



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKØ550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUKØ550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	202
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	35243
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Læreres refleksjoner om Interessebasert kroppsøving

Teachers reflections about Interest based physical education

Kandidatnummer 202 og 218

Rudi Hauge Molvik og Simen Hellandsvik Stana

Master i Grunnskolelærer m/Kroppsøving

Høgskulen på Vestlandet, avd Bergen

Fakultet for Lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Anne Henriksen og Camilla Helene Hallås Farestveit

15.05.2023

Vi 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, § 12-1.

Forord

Denne mastergradsavhandlingen markerer slutten på fem år ved Høgskulen på Vestlandet. I denne perioden har vi fått erfare opp og nedturer. Tunge dager med akademisk skriving har heldigvis blitt lettere å komme seg gjennom ved hjelp av flotte venner og klassekamerater som vi har fått på veien.

Siste året har vært en utfordrende reise. Utfordringene startet allerede i prosessen med å velge tema for masteroppgaven. Etter så mange år på studiet var det mye vanskeligere enn vi hadde trodd å skulle bestemme oss for hva vi ville skrive om. Etter mange runder med oss selv kom vi endelig frem til noe vi begge brenner for. Vi kom oss gjennom det og har lært mye gjennom hele prosessen.

Våre fire informanter fortjener en stor takk for å ta seg tid til å bli intervjuet og for engasjementet de viste i studien vår. Forhåpentligvis vil deltakelsen deres sørge for verdifull innsikt til videre forskning på feltet.

Proessen med å skrive en masteroppgave har vært krevende, derfor vil vi takke hverandre for godt samarbeid og prise oss heldige over at vennskapet fortsatt er godt inntak selv etter en så omfattende oppgave som vi har stått ovenfor.

Vi vil også takke våre veiledere Anne Henriksen og Camilla Helene Hallås Farestveit for god støtte, gode råd og tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Til slutt, til dere som muligens leser denne oppgaven håper vi at den kan bidra til økte kunnskaper om *Interessebasert kroppsøving* og at våre refleksjoner kan være med på å utvikle organiseringsformen.

Sammendrag

Funn fra tidligere studier viser at endring av hvordan kroppsøving praktiseres kan være nødvendig for å endre misfornøyde elevers oppfattelse av faget (Moen et al. 2018; Säfvenbom et al. 2015). Mangel på elevmedvirkning og variasjon i faget nevnes som noe elevene savner i kroppsøving. *Interessebasert kroppsøving* legger opp til elevmedvirkning og variasjon i faget og kan være en del av løsningen på problemene som faget møter.

Denne masteravhandlingen er en kvalitativ studie som undersøker hvilke refleksjoner et utvalg ungdomsskolelærere har omkring bruken av *Interessebasert kroppsøving* i faget. Det er gjennomført fire semistrukturerte intervjuer med kroppsøvingslærere fra ungdomsskolen. Funn fra intervjuene er diskutert i lys av tidligere forskning, læreplaner og forskrifter. Det teoretiske rammeverket for studien er selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan (1985) og den didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

Hovedfunnene i studien viser at lærerne er positive til bruken av *Interessebasert kroppsøving* i skolen. De mener at å prøve dette ut i praksis på ungdomsskolen kan gi en positiv utvikling for elevenes elevmedvirkning og indre motivasjon. Flere av dem sår tvil over om det er hensiktsmessig å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving* over lengre perioder. De mener at det kan være et godt verktøy som en del av et variert kroppsøvingsfag. Videre problematiserer lærerne gjennomføringen av *Interessebasert kroppsøving* på skoler som mangler ressurser og ikke har de nødvendige rammefaktorene på plass. De forteller også at *Interessebasert kroppsøving* kan passe til de fleste trinn, men at det passer best for de eldste elevene på ungdomsskolen. Det kommer tydelig frem at det må være tilstrekkelig med lærere i forhold til elevgruppene for at *Interessebasert kroppsøving* skal bli vellykket.

Håpet er at denne studien kan bidra til bedre kunnskaper om gjennomføringen av *Interessebasert kroppsøving* sett fra en lærers ståsted, og hva de anser som muligheter og begrensninger med organisasjonsformen. Selv om studien vår har et begrenset antall informanter, har det likevel kommet frem funn som tyder på at *Interessebasert kroppsøving* kan ha en fremtid innenfor kroppsøvingsfaget. Mer forskning innenfor dette vil da være nødvendig for å få mer kunnskap om bruken og virkningen av organisasjonsformen. Ettersom studien vår forsker på lærere sine refleksjoner om *Interessebasert kroppsøving* før

gjennomføring, vil det være interessant og lærerikt om fremtidig forskning undersøker erfaringene deres etter gjennomføring.

Nøkkelord: *Interessebasert kroppsøving*, elevmedvirkning, rammefaktorer, motivasjon

Abstract

Findings from previous studies show that changes in how physical education is practiced may be necessary to change dissatisfied students' perception of the subject (Moen et al. 2018; Säfvenbom et al. 2015). A lack of student participation and variety in the subject are mentioned as something students miss in physical education. Interest-based physical education facilitates for student participation and variation in the subject and can be part of the solution to problems the subject faces.

This master's thesis is a qualitative study that examines what reflections a selection of secondary school teachers have about the use of Interest-based physical education in the subject. Four semi-structured interviews have been conducted with physical education teachers from secondary schools. Findings from the interviews are discussed in light of previous research, curricula and regulations. The theoretical framework for the thesis is the self-determination theory by Deci & Ryan (1985) and the didactic relational model (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

The main findings of the study show that the teachers are positive about the use of Interest-based physical education in school. They believe that trying this out in practice at secondary school can provide a positive development for pupils' student participation and intrinsic motivation. Several of them cast doubt over whether it is appropriate to carry out Interest-based physical education over longer periods. They believe that it can be a good tool as part of a varied physical education subject. Furthermore, the teachers problematize the implementation of Interest-based physical education in schools that lack resources and do not have the necessary framework factors in place. They also say that interest-based physical education may be suitable for most grades, but that it is best suited for the oldest pupils in secondary school. It is clear that there must be sufficient teachers in relation to the student groups for Interest-based physical education to be successful.

The hope is that this study can contribute to better knowledge about the implementation of Interest-based physical education from a teacher's point of view, and what they consider to be opportunities and limitations with the organizational form. Although our study has a limited number of informants, findings suggest that Interest-based physical education may have a future within the physical education subject. More research within this will be necessary to gain more knowledge about the use and impact of the organizational form. As our study examines teachers' reflections on Interest-Based Physical Education before implementation, it will be interesting and informative if future research investigates their experiences after implementation.

Keywords: Interest-based physical education, student participation, framework factors, motivation

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innledning	1
Bakgrunn	4
Hva er <i>Interessebasert kroppsøving</i>?	4
Elevmedvirkning	5
Lovverket om elevmedvirkning	6
Læreplanen	7
Historisk blikk på læreplanen i kroppsøving	8
Elevmedvirkning i LK20	10
Læreplanens overordnede del om elevmedvirkning	11
Læreplanen i kroppsøving om elevmedvirkning	11
Lærerens profesjonelle skjønn og metodefrihet	13
Tidligere forskning	14
Interessebasert kroppsøving	14
Elevmedvirkning	18
Hvordan oppleves dagens kroppsøvingsundervisning?	19
Teori	21
Selvbestemmelsesteorien	21
Organismic integration theory	21

Cognitive evaluation theory	22
Causality orientation theory	23
Basic psychological theory	23
Den didaktiske relasjonsmodellen	24
Elevforutsetninger	25
Rammefaktorer	26
Innhold.....	27
Læringsaktiviteter	27
Vurdering.....	28
Mål.....	28
Metode.....	29
Kvalitativt intervju	29
Design	29
Utvalgsriterier	30
Datakilder	31
Intervju	32
Datainnsamling.....	33
Presentasjon av informantene	34
Intervjuene	34
Dataanalyse	35
Etiske refleksjoner	39

Reliabilitet	40
Validitet	40
Resultater	41
<i>Interessebasert kroppsøving - tanker og refleksjoner</i>	42
<i>Interessebasert kroppsøving - rammefaktorer og organisering</i>	45
<i>Interessebasert kroppsøving - læreplanen og vurdering</i>	50
<i>Interessebasert kroppsøving - elevmedvirkning</i>	51
Diskusjon	58
Lærernes refleksjoner om <i>Interessebasert kroppsøving</i>	58
Lærernes refleksjoner om rammefaktorer og organisering knyttet til <i>Interessebasert kroppsøving</i>	64
Lærernes refleksjoner om elevmedvirkning	74
Oppsummerende avslutning	80
Studiens begrensninger/svakheter	82
Veien videre.....	82
Referanseliste	83
Vedlegg	90
Formål	93

Innledning

Interessebasert kroppsøving har vært et aktuelt forskningstema etter at Husebye gjennomførte et prosjekt ved en videregående skole i Østfold skoleåret 2011/2012 (Husebye, 2012).

Interessebasert kroppsøving handler om at elever skal få velge en tilnærming til kroppsøvingfaget som samsvarer med deres interesser og behov (Tangen & Husebye, 2019). En slik tilnærming retter seg godt etter hva læreplanen i kroppsøving sier under kjerneelementer: «Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Læreplanen i kroppsøving sier at «kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er et av hovedformålene med kroppsøvingfaget og derfor kan det være avgjørende å legge til rette for en undervisning som er givende og gir mersmak for elevene. Som fremtidige kroppsøvingslærere ønsker vi å legge til rette for at elevene våre skal kunne utvikle et godt forhold til fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede. For å stimulere til livslang bevegelsesglede, må glede og motivasjon for det å være fysisk aktiv være til stede hos elevene. I Säfvenbom et al. (2015) sin studie kommer det frem at opplevelsen av glede i kroppsøvingsundervisningen er avgjørende for å skape positive opplevelser med bevegelsesaktiviteter. Om man klarer dette vil en fortsette å holde seg i fysisk aktivitet også etter man er ferdig på skolen. Likevel peker studien på at den gode holdningen til å være i aktivitet og delta i kroppsøvingfaget blir mindre med alderen (Säfvenbom et al., 2015). Ved tilrettelegging av faget som støtter elevenes interesser og elevenes psykologiske og sosiale behov kan man derimot unngå negative erfaringer som er med på å minske interessen for å fortsette med fysisk aktivitet.

Gjennom fagfornyelsen er læreplanen endret slik at det er færre og mer åpne kompetansemål enn i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette skal være med på å gi variert undervisning og dybdelering i faget. Videre gir dette mer frihet til lærerne for hvilket innhold de velger i kroppsøvingsundervisningen sin. Kroppsøving skiller seg fra andre fag i form av at elevene innsats og forutsetninger er med i vurderingen av elevenes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan være med på å gi mulighet for en høyere måloppnåelse for flere elever i faget. Disse elementene er med på å legge til rette for at

lærerne står relativt fritt til å skape en kroppsøvningsundervisning for alle elever som er med på å bidra til livslang bevegelsesglede. I tillegg er autonomi, elevmedvirkning og selvbestemmelse fremtredende faktorer i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Blant annet er det en egen del i læreplanen som tar for seg demokrati og medborgerskap. I den overordnede delen kommer det frem at «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017) . Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En av grunnene til at vi har valgt å forske på *Interessebasert kroppsøving* er at lærerutdanningen har i lang tid blitt kritisert for å ha et tradisjonelt idrettsfokus og lite fokus på å utvikle kritisk tenkning og refleksjon (Kirk, 2013; Walseth et al, 2017; Annerstedt, 2007, 2008). Kroppsøvningsfaget har også blitt kritisert for å ofte være rettet mot tradisjonell idrett der teknikktrening innenfor ulike idretter står i fokus (Erdvik et. al., 2019, s. 4). Dette kan føre til at kroppsøvningsfaget blir mer utfordrende for elever som ikke driver med organisert idrett på fritiden. Gjennom at det blir ekstra utfordrende for disse elevene kan det videre gå ut over læringsutbyttet deres slik at kompetansemålene i faget ikke blir oppnådd og gleden deres for faget kan avta. I tillegg strider det mot hva opplæringsloven sier om tilpasset opplæring. Ifølge opplæringsloven (1998, § 1-3) skal undervisningen og opplæringen tilpasses til hver enkelt elevs forutsetninger og evner.

Det er mange elever som ikke trives i eller mestrer kroppsøvningsfaget (Andrews & Johansen, 2005; Erdvik, 2020). I tillegg er det flere som ikke opplever å ha et ønske om å være i fysisk aktivitet når de er ferdige med skoleløpet og videre i livet. Samtidig er det en økende mistrivsel i kroppsøving i ungdomsårene (Säfenbom et al., 2015) og det er et økende frafall i organisert idrett og et økende frafall fra organisert idrett (Seippel, et al., 2011). Dette tyder på at kroppsøvningsfaget har forbedringspotensialer når det kommer til å bidra til livslang bevegelsesglede.

Säfenbom et al. (2015) hevder at kroppsøvningsfaget bør bli bedre på å minske avstanden mellom hva elevene ønsker i faget og hva de møter i undervisningen. Man må se på hvilke tiltak og modeller man kan ta i bruk for å skape en bedre relasjon mellom faget og elevene. Kirk (2013) mener at kroppsøvningsfagets modell er laget for å passe alle, med et fokus på å trene inn teknikker fra enkelte idrettsaktiviteter elevene blir introdusert for. Kirk (2010)

hevder også at faktorer som tid, lærerressurser, klassestørrelser og lite progresjon i elevenes utfordringer i faget, påvirker undervisningen i kroppsøvfingsfaget på en negativ måte.

I kroppsøving kan mange elever slite med motivasjon og det å delta i kroppsøvfingsundervisningen, noe som kan ha en sammenheng med lite interesse for aktivitetene som blir tatt i bruk i undervisningen. *Interessebasert kroppsøving* er en tilnærming som fokuserer på å utvikle elevenes interesse for fysiske aktiviteter ved å tilby aktiviteter som er mer relatert til det de liker og er interesserte i (Tangen & Husebye, 2019). Forskning viser at elever som er med på organisert idrett på fritiden opplever mer autonomi, økt kompetanse og kan relatere bedre til kroppsøvfingsfaget enn elever som ikke driver med noen form for organisert idrett (Erdvik et al., 2019, s.4). Nye ideer og tilnærminger til kroppsøvfingsfaget kan derfor bidra til å fremme livslang bevegelsesglede hos elevene. Derfor kan *Interessebasert kroppsøving* være en mulighet for å være med på å bidra til dette.

Formål og problemstilling

Med dette som en medvirkende faktor ønsker vi å få enda mer kunnskap om hvilke refleksjoner lærere har om *Interessebasert kroppsøving* og bruken av dette i undervisningen. For å forstå hvorfor noen lærere velger å praktisere *Interessebasert kroppsøving*, mens andre ikke gjør det, ønsket vi å intervjuere lærere som ikke hadde erfaring med organisasjonsformen, da det er lite forskning på området. Vi føler en slik tilnærming er viktig for å belyse hvorfor lærere enten velger å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving* eller hvorfor ikke. Ved å få større kunnskaper om dette vil det være mulig å adressere grunnene bak hvorfor man velger å ikke praktisere *Interessebasert kroppsøving* og dermed styrke kroppsøvfingsundervisningen i skolen. Lærerne sine refleksjoner vil drøftes i lys av teori og styringsdokumenter, som sammen vil skape fundamentet for oppgaven.

Problemstillingen for studien vår er dermed:

“Hvilke refleksjoner har et utvalg kroppsøvfingslærere på ungdomsskolen om bruken av Interessebasert kroppsøving i undervisningen?”

For å svare på problemstillingen tar vi også i bruk 3 forskningsspørsmål:

-Hvilke refleksjoner har informantene om Interessebasert kroppsøving som konsept?

-Hvordan tror informantene at rammefaktorene vil påvirke gjennomføringen av

Interessebasert kroppsøving?

-Hvordan forstår og praktiserer informantene elevmedvirkning?

Bakgrunn

I dette kapittelet vil vi gå inn på begrepene *Interessebasert kroppsøving* og elevmedvirkning og hva de innebærer. I tillegg vil vi komme inn på hvordan disse er en del av kroppsøvingsfaget både i dag og historisk sett gjennom et blikk på læreplanen. Kapittelet avsluttes med en gjennomgang av tidligere forskning på områdene *Interessebasert kroppsøving*, elevmedvirkning og hvordan dagens kroppsøvingsundervisning oppleves.

Hva er *Interessebasert kroppsøving*?

Interessebasert kroppsøving er en organiseringsform som lar elevene få velge mellom to varianter av kroppsøving: idrettsglede og bevegelsesglede (Tangen & Husebye, 2019). Begge variantene arbeider mot de samme kompetansemålene i ordinær læreplan, men tilnæringsmåten er ulik. Elevene vil i starten av en periode få bestemme hvilken gruppe de vil tilhøre, og normalt sett forbli med denne gruppen over lengre tid, og ikke på en time til time basis. *Interessebasert kroppsøving* er utviklet med utgangspunkt i SBT som ofte brukes for å forstå hvilke faktorer som kan prege motivasjon (Tangen & Husebye, 2019, s. 4).

Bevegelsesglede har en lekende tilnærming til fysisk aktivitet, med stor variasjon av alternative bevegelsesaktiviteter, tradisjonelle idretter og friluftsliv. Eleven lærer ulike treningsmetoder og varianter med fokus på utvikling av egen kropp og helse. Idrettsglede har en fysisk aktivitet i et idrettsperspektiv, hvor treningsmetoder og aktiviteter legges opp med tanke på idrettslig utvikling.

Både idrettsglede og bevegelsesglede skal jobbe mot de samme kompetansemålene som man finner i læreplanen, forskjellen er tilnæringsmåten i undervisningen. Bevegelsesglede har en mer utforskende tilnærming, mens idrettsglede har en tilnærming som lener seg på det tradisjonelle idrettsperspektivet (Erdvik et al., 2019, s. 4). Idrettsglede omfatter for det meste fysisk aktivitet i et idrettsperspektiv, der aktivitetene og treningsmetodene legges opp med et fokus på idrettslig utvikling (Tangen & Husebye, 2019, s. 3).

Undervisningen skal organiseres som små emnekurs innenfor de ulike idrettene, i tillegg til at elevene lærer om alternative bevegelser og friluftsliv. Denne undervisningsmetoden som tar for seg bevegelsesglede har en lekende tilnærming til fysisk aktivitet, der det er en stor variasjon av alternative bevegelsesaktiviteter, friluftsliv og tradisjonelle idretter (Tangen & Husebye, 2019, s. 3). Det vil være et fokus på utvikling av egen kropp og helse, noe elevene lærer gjennom ulike treningsmetoder og varianter. Ved gjennomføring av *Interessebasert kroppsøving* deles elevene i to der de får velge mellom idrettsglede og bevegelsesglede, og kan derfor velge ut fra egne bevegelseserfaringer, interesser og verdier. Før elevene velger er det viktig at det blir gitt tydelig informasjon om innholdet i de to tilnæringsmåtene slik at elevene får velge den tilnærmingen som er rett for dem gjennom året (Tangen & Husebye, 2019, s. 4)

Elevmedvirkning

John Dewey hevder at eneste måten å danne elever på er å gi dem selvbestemmelse med en gang, og på denne måten forberede dem på fremtiden sin i samfunnet (Thorbjørnsen et al., 2000). Det er ikke bare lærere som skal legge til rette for dette, men hele skolen må sammen ta ansvar for at medbestemmelse er en del av skolekulturen (Alvesson, 2002; Nordahl, 2010).

Det er tre nivåer av medbestemmelse

1. Elevene vil ha medinnflytelse gjennom muligheter gitt av lære. For eksempel mulighet for elevene til å vise kunnskap som er viktig for klassen.
2. Elevene får medbestemmelse, der de både tar og får ansvar.
3. Elevene har selvbestemmelse og tar selvstyrte valg gjennom å ha god kompetanse. (Christensen, 2017, s. 68).

Lærere må gi elever medbestemmelse ut fra det nivået de er på og slippe dem inn i sin egen ledelse (Christensen, 2017, s 68). Til tross for dette opplever elever for lite medbestemmelse i skolen.

Elevers medbestemmelse kan komme frem om de får stemme over saker som gjelder for klassens virksomhet, der det er flertallet som avgjør (Michelet, 2017, s. 86). Det som er viktig å passe på, er at flertallsbeslutninger tas med respekt for mindretallet. Drøfting og forhandlinger må skje mellom likeverdige parter. Man må være åpen for andres argumenter og som lærer må man legge til rette for en slik praksis (Michelet, 2017, s. 87).

Elevmedvirkning blir omtalt som en viktig del av opplæringen både i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i læreplanen for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Beni et al. (2017, s. 304) sin oversiktsstudie er personlig relevant læring en av de viktigste grunnene til at elever opplever kroppsøving som et meningsfullt fag. Personlig relevant læring går ut på at elever får anerkjennelse for deres egne interesser og tilpasset opplæring, som er en form for elevmedvirkning. Elevmedvirkning kan være med på å fremme trivsel hos elever. Dette kommer frem i studien til Engebretsen et al. (2020), der det er forsket på jenter og kroppsøving. Engebretsen skriver at det å få medbestemmelse og å bli lyttet til bidrar til gode opplevelser i kroppsøvingfaget. Det å trives i faget er viktig med tanke livslang bevegelsesglede, som står som en tydelig målsetting under fagets relevans og sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Koblingen mellom trivsel og bevegelsesglede er noe som fremheves av Bjerke et al. (2016). Læreplanens overordnede del legger vekt på at trivsel også er viktig for å skape et best mulig læringsmiljø, elever som trives og er en del av et raust og støttende læringsmiljø er en viktig forutsetning for at elevene skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). En intervjustudie gjennomført av Uthus (2020), viser at elevene omtaler det å få bestemme selv som positivt på en rekke områder, blant annet for trivsel, mestring og læring.

Lovverket om elevmedvirkning

I Opplæringsloven (1998) § 1-1, § 9a-2, § 11-2 og i Barnekonvensjonen (2003) artikkel 12 punkt 1 og artikkel 29 a, ligger grunnlaget for hvordan elevmedvirkning skal inkluderes i elevenes opplæring i skolen. Det lovmessige innholdet kommer spesielt tydelig frem i de følgende to utdragene;

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og

tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
(Barnekonvensjonen, 2003)

Det kommer tydelig frem i både opplæringsloven og læreplanen at elevene skal være medvirkende og deltakende i undervisningen. For eksempel sier opplæringsloven at “Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad” (Opplæringsloven, 1998, §1-1). I overordnet del i læreplanen kommer det frem at:

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I fagfornyelsen som kom i 2020 kommer det frem at det skal legges til rette for elevmedvirkning i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever har krav på å delta i planlegging og gjennomføring av innhold i undervisningen. “Elevane skal få ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø” (Opplæringsloven, 1998, §9A-8).

Læreplanen

Læreplanverket er en del av et lovverk og forhåndsbestemmelser som sammen sier noe om hensikten med grunnopplæringen vi har i samfunnet. Læreplanene vi finner i læreplanverket er noen av de viktigste styringsdokumentene vi har for undervisning (Hiim & Hippe, 2009, s. 188). Ettersom læreplanene er styringsdokumenter er de forpliktende arbeidsdokumenter for lærerne og legger grunnlaget for både skolens og lærernes planlegging, arbeid og undervisning (Engelsen, 2003, s. 15). Derfor har læreplanen mye å si for hvordan lærere planlegger og underviser i de ulike fagene og for elevenes læringsutbytte.

Historisk blikk på læreplanen i kroppsøving

Kroppsøving er et fag som følger alle elever gjennom både hele grunnskolen og videregående opplæring, som det eneste av de praktiske og estetiske fagene (Borgen et al., 2018). Fra de første læreplanene i 1848 og 1860 har kroppsøving vært et fag i norsk skole. I starten var kroppsøving et fag som var for gutter og hadde røtter i det militære. På slutten av 1800-tallet fikk også jenter være med i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingsfaget var på den tiden preget av både skyteøvelser og drill, mens senere i andre perioder skulle faget skape pliktoppfyllende og lydige elever (Augestad, 2003, s. 99). Derfor var det strengt og hadde et stort prestasjonsfokus, noe som ble opprettholdt i lang tid. Gjennom dette prestasjonsfokus, og det strenge regime, har idrett og konkurranse vært en del av fagets idé i mange år. Innholdet i undervisningen hadde som regel klare føringer og gjorde at det var veldig tydelig hva elevene skulle gjøre, i tillegg til at det var lett å se om de utførte øvelsene riktig og dermed enklere å vurdere elevene (Augestad, 2003).

Kroppsøvingsfaget er i stadig utvikling gjennom en fagutvikling i Norge, der det jevnlig dukker opp nye ideer som er med på å skape endringer i skolen, læreplaner, praksiser, vurdering og utdanningen som elevene skal gjennom. I 1950-årene fikk idrett og ballspill en sentral rolle i kroppsøvingsfaget, og har siden vært en stor del av faget (Augestad, 2003, s. 187). Praksisen som preget undervisningen var at aktivitetene ofte var veldig målbare og det var lett å se hvem som hadde gode ferdigheter i faget, noe som igjen gir lettere grunnlag for vurdering.

Fra 1925 til 1960 ble idrett og idrettskonkurranser i skolen mer og mer akseptert (Augestad, 2003, s. 194). Måten dette skjedde på var at leger var interesserte i populasjonens fysiske form og hvordan denne utviklet seg. Derfor fikk idretten innpass i skolen ved at det ble brukt medisinske begreper og teknologier i sammenheng med idrettsaktivitetene. Legene ønsket å finne indikatorer på normalitet og progresjon ved bruk av instrumenter som vekt, stoppeklokke og målebånd. Ved å ta i bruk denne teknologien var det mulig å finne ut informasjon om den enkelte elev (Augestad, 2003, s. 194). Sammen med dette kom også rangeringer og konkurranser, som videre ble en del av kroppsøvingen i skolen. I de senere årene har faget endret seg til mindre konkurranse og over på et større fokus på helseproblematikk og det å se læring og glede i det å være i bevegelse (Berg et.al., 2021, s. 22).

Reform 94

Reform-94 var ment å være et friskt pust inn i den videregående opplæringen og skulle endre på hvordan ting var blitt gjort tidligere (Imsen, 2009). Et nytt innspring i denne læreplanen var at den ga alle unge mellom 16-19 år rettigheter til å skulle kunne gå på skole. Ifølge Tveit (2007) var et av de nye hovedfokusområdene til denne reformen elevmedvirkning. Et av målene i kroppsøvingsplanen i reform 94 i kapittel 2.1 Felles mål for kroppsøving grunnkurs, VKI og VKII er «Eleven skal kunne lære å ta ansvar for egen trening med utgangspunkt i individuelle forutsetninger og behov» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette er kun ett eksempel, men i læreplanmålene kan man finne flere eksempler der elevmedvirkning og selvbestemmelse blir trukket frem. Derfor blir elevmedvirkning trukket frem som et satsingsfelt i denne reformen av blant annet Tveit (2007).

L97

Mens den tidligere læreplanen reform-94 kan anses å være et retningsgivende dokument, kan L97 i større grad bli sett på som et målstyrt dokument. Dette innebærer at denne læreplanens målformuleringer var i langt større grad spesifisert og spisset inn. Tanken bak læreplanverket var å gi lærerne tydelige føringer på innhold, organisering og bruk av metoder (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Grunnlaget for den nye læreplanen var ifølge Haug (2003) tett tilknyttet aktivitetspedagogikk. Denne formen for pedagogikk blir også kalt for elevsentrert læring og er en betegnelse for pedagogikk der det blir lagt vekt på elevens selvstendighet. I L97 ble det lagt større vekt på vurdering, nærmere bestemt vurdering uten noen form for karakter. Denne formen for vurdering skulle i større grad være formell og tanken var at dette skulle være en faktor for motivasjon og et bidrag til å fremme læringen og utviklingen til elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Etter overgangen til L97 ble det i forbindelse med forvirring rundt elevvurdering i skolen publisert et veiledningsdokument fra regjeringen som skulle bidra til oppklaring (Engh, 2011). I dette dokumentet kunne man blant annet lese om elevmedvirkning. Det stod at eleven skulle i undervisningen selv bidra med egenvurdering og vurdering av medelevers arbeid. Engh (2011) skriver at dette førte mest sannsynlig til at flere lærere i skolen tok i bruk elevmedvirkning som virkemiddel for læring og økt motivasjon.

LK06

I læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006 (LK06) kommer elevmedvirkning tydeligere

frem, spesielt sammenlignet med sine forgjengere. I punktet prinsipper for opplæringen har elevmedvirkning fått dedikert et eget kapittel. Elevmedvirkning trekkes også frem i læringsplakaten som ble et grunnlag for pliktene alle skolene var nødt til å følge (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Videre skriver Brattenborg og Engebretsen at det nye kunnskapsløftet trekker frem elevaktiv pedagogikk. Dette innebærer at eleven selv skal bidra og aktiviseres i egen læringsprosess. Her trekkes altså elevmedvirkning frem som et virkemiddel for å kunne aktivisere elevene i disse prosessene. Går vi direkte inn på kroppsøvningsfaget står det blant annet under hovedområdene at undervisningen skal «... også legges vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon for å gjennomføre ulike aktivitetsformer og egentrening som grunnlag for en aktiv livsstil, og det å ta hensyn til egne og andres forutsetninger.» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette innebærer at elevene blir inkludert i å velge, og å reflektere rundt valg av ulike aktivitetsformer og egen trening. I tillegg trekkes den sosiale faktoren inn gjennom at elevene må ta hensyn til sine egne og andres forutsetninger.

Elevmedvirkning i LK20

I LK20 er autonomi, elevmedvirkning og selvbestemmelse fremtredende faktorer. Blant annet er det et eget punkt for demokrati og medborgerskap. I punkt 1.6 av den overordnede delen står det «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Demokrati og medborgerskap er også et av tre tverrfaglige temaer i den nye læreplanen. Under punkt 2.5.2, *Demokrati og medborgerskap*, står det at elevene skal kunne delta i demokratiske prosesser i skolen. Videre står det «Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kroppsøvningsundervisningen kan dette innebære at elevene opplever å bli hørt og at deres mening har en innvirkning på læringssituasjonen deres. Dette gjelder både i flertall, men også at elevene som er i mindretall også opplever at deres mening og stemme blir hørt i prosessen. Ser vi spesifikt på kroppsøvningsplanen kan vi under overskriften *Fagrelevans og sentrale verdier* se det står at elevene skal gjennom faget kunne opparbeide ferdigheter til å kunne gjennomføre og reflektere rundt sin individuelle medvirkning, likestilling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring* står det at undervisningen skal bære preg av allsidig motorisk læring. Videre legges det trykk på

at kroppsøvningsundervisningen skal bidra til at elevene får bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne oppnå det å ha bevegelsesglede må individet ha en slags verdsetting eller glede av å være i bevegelse. Dette kan knyttes opp mot en indre motivasjon og å velge fysisk aktivitet som noe man gjør også på fritiden.

Læreplanens overordnede del om elevmedvirkning

Ifølge læreplanens overordnede del handler elevmedvirkning om at elevene blir lyttet til i skolehverdagen, at de kan påvirke, og har reel innflytelse over det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal legge til rette for elevmedvirkning ved at elevene får delta i demokratiske prosesser og at de får medvirke over det daglige arbeidet i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Elevmedvirkning kan på bakgrunn av dette oppfattes som et todelt begrep, der elevene skal ha innflytelse det som angår organisering og innhold i skolehverdagen, men også over det faglige innholdet og egen utvikling.

Videre i den overordnede delen, står det at elevmedvirkning er noe som skal prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet, som de skaper sammen med læreren sin. De skal få anledning til å lære å fungere sammen med andre, lære å samarbeide, og utvikle sin evne til medbestemmelse og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplanen i kroppsøving om elevmedvirkning

Det er elementer av elevmedvirkning i flere deler av læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge «Fagrelevans og sentrale verdier» skal faget bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen, gi elevene mulighet til å reflektere over og praktisere samspill, likeverd, likestilling og medvirkning. Videre sier det at elevene også skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Kjerneelementene i faget er laget med elevene i sentrum. Elevene skal «bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dersom elevene skal bli kjent med egne forutsetninger, interesser og intensjoner, må elevene få bidra i faget gjennom medvirkning. Det må legges til rette for at elevene får si fra om hva som interesserer dem og det må legges til rette for at de får innhold som samsvarer med noe som interesserer dem og at de får velge nivå ut fra forutsetningene deres. For å kunne fremme læring hos både seg selv og medelever må elevene være deltakende, samarbeidende og medvirkende (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Under «Demokrati og medborgerskap» står det at elevene, gjennom faget, skal få forståelse av og kunnskaper om demokratiske verdier og spilleregler ved å medvirke og ta medansvar i deltakelse og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I delen om grunnleggende ferdigheter formidles det at elevene skal utvikle evne til å planlegge, drøfte, reflektere over egen utvikling, lage egne treningsplaner, og tolke og søke kunnskap som bidrar i å utvikle kompetansen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Elevene skal involvere seg selv i deres egen læringsprosess og medvirke til sin egen læring.

Kroppsøvingfaget handler om kroppslig læring og bevegelsesaktiviteter.

Bevegelsesaktivitetene skal gjennomføres ut fra egne interesser, forutsetninger og intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget skal tilpasses til hver enkelt elev. Tilpasset opplæring står derfor sentralt i lærerens møte med elevene.

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Dette er hentet fra læreplanens overordnede del, og sier hva tilpasset opplæring går ut på. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever som følger et ordinært opplæringsløp (Imsen, 2005). Dette gjelder i alle fag, inkludert kroppsøving. For å tilpasse elevenes opplæring kan man bruke ulike pedagogiske metoder og arbeidsformer som verktøy i dette arbeidet. Det viktige er å ha en variert undervisning som legger til rette for at elever ut fra egne forutsetninger, kan løse oppgaver og aktiviteter (Imsen, 2005). Kroppsøving er et fag der elevene oppnår kompetanse gjennom aktiviteter. Læreren må da tilpasse slik at elevene deltar

på like premisser og etter deres egne forutsetninger. Dette er en inkluderende form for undervisning som passer godt til en læringsprosess der elevene er involvert (Sanchez et al., 2012). En slik inkluderende form for undervisning er med på å gi elevene en bedre følelse av å være involvert både fysisk og kognitivt. Elevmedvirkning er en annen form for tilpasset opplæring, der elevene kan medvirke på for eksempel innholdet i undervisningen. Ifølge Walseth et al. (2018, s. 247) kan man øke elevenes følelse av eierskap til det som skal utføres og styrke elevenes følelse av at kroppsøvingsundervisningen er meningsfull. Det er lærerens egne faglige skjønn som avgjør hvordan den tilpassede opplæringen foregår. Det viktigste er at skolen og læreren legger til rette for læring hos alle elever og stimulerer den enkelte elevs lærelyst, motivasjon og tro på egen mestring i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Lærerens profesjonelle skjønn og metodefrihet

Med LK06 var det opp til skolene og hver enkelt lærer å velge hvordan målene fra Kunnskapsløftet skulle nås. Styringsorganene fastsatte nasjonale mål, mens skolene fikk stor frihet til å definere innholdet og til å velge metoder og virkemidler (Hølleland, 2007, s. 33). Ettersom læreplanene