøving. Lærerne ser på det som positivt med tanke på hvordan elevene klarer seg resten av dagen. Dette underbygges av Aadland et al. (2014), hvor lærerne legger vekt på at god kvalitet i praktisk-estetiske fag kan føre til bedre resultater i andre fag. Annerstedt (1991) sin kategori B, at faget er viktig for å oppnå mål i andre fag, kan sees i sammenheng med dette. Dersom en knytter det til teori om kognitiv læring og fysisk aktivitet, er det usikkert om det har bevist effekt at fysisk aktivitet påvirker kognitiv læring. Forskning kan tyde på at fysisk aktivitet kan ha betydning for unges kognitive funksjonsevne og faglige prestasjoner (Hillman et al., 2008; Hillman et al., 2011).

5.1.5 Aktivisering

Flere av lærerne la vekt på at aktivisering er en viktig del av kroppsøvningsfaget fordi faget ikke skal inneholde noe særlig teori, og det skal være fokus på å være aktiv. Aktivisering er ifølge disse lærerne veldig viktig. Det kom ikke frem i særlig grad hva lærerne mente den fysiske aktiviteten skulle være. Derfor er det vanskelig å si om de mener at innholdet har betydning eller ikke. Andre studier viser at mange kroppsøvingslærere fokuserer mer på at elevene skal være i aktivitet, enn hva aktiviteten inneholder (Larsson & Nyberg, 2017). Ved å kun ha fysisk aktivitet som fokus i kroppsøvingstimene kan mange elementer av faget falle vekk. Dette er basert på at et stort fokus på helse kan gjøre at fagets kjerneverdier og dannelsesfunksjon kommer til uttrykk i mindre grad (Ommundsen, 2008).

Oppfattelsen om aktivisering kan knyttes til en kartlegging av norske 6-, 9- og 15-åringers fysiske aktivitetsvaner gjort av Kolle (2012), hvor det viste seg at lærere og elever oppfatter kroppsøvningsfaget som et avkobling- og aktivitetsfag, og ikke et lærings- og dannelsesfag. Det kommer tydelig frem i formålet at faget skal være et lærings- og dannelsesfag (Utdanningsdirektoratet, 2015b), dermed kan det være bekymringsverdig at mange ser på faget som et avkobling- og aktivitetsfag. Det ble gjort funn i Lauritzen et al. (2019) som tyder på at lærere ikke bruker nok tid på å sette seg inn i læreplanen. Derfor kan det være grunn til å stille seg spørrende til om læreplanen blir brukt i undervisningen. I Moser et al. (1999) kom det frem at det kan virke som at kroppsøvningsfaget hadde en lavere status enn andre fag. Det kan tenkes at de derfor ikke bruker nok tid på å sette seg inn i læreplanen, da de ikke ser på faget som like viktig som andre fag i skolen. Denne undersøkelsen ble gjort for en stund tilbake, og kan derfor ha endret seg. Dersom disse funnene fortsatt er gjeldende kan det være grunn til å tro at noen lærere mener faget har mindre verdi, og det kan tenkes at en konsekvens av dette er at de ikke bruker like mye tid på planlegging som i andre fag. Oppfattelsen om å være i fysisk aktivitet kan sees i sammenheng med læreplanen. Dette fordi det handler blant annet om å utføre aktiviteter og praktisere teknikker (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Det er ikke spesifikt nevnt noe om høyest mulig aktivitetsnivå i læreplanen, derfor blir ikke dette noe mål i seg selv. Oppfattelsen kan med andre ord ikke sies å samsvare med læreplanen, men det kan sees i sammenheng.

5.1.6 Helse

Resultatene viser at lærerne har en oppfattelse av at kroppsøvningsfaget kan bidra til å ivareta barn og unges helse. Et interessant aspekt ved denne oppfattelsen er at mange av lærerne sier at faget kan bidra samfunnsmessig og hindre blant annet livsstilsykdommer, kreft og hjerte- og karsykdommer. Om de mener at det er kroppsøvingstimene i seg selv eller om det er hva kroppsøvningsfaget kan legge til rette for er vanskeligere å si.

Kroppsøving kan ikke alene dekke barn og unges behov for fysisk aktivitet (Standal & Rugseth, 2015). Det må derfor mer enn kroppsøvingstimene til for å oppnå en helseeffekt. Anbefalingene for fysisk aktivitet er 30 minutter om dagen for voksne (Jansson & Anderssen, 2015) og 60 minutter for barn (Berg & Mjaavatn, 2015). Dette viser at kroppsøving kun kan bidra med en liten del i forhold til anbefalingene. Noen av lærerne nevner at faget skal bidra til at elevene blir glade i å være i fysisk aktivitet, så det kan virke som at de mener at

kroppsøvningsfaget kan være en bidragsyter til at elevene har et høyere aktivitetsnivå generelt. Det er interessant å se hvor store effekter lærerne uttrykker at kroppsøvningsfaget kan ha, da de nevner blant annet livsstilssykdommer. Det kan derfor tyde på at de tenker at fysisk aktivitet og en fysisk aktiv livsstil kan bidra til å forebygge disse sykdommene. De nevner at kroppsøvningsstimene er en arena hvor det legges til rette for at elevene er fysisk aktive mer enn kun i disse timene. Dette viser at de er klar over at kroppsøving ikke i hovedsak skal være aktivitet for å ivareta helse, men et pedagogisk tiltak hvor elevene skal lære om helse og sammenhengene mellom fysisk aktivitet og helse (Standal & Rugseth, 2015).

Oppfattelsen ivareta helse kan knyttes til en av Vinje (2016) sine begrunnelser for å ha kroppsøvningsfaget i skolen. Begrunnelsen handler om at faget skal kompensere for manglende fysisk aktivitet, få kunnskap om elevenes helse og legge til rette for at de kan utvikle en sunn livsstil. Dette kan igjen forbindes med Arnold (1988) sin dimensjon læring om bevegelse. Det kan blant annet handle om å lære hvorfor det er hensiktsmessig å være i bevegelse. I et samfunnsperspektiv vil det være gunstig at mange er aktive og utvikler en sunn livsstil med tanke på blant annet å forebygge livsstilssykdommer. På den måten kan denne oppfattelsen knyttes til en nytteverdi. Oppfattelsen finner man igjen i fagets formål, gjennom at en fysisk aktiv livsstil er viktig for å fremme god helse. Ommundsen (2008) nevner at fagets kjerneverdi og dannelsesfunksjon kan bli mindre synlig om det er for mye fokus på helse. Det kan derfor være grunn til å være bekymret da studier viser at flere lærere ikke legger stor vekt på læreplanen i kroppsøving (Lauritzen et al., 2019). Spørsmålet er om lærerne har et for stort fokus på helse, eller om det er en annen grunn til at de ikke legger særlig vekt på læreplanen. Oppfattelsen ivareta helse kan sees i sammenheng med læreplanen og formålet til kroppsøvningsfaget, da det står i formålet at faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Om det er hensiktsmessig å legge stor vekt på helse i en begrunnelse for å ha kroppsøvningsfaget i skolen er omdiskutert. Ifølge Ommundsen (2008) kan det å legitimere for kroppsøvningsfaget gjennom et helseperspektiv være gunstig på kort sikt for å fremme faget. På sikt kan faget derimot svekkes igjen, dersom effekten ikke er som ønsket. Det er derfor viktig å også ha andre begrunnelser for hvorfor man skal ha kroppsøvningsfaget som et eget fag i skolen (Kirk, 2010). En oppfattelse om at kroppsøvningsfaget handler om å ivareta helse kan henge igjen fra slik kroppsøvningsfaget var tidligere, da læreren skulle få ansvar for hele helseoppdragelsen på sin skole eller i sin klasse (By, 1998). Det er derfor ikke unaturlig at en oppfattelse om at faget skal ivareta elevenes helse finnes.

5.1.7 Utfallsrommet sett i lys av tidligere presentert litteratur

Teslo (2018) intervjuet matte- og norsklærere om deres oppfattelse av kroppsøvingsfaget. Mange av de samme oppfattelsene ble funnet blant matte- og norsklærere som blant kroppsøvingslærerne i denne studien. Forskjellen kan i hovedsak sees i forbindelse med at noen av oppfattelsene i denne studien knytter seg til kropp i større grad. Dette kan sees på som positivt, da kroppsøvingslærerne har større fokus på det å lære å kjenne sin egen kropp enn hva matte- og norsklærerne hadde. Lære om helse og lære å ta vare på egen kropp vil være sterkt forbundet med hverandre. Mange av oppfattelsene i disse studiene er relativt like, noe som viser at kroppsøvingslærere og matte- og norsklærere oppfatter faget relativt likt. Dette kan være noe overraskende, da det kan være lett å tenke at de med utdanning innenfor et fag kanskje vil ha en annen oppfattelse av hva det bør inneholde enn andre. På en annen side kan andre lærere uten utdanning innenfor kroppsøving få innsikt i hvordan kroppsøvingslærerne snakker om faget sitt og dermed bli påvirket av dette. Dette kan også tenkes i forhold til de lærerne som underviser i kroppsøving, men ikke har studiepoeng innenfor faget. Det kan gjøre at deres oppfattelser er basert på kroppsøvingslæreren på deres skole sin oppfattelse. Den største likheten mellom funnene i studiene er oppfattelsen om at kroppsøvingsfaget er et avbrekk fra teori. Det var noe både matematikk- og norsklærere, samt kroppsøvingslærere nevnte.

Som nevnt tidligere kan mange av oppfattelsene knyttes til minst en av Arnold (1991) sine dimensjoner. Mange vil også kunne forbindes med flere av dimensjonene. Samhandling vil knyttes til læring gjennom og i bevegelse. Dette fordi elevene kan lære hvordan samarbeide og utvikle sosial kompetanse og relasjoner gjennom å være i aktivitet. Dette vil være gunstig i andre kontekster, men de vil lære det i og gjennom bevegelse. Avbrekk fra teori vil ikke kunne forbindes med noen av dimensjonene. Læring derimot kan i stor grad forbindes med Arnold (1991) sine dimensjoner. Både læring i, om og gjennom bevegelse vil være aktuelt her. Mens helse vil kunne forbindes med læring om bevegelse, fordi her handler det om at elevene skal lære å ivareta sin egen helse. Oppfattelsen være i aktivitet kan ikke i stor grad knyttes til noen dimensjon, men mestring kan derimot forbindes med læring i og gjennom bevegelse.

Flere av oppfattelsene som er funnet i denne studien handler om dannelse. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) handler dannelse blant annet om å evne og ta vare på eget liv, ta ansvar for fellesskapet og andres liv. Dette kan knyttes til oppfattelsene lære å ta vare på egen

kropp, lære å kjenne sin egen kropp, lære fair play, samarbeid og sosial kompetanse, samt sosiale relasjoner. Ifølge Klafki (2011) er fysisk-motoriske ferdigheter og kropp vesentlig i forbindelse med dannelse. Læring av idretter og aktiviteter, samt ferdigheter og teknikker kan derfor sies å inngå i en helhetlig dannelsesprosess (Ommundsen, 2013). Dannelsesbegrepet blir lite brukt av lærerne i denne studien, men gjennom sitatene kan en se at det likevel kommer til uttrykk. Spesielt i forbindelse med samhandling og lære fair play og regler. Dette fordi de nevner at det er viktig å lære å samarbeide og bli tryggere på hverandre, forholde seg til andre og til regler og konsekvenser. Alle disse faktorene kan knyttes til allmenndannelse. Det kan igjen forbindes med at faget ifølge formålet skal være allmenndannende (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette kommer til uttrykk gjennom læreplanen både gjennom formålet og kompetansemålene.

5.2 Nytte- og egenverdi

Oppfattelsene som er funnet i denne studien kan sees i sammenheng med en nytte- eller egenverdi av kroppsøvingfaget. I diskusjonen av hver enkelt oppfattelse er allerede noen deler til dels knyttet til nytte- og egenverdi. Det vil derimot bli gått grundigere gjennom i dette kapitlet. Oppfattelsene knyttes til enten en nytte- eller en egenverdi, eller begge.

Mestring er delt i to underkategorier, motiverende alternativ og oppleve mestring og glede i aktivitet. Mestring kan sees i sammenheng med både en nytte- og en egenverdi av kroppsøvingfaget. Sett i et nytteverdiperspektiv handler mestring om at elevene skal føle at de mestrer noe. Uansett om de føler mestring på andre arenaer eller ikke er kroppsøving en arena hvor alle kan mestre noe. Å føle mestring gjennom fysisk aktivitet kan styrke elevenes verdsettelse av seg selv (Haugen et al., 2011) og det kan gi en glede av å være i aktivitet. Det viser seg at livslang bevegelseslyst stimuleres gjennom kroppslig mestring og bevegelseslæring i kroppsøving (Trudeau & Shephard, 2005). Dermed kan det tenkes at økt bevegelseslyst kan forbindes med økt aktivitetsnivå, noe som igjen kan føre til bedre helse. Derfor kan mestring knyttes til en nytteverdi av kroppsøvingfaget. Knyttet til egenverdi handler mestring om at mestring har en verdi i seg selv. Det at elevene opplever det å få til en bevegelse eller aktivitet som verdifullt uten at det har noen nytte, det er selve bevegelsen som har verdi. Det handler om opplevelsen elevene kan få i å utøve en aktivitet, opplevelse av glede, deltakelse i et fellesskap og mestring for å nevne noen (Seippel et al., 2016).

Samhandling har i likhet med mestring to underkategorier. Disse er samarbeid og sosial kompetanse, samt sosiale relasjoner. Denne oppfattelsen kan også knyttes til både en nytte- og en egenverdi av kroppsøvningsfaget. I et nytteverdiperspektiv handler samhandling om at elevene skal lære å samarbeide, noe som også kan virke positivt og overføres til andre kontekster enn kroppsøvingstimen. Ved å lære samarbeid og tilegne seg sosial kompetanse gjennom kroppsøving har elevene mulighet til å lære å forholde seg til hverandre på en annen måte enn i andre fag. Kroppen er i større grad vesentlig, noe som den også er i andre kontekster resten av livet. Derfor handler det om en nytteverdi. Nettopp fordi elevene kan lære noe som de kan overføre til andre situasjoner senere. Sett i sammenheng med egenverdien av faget kan samhandling knyttes til opplevelsen av å være i aktivitet sammen med andre. Verdien av å være med andre mennesker og samarbeide med de for å gjøre sitt beste.

Læring har flere underkategorier enn de foregående oppfattelsene presentert. Lære idretter og aktiviteter kan både knyttes til en nytte- og en egenverdi av kroppsøvningsfaget.

Underkategoriene av lære idretter og aktiviteter er lære regler, fair play og ferdigheter og teknikker. Lære idretter og aktiviteter kan knyttes til en nytteverdi av faget. Dette fordi elevene lærer seg idretter og aktiviteter som gir de redskaper for å kunne være aktive utenom kroppsøvingstimene. De vet for eksempel hvordan de skal spille et ballspill, noe som kan gjøre at terskelen for å gjøre det på fritiden blir mindre. Det kan gjøre at elevene er mer aktive, noe som kan være gunstig i et helseperspektiv. Ved å lære idretter og aktiviteter, fair play, regler og teknikker og ferdigheter har også elevene mulighet til å bli interessert i idrett. Kroppsøvningsfaget vil da kunne være en bidragsyter til at idrettslagene har deltakere, og enkelte muligens blir toppidrettsutøvere. Knyttet til egenverdi handler lære idretter og aktiviteter om å finne glede i å lære en idrett eller aktivitet, uavhengig av hva slags nytte det å være i aktivitet vil gi. Det handler om å finne verdi i aktiviteten i seg selv. Forbundet med egenverdi handler ikke aktiviteten om riktig utøvelse av teknikker, men opplevelsen i seg selv (Larsson & Quennerstedt, 2012).

Lære å kjenne sin egen kropp og lære å ta vare på sin egen kropp er også oppfatninger knyttet til læring. Lære å ta vare på sin egen kropp kan i stor grad knyttes til en nytteverdi. Dette er fordi det handler om hvordan hver enkelt kan passe på sin egen helse. Oppfattelsen kan knyttes til fysisk aktiv livsstil, men det er også andre faktorer som spiller en rolle for å ta vare på egen kropp. Om hver enkelt vet hvordan en best mulig kan ta vare på kroppen ligger alt til rette for at man kan gjøre det. Lære å kjenne sin egen kropp kan også knyttes til en nytteverdi.

Det er fordi dersom elevene blir bedre kjent med kroppen sin kan de få et større perspektiv rundt bevegelse, kropp og fysisk aktivitet. Om de vet at det ikke er farlig å bli sliten er det kanskje ikke like skummelt å bli sliten en gang senere. Dermed kan det tenkes at terskelen for å være i bevegelse senkes, noe som kan føre til et høyere aktivitetsnivå. Lære å kjenne egen kropp handler om refleksjon, noe som kan bidra til en større bevissthet. Denne oppfattelsen kan også sees i sammenheng med egenverdi. Det er fordi det å kjenne sin egen kropp kan ha verdi i seg selv og det kan knyttes til å se på kroppen som en helhet. Dette gjør at en kan se på kroppen som viktig i seg selv, uavhengig av alt annet.

Oppfattelsen pause handler om at noen lærere mener at faget er et avbrekk fra teori i løpet av skoledagen. Det er mye teori i løpet av en dag og de mener det er viktig å få litt pause fra dette. De knytter det til at elevene skal få opp kondisen litt og klare hjernen, samt bedre konsentrasjonen, noe som gjør at denne oppfattelsen kan knyttes til en nytteverdi av faget. Det å bedre konsentrasjonen vil være gunstig med tanke på resten av både skoledagen og dagen. Dette gjør at kroppsøvingfaget kan bidra til å oppnå mål i andre fag, noe som også gir faget en nytteverdi.

Å være i fysisk aktivitet kan både sees i sammenheng med en nytteverdi av faget. Knyttet til en nytteverdi kan oppfattelsen være i fysisk aktivitet forbindes med helse. Om barn og unge har bedre helse som en direkte konsekvens av at kroppsøving er i skolen er heller tvilsomt, da det er få timer i løpet av en uke. Men at kroppsøving kan bidra til at elevene er i mer fysisk aktivitet på fritiden kan tenkes. Dette fordi elevene skal lære mye i kroppsøving som de også kan holde på med utenom skoletid. Derfor kan det argumenteres for at kroppsøving kan bidra til at barn og unge er i fysisk aktivitet, noe som igjen viser at kroppsøving kan ha en nytteverdi.

Oppfattelsen knyttet til helse kan i hovedsak forbindes med en nytteverdi av kroppsøvingfaget. Det er fordi ved at elevene er i fysisk aktivitet, lærer om aktiviteter, idretter og lærer om hvordan ta vare på kroppen sin, kan det føre til at de på fritiden og senere i livet er mer i fysisk aktivitet. Dette kan også forbindes med bevegelsesglede som er vesentlig for å opprettholde fysisk aktivitet på lang sikt. Uten å se glede i det en gjør vil det være vanskelig å få seg til å gjøre det, selv om en vet at det er bra for helsen. Det bør derfor være et mål for kroppsøvingslærere at elevene opplever glede i fysisk aktivitet. Dette er også noe flere lærere i denne studien nevner. De nevner det både knyttet til mestring, men også i forbindelse med det å være aktiv i fremtiden.

Som det viser seg i dette kapittelet er det en draging i en retning av nytte- eller egenverdi som kommer sterkest til uttrykk i utfallsrommet. Alle kategoriene sees i sammenheng med en nytteverdi av kroppsøvningsfaget, mens kun tre av de kan knyttes til egenverdien av faget. Dermed viser det seg i denne studien at utfallsrommet har en tendens mot at faget har en nytteverdi som gjør at det kan argumenteres for å ha kroppsøving som et eget fag i skolen.

5.3 Fremtidens kroppsøving

I lys av at det kommer en ny læreplan i kroppsøving i 2020 er det relevant å kort diskutere oppfattelsene knyttet til de nye kjerneelementene. Lærerne har her svart på bakgrunn av den tidligere læreplanen, men det er interessant å se om det er sammenhenger mellom deres oppfattelser og de nye kjerneelementene. Sett i sammenheng med oppfattelsene i denne studien vil det at faget skal bevege seg bort fra et stort fokus på idrettsaktiviteter avvike fra de nye endringene i faget. Dermed vil oppfattelsene knyttet til læring av idretter og aktiviteter, samt læring av teknikker og ferdigheter være mindre relevante. Oppfattelsene aktivisering og pause vil ikke i stor grad kunne knyttes til de nye kjerneelementene. Fair play, lære å kjenne sin egen kropp og lære å ta vare på sin egen kropp kan derimot i stor grad sees i sammenheng med kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring. Samhandling vil også være relevant knyttet til kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, lek og øving. Lærerne la i liten grad vekt på refleksjon, noe som nå skal legges større vekt på i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2018). I forbindelse med de tverrfaglige temaene som skal innføres samtidig som den nye læreplanen, er spesielt oppfattelsen knyttet til helse relevant å legge vekt på. Dette knyttet til temaet livsmestring og folkehelse. Også oppfattelsen om å lære å ta vare på sin egen kropp og lære å kjenne sin egen kropp vil være viktig knyttet til dette temaet. Demokrati og medborgerskap kan sees i sammenheng med oppfattelsene om samhandling og lære fair play, samt lære regler. Dette fordi temaet knyttes til å erfare i samspill med andre hva det vil si å leve i et demokrati. Det siste temaet, bærekraftig utvikling, var det lite fokus på blant oppfattelsene i dette studiet.

Det kommer frem her at noen av oppfattelsene kan forbindes med de nye kjerneelementene, samt de tverrfaglige temaene som kommer i den nye læreplanen. Flere av oppfattelsene kan derimot i liten grad forbindes med kjerneelementene eller temaene. Det tyder derfor på at det krever at lærerne setter seg godt inn i den nye læreplanen, slik at det faktisk skjer en endring i faget og at det ikke fortsetter som før. Om de fortsetter som før vil det være lite

hensiktsmessig å bruke mye tid på å skulle endre faget. Det er lærerne som formidler faget og derfor er det viktig at de bruker tid på å forstå endringene som skal skje i den nye læreplanen.

5.4 Oppsummering

Diskusjonen viser at mange av oppfattelsene som kommer til uttrykk i resultatdelen kan sees i sammenheng med fagets formål og læreplanen. Noen av oppfattelsene kan derimot ikke det. Dette viser at noen lærere oppfatter faget på andre måter enn hva læreplanen legger til rette for at de skal. Spesielt oppfattelsene om at faget er en pause og et avbrekk fra teori finner en ikke igjen i verken formål eller læreplan. Ellers kan de fleste oppfattelsene i større og mindre grad sees i sammenheng med læreplanen eller formålet. I hvor stor grad de samsvarer er også avhengig av på hvilken måte læreplanen blir tolket. De ulike oppfattelsene er diskutert i forbindelse med om det gir kroppsøvingfaget en nytte- eller egenverdi. Flere av oppfattelsene kan plasseres i begge, men det er nytteverdi som fremtrer sterkest. Oppfattelsene er også diskutert mot (Arnold, 1988) dimensjoner av læring i bevegelse – læring i, om og gjennom bevegelse. Hver oppfattelse er knyttet til en eller flere av disse der det har latt seg gjøre. Også Vinje (2016) sine begrunnelser for hvorfor ha kroppsøving er i stor grad sett i sammenheng med oppfattelsene. Det kommer frem en stor variasjon i utfallsrommet, noe som viser at lærerne har vidt forskjellige oppfattelser av hvorfor faget er et eget fag i skolen. Til slutt er oppfattelsene sett i lys av de nye kjerneelementene og tverrfaglige temaene som kommer i forbindelse med fagfornyelsen i 2020. Noen av oppfattelsene kan sees i sammenheng med de nye kjerneelementene, men mange kan ikke. Derfor virker det som at lærerne har en jobb å gjøre med å sette seg godt inn i den nye læreplanen når den kommer.

5.5 Studiens styrker og svakheter

Denne oppgavens styrke er at det er gjennomført mange intervjuer. Det kunne med fordel vært gjennomført flere, men det er tilstrekkelig antall i forhold til oppgavens omfang. Det ble i alt gjennomført 18 intervjuer, på 8 ulike skoler. Alle deltakende lærere jobbet som kroppsøvingslærere, noe som er innenfor problemstillingen. Metoden som er brukt styrker også oppgaven, da denne er hensiktsmessig i forbindelse med å undersøke menneskers oppfattelser. At en person, forsker, gjennomførte alle intervjuene er også en styrke, da det intervjuene blir gjennomført likest mulig hver gang. Det er derimot en svakhet at forsker alene

har intervjuet, transkribert og analysert. Da det kan være med å påvirke fra forskers egen forforståelse. I dette tilfelle er forsker også uerfaren intervjuer, noe som også kan være en svakhet. Forskere med mer erfaring i intervjukonteksten kan tenkes å få til en bedre atmosfære og flyt i intervjuet, samt skaper en større tillit hos informanten.

6.0 Avslutning

Siden kroppsøving er et obligatorisk fag i skolen har det muligheten til å påvirke alle barn i skolen. Derfor er det viktig at faget blir lagt opp og gjennomført på den måten det er ment ifølge læreplanen. På grunn av dette er det viktig å ha kunnskap om hvordan lærere tenker om faget og deres oppfattelse av hvorfor faget er et eget fag i skolen. Hensikten med denne studien var nettopp å finne ut av dette. Målet var å finne variasjonen i utfallsrommet knyttet til fenomenet kroppsøving og spørsmålet hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen. For å finne svar på dette har forsker intervjuet en rekke lærere i skolen fra 1.-7.trinn, i Sogn og Fjordane, Telemark og Akershus.

Funn i studien viser en variasjon i hvordan kroppsøvingslærere oppfatter hvorfor faget er et eget fag i skolen. Etter å ha gjennomført intervjuer og analysert disse kom det til syne seks hovedkategorier knyttet til dette. Flere underkategorier kom til syne, men alle kan knyttes til en av de seks hovedkategoriene. Hovedkategoriene var mestring, samhandling, læring, pause, aktivisering og helse. Underkategoriene som viste seg var motiverende alternativ, oppleve glede og mestring, samspill og sosial kompetanse, sosiale relasjoner, avbrekk fra teori, lære idretter og aktiviteter, lære regler, fair play og lære ferdigheter og teknikker. I tillegg kom lære å kjenne sin egen kropp og lære å ta vare på egen kropp til syne. Samt ivareta helse og være i fysisk aktivitet. Det viser en stor variasjon i oppfattelsene av hvorfor kroppsøvingsfaget er et eget fag i skolen.

Funnene er blitt diskutert opp mot relevant litteratur knyttet til kroppsøvingsfaget. Dette omfatter blant annet Arnold (1988) sine bevegelsesdimensjoner, Vinje (2016) sine begrunnelser for å ha kroppsøving i skolen, tidligere forskning, i tillegg til fagets læreplan og formål. Oppfattelsene er også diskutert kort opp i mot de nye kjerneelementene som kommer i forbindelse med fagfornyelsen i 2020. De ulike oppfattelsene er diskutert knyttet til en nytte- eller en egenverdi av faget. Flest av oppfattelsene kunne sees i sammenheng med en nytteverdi, derfor fantes det en draging i den retningen. Oppfattelsene mestring, samhandling og læring kan forbindes med både en nytte- og en egenverdi, mens de andre, pause, aktivisering og helse kan i større grad kun knyttes til en nytteverdi.

Målet med et studie som dette er ikke å generalisere, men å kartlegge variasjonen i oppfattelser innen et fenomen. Det handler om å finne variasjonen i utfallsrommet. Denne studien kan være med å bidra til at andre lærere, kroppsøvingslærere, skoleledere, politikere

og andre får et bredere syn på faget. Dette gjennom at de ser hva slags oppfattelser som finnes. Dersom det viser seg i utfallsrommet at noen har en oppfattelse de aldri har tenkt på, kan det bidra til at de blir mer reflekterte rundt fenomenet. Det kan også knyttes til utvikling av faget. Dersom det blir gjort større studier hvor en undersøker flere læreres oppfattelser og det kommer frem oppfattelser som ikke samsvarer med læreplanen kan det brukes i planlegging av hvordan faget skal utvikles og hvordan det best kan legitimeres.

6.1 Refleksjon og videre forskning

Denne studien viser at lærere har ulike oppfattelser av hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen. For å utvide kunnskapsfeltet knyttet til dette ville det vært interessant å undersøke hvilke oppfattelser som hadde kommet til uttrykk om en intervjuet flere kroppsøvingslærere og på høyere trinn. Videregående skole hadde vært interessant å undersøke, da det ville vært spennende å se om deres syn på kroppsøving er likt som i lavere trinn, eller om andre faktorer kommer sterkere til uttrykk. Et spørsmål knyttet til dette er om lærere i kroppsøving på videregående skole har mer fokus på konkurranse, resultat og ferdigheter enn i lavere trinn. Å gjennomføre en større studie med spørreundersøkelser vil også være mulig. Her vil det derimot være lettere for deltakerne å skjule seg bak svarene sine, da forsker ikke er like tilstede og kan avdekke andre oppfattelser enn hva deltakeren vil at skal komme til uttrykk.

Det ville også vært spennende å gå dypere inn i bakgrunnen for hvorfor lærerne oppfatter faget på de ulike måtene. Ved å finne ut bakgrunnen for oppfattelsene får en mulighet til å påvirke de oppfattelsene som ikke kan knyttes til fagets formål. Da vil det være hensiktsmessig å kartlegge disse oppfattelsene, for så å finne ut av hvorfor de oppfatter det på den måten. Dette kan bidra til at fagets formål kommer sterkere til uttrykk i undervisningen, lærernes fokus er på det som læreplanen er ute etter og at faget blir legitimert på en hensiktsmessig måte. Det hadde også vært interessant og gjennomført en lignende studie, men intervjuet elever om deres oppfattelse av hva faget skal inneholde og hvordan det skal være. Dette hadde vært spennende for å se om lærernes oppfattelser gjenspeiler seg i hvordan elevene oppfatter faget. Ved å intervju elevene kan også lærerne kunne få større innsikt i hvordan elevene oppfatter faget, og lærerne kan gjøre eventuelle justeringer for at elevene skal utvikle seg i større grad.

Siden det kommer frem at noen lærere ikke bruker tid på å sette seg inn i nye læreplaner er det grunn til å være bekymret. Vil den nye læreplanen, med nye kjerneelementene og

dybdelæring endre noe? Vil lærere som uttrykker dette sette seg inn i de nye læreplanene?

Dette vil være vanskelig og si, men i og med at det er mye fokus på disse læreplanene og det vil skje større endringer er det grunn til å tro at lærerne kommer til å bruke tid på dette. Det er bekymringsverdig at det kommer til uttrykk at mange ikke gjør det. Om dette fortsetter vil det ikke være overraskende om en finner oppfatninger som ikke kan knyttes til læreplanen, om en gjennomfører et lignende studie igjen om noen år.

Litteraturliste:

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P.-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet: utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv* Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Annerstedt, C. (1995). *Idrottsdidaktisk reflektion*. Varberg: Multicare.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. New York: Falmer.
- Arnold, P. J. (1991). The preeminence of skill as an educational value in the movement curriculum. *Quest*, 43(1), s. 66-77.
- Bahr, R., Karlsson, J. & Norge, H. (2015). *Aktivitetshåndboken: fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), s. 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O. & Beard, J. R. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *Journal of adolescent health*, 44(3), s. 252-259.
- Berg, U. & Mjaavatt, P. E. (2015). Barn og unge. I R. Bahr (Red.), *Aktivitetshåndboken : fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bulger, S. M. & Housner, L. D. (2009). Relocating from easy street: Strategies for moving physical education forward. *Quest*, 61(4), s. 442-469.
- By, I.-Å. (1998). *Utvikling av læreplanene i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1922-1997*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Cale, L. & Harris, J. (2013). 'Every child (of every size) matters' in physical education! Physical education's role in childhood obesity. *Sport, Education and Society*, 18(4), s. 433-452.
- Dahlgren, L.-O. & Fallsberg, M. (1991). Phenomenography as a qualitative approach in social pharmacy research. *Journal of social and administrative pharmacy: JSAP*, 8(4), s. 150-156.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Egidius, H., Rygge, J. & Anderssen, T. M. (2000). *Psykologisk leksikon*. Oslo: Aschehoug.
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (1. utg., s. 93-114). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ennis, C. D. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, 63(1), s. 5-18.
- Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingfaglig perspektiv. I E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvinglærer* (1. utg., s. 50-72). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving - noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1. utg., s. 96-120). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Fedewa, A. L. & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(3), s. 521-535.
- Fjeld, J. B. (2009). Fra legemsøvelser til akademika: fra lærerseminar til mastergradutdanning. I B. T. Johansen, R. Høigaard & J. B. Fjeld (Red.), *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk* (s. 93-113). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), s. 231-253.
- Green, K. (2000). Extra-Curricular Physical Education in England and Wales: A Sociological Perspective on a Sporting Bias. *European Journal of Physical Education*, 5(2), s. 179-207. doi:10.1080/1740898000050206
- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse, kroppsøving: utfordringer og begrensninger (A. K. Hermundstad, Overs.). I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 219-231). Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.
- Hasselgren, B. & Beach, D. (1997). Phenomenography—a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*, 16(2), s. 191-202.
- Haugen, T., Säfvenbom, R. & Ommundsen, Y. (2011). Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender. *Mental Health and Physical Activity*, 4(2), s. 49-56.
- Helsedirektoratet. (2016). Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting Hentet 29.11 2018 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>
- Hillman, C. H., Erickson, K. I. & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), s. 58-65.
- Hillman, C. H., Kamijo, K. & Scudder, M. (2011). A review of chronic and acute physical activity participation on neuroelectric measures of brain health and cognition during childhood. *Preventive medicine*, 52, s. 21-28.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jansson, E. & Anderssen, S. A. (2015). Generelle anbefalinger om fysisk aktivitet. I R. Bahr (Red.), *Aktivitetshåndboken: fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures* (1. utg.). London: Routledge.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. utg.). Århus: Klim.
- Kolle, E. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge: resultater fra en kartlegging i 2011*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyer innholdet i skolen* Regjeringen.no: Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606071>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvikstad, I. & Sandell, M. B. (2016). Kroppsøving og fair play-begrepet. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (1. utg., s. 67-92). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014* (SSB rapport). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751>
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), s. 573-587.
- 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), s. 137-149.
- Larsson, H. & Quennerstedt, M. (2012). Understanding Movement: A Sociocultural Approach to Exploring Moving Humans. *Quest*, 64(4), s. 283-298. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=82704080&site=ehost-live>
- Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned—current situation and future directions. *Physical education and sport pedagogy*, 13(4), s. 381-398.
- Lauritzen, Å., Fretland, R. N., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2019). Oppfatninger og praktisering av fair play i kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(1)
- Loland, S. (2006). Morality, Medicine, and Meaning: Toward an Integrated Justification of Physical Education. *Quest*, 58(1), s. 60-70.
doi:10.1080/00336297.2006.10491872
- Lopes, V. P., Maia, J. A., Rodrigues, L. P. & Malina, R. (2012). Motor coordination, physical activity and fitness as predictors of longitudinal change in adiposity during childhood. *European Journal of Sport Science*, 12(4), s. 384-391.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M. & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents. *Sports medicine*, 40(12), s. 1019-1035.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesleden i kroppsøving. I M. Stene (Red.), *Forskning i Trøndelag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- MacNamara, A., Collins, D., Bailey, R., Toms, M., Ford, P. & Pearce, G. (2011). Promoting lifelong physical activity and high level performance: realising an achievable aim for physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3), s. 265-278.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), s. 177-200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Qualitative research in education: Focus and methods*, 21, s. 143-161.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- 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* (s. 162-179). Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2013.
- Moen, K. M. (2011). "Shaking or stirring"? : a case-study of physical education teacher education in Norway Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- 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).
- Moser, T., Jacobsen, E. B., Jørgensen, K.-A., Folvik, S. E., Lilletvedt, K. H. & Braute, J. N. (1999). *L97 og kroppsøvingfaget: fra blå praktbok til grå hverdag? Delrapport 1:*

- En teoretisk referanseramme for evaluering av L97.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Nordaker, D. J. (2009). *Dans i skolen? En didaktologisk studie av dansens legitimering og innhold i relasjon til den norske grunnskole, sett i lys av nasjonale læreplaner, aktuelle fagtidsskrift og kultur- og utdanningspolitiske dokument* Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Århus.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: danning eller helse? I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforl.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), s. 155-166.
- Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvingfaget II. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (1. utg., s. 11-21). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Pesce, C. (2012). Shifting the focus from quantitative to qualitative exercise characteristics in exercise and cognition research. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(6), s. 766-786.
- Polanyi, M. & Ra, E. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Seippel, Ø., Sisjord, M.-K. & Strandbu, Å. (2016). *Ungdom og idrett*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smith, A. & Parr, M. (2007). Young people's views on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), s. 37-58. doi:10.1080/13573320601081526
- Smith, J. A., Larkin, M. & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2015). Kroppsøving og overvekt IØ. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1. utg., s. 44-57). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (2010). Prolog IK. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9-34). Trondheim: Tapir akademisk.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stolz, S. A. (2014). *The philosophy of physical education: A new perspective* (1. utg.). London: Routledge.
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), s. 159-171. doi:10.1080/0729436970160204
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse: og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 155-173). Trondheim: Tapir akademisk.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget* (1. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Saabye, M. & Fors, K. (2018). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: grunnskolen* (12. utg.). Oslo: Pedlex.
- Teslo, S. (2018). *Norsk-og matematikklæreres oppfatning av kroppsøvingfagets legitimering og verdi*. Høgskulen på Vestlandet.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports medicine*, 35(2), s. 89-105.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi : forskning om oppfatninger*. Lund: Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Endringer i faget kroppsøving Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Læreplan i kroppsøving - Formål. Hentet fra <https://www.udir.no/klo6/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). Læreplan i kroppsøving - Hovedområde Hentet fra <https://www.udir.no/klo6/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). Læreplan i kroppsøving - Kompetansemål etter 7.årssteget. Hentet fra <https://www.udir.no/klo6/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arssteget>
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (1. utg., s. 37-59). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Vinje, E. E. (2016). Kroppsøvingfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor? I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (1. utg., s. 11-31). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Whitehead, M. (2014). Physical literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (1. utg., s. 81-95). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wihlborg, M. (2017). Fenomenografi. I B. Höglund-Nielsen & M. Granskär (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso-och sjukvård* (s. 107-126)
- Aadland, H., Espeland, M., Grønsdal, I., Arnesen, T. E. & Sømoe, K. (2014). «Kjekt å ha»: Læreroppfatninger av praktiske og estetiske fag på barnesteget i grunnskulen. *InFormation-Nordic Journal of Art and Research*, 3(1)
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? . I E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (1. utg., s. 190-207). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

15.10.2018 10:45

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 719208 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 15.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 21.06.19.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt

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

Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt, rektor

Ingrid Mork Nygård

(Adresse)

6856 Sogndal

Til

Rektor ved.....

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Hei! Mitt navn er Ingrid Mork Nygård. Jeg er student ved Høgskulen på Vestlandet, og skriver masteroppgave i idrettsvitenskap dette året. I forbindelse med oppgaven min ønsker jeg å intervjuere kroppsøvingslærere i grunnskolen for å få mer innsikt i deres tanker og oppfatninger om kroppsøvingsfaget. Jeg synes personlig dette er veldig spennende og interessant, og mener det bør forskes mer på.

Jeg håper å kunne få tillatelse til å intervjuere kroppsøvingslærere ved din skole. Intervjuene vil vare ca. 20-30 min og kan gjennomføres når det måtte passe deg, og dine lærere. Det er frivillig å delta i prosjektet og informanten vil ha mulighet til å trekke seg uten å oppgi grunn når som helst om dette er ønskelig. Alle opplysninger og data vil bli behandlet i forhold til reglementet til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Håper på et positivt svar! Om du har noen spørsmål kan du kontakte meg på 94156230 eller Ingrid.m.nygard@hotmail.com. Om nødvendig kan hovedveilederen min Glenn Kjerland kontaktes på Glenn.Ovrevik.Kjerland@hvl.no og biveilederen min Åge Lauritzen på Age.Lauritzen@hvl.no

Med vennlig hilsen

Ingrid Mork Nygård

Masterstudent v/Høgskulen på Vestlandet

Vedlegg 3 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt, lærer

Ingrid Mork Nygård

(Adresse)

6856 Sogndal

Til

Lærer som underviser i kroppsøving

Deltakelse i forskningsprosjekt

Hei! Mitt navn er Ingrid Mork Nygård. Jeg er student ved Høgskulen på Vestlandet, og skriver masteroppgave i idrettsvitenskap dette året. I forbindelse med oppgaven min ønsker jeg å intervjuere kroppsøvingslærere i grunnskolen for å få mer innsikt i deres tanker og oppfatninger om kroppsøvingfaget. Jeg synes personlig dette er veldig spennende og interessant, og mener det bør forskes mer på.

Jeg setter stor pris på at du vil delta i mitt prosjekt. Intervjuene vil vare ca. 20-30 min og kan gjennomføres når det måtte passe deg. Det er frivillig å delta i prosjektet og du vil ha mulighet til å trekke seg uten å oppgi grunn når som helst om dette er ønskelig. I oppgaven vil det være anonymisert, så det vil ikke kunne knyttes tilbake til deg. Alle opplysninger og data vil bli behandlet i forhold til reglementet til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Jeg er underlagt taushetsplikt og alle opplysninger og data knyttet til prosjektet vil behandles konfidensielt. Prosjektet vil etter planen være ferdig i juni 2019. Deretter vil anonymisert datamaterialet bli oppbevart trygt i opptil 10 år, da min hovedveileder potensielt vil bruke intervjuene i senere studier.

Du har rett til å lese gjennom alt datamateriale som har forbindelse med deg som informant. Du kan høre lydopptaket og lese gjennom transkribert intervju, slik at du kan rette og eventuelt slette opplysninger. Du har også rett på å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg. Dersom du mener det er skjedd noe feil med behandling av dine personopplysninger har du rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet.

Om du har noen spørsmål kan du kontakte meg på 94156230 eller Ingrid.m.nygard@hotmail.com. Om nødvendig kan hovedveilederen min Glenn Kjerland kontaktes på Glenn.Ovrevik.Kjerland@hvl.no og biveilederen min Åge Lauritzen på Age.Lauritzen@hvl.no.

Med vennlig hilsen

Ingrid Mork Nygård Masterstudent v/Høgskulen på Vestlandet

Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjekt

Masterprosjekt ved Høgskulen på Vestlandet

Prosjektleder: Ingrid Mork Nygård

Hovedveileder: Glenn Kjerland

Biveileder: Åge Lauritzen

Jeg stiller frivillig opp i dette prosjektet, og vet at jeg til enhver tid kan trekke meg, uten noen form for begrunnelse. Jeg har krav på at alle personopplysninger om meg vil bli slettet i etterkant, og at svarene ikke vil kunne bli brukt i mot meg.

.....
Sted Dato Signatur

Vedlegg 5 – Intervjuguide

Intervjuguide

- Introduksjon av meg selv
- I hvilken forbindelse intervjuet gjennomføres
- Hensikt med intervjuet
- Taushetsplikt og informanten blir anonymisert
- Underskrift samtykkeskjema
- Intervjuet vil bli tatt opp → derfor må det godkjennes fra NSD
- Varighet 20-30 min
- Noen spørsmål?

Generelt

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hva slags fritidsinteresser har du?

Oppfatninger av kroppsøving (fenomenet)

- Hvorfor har vi kroppsøving som et eget fag i skolen?
- Hva kan kroppsøvingfaget bidra med i skolen? Hvorfor?
- Hva kan kroppsøvingfaget bidra med i samfunnet? Hvorfor?

- Hva tenker du om fagets posisjon i skolen?
- Hva tenker du om kroppsøvingfagets verdi i skolen?
- Hva tenker du om kroppsøvingfagets posisjon og verdi i samfunnet?

- Hva mener du skal legges mest vekt på i undervisning i faget?
- Hva mener du elevene skal lære i kroppsøving?
- Hva mener du faget skal bidra med i elevens hverdag? Hvorfor?

- Oppsummer funn underveis
- Har jeg forstått det riktig? Spør hvis noe er uklart.
- Noe du vil tilføye?
- Skru av båndopptaker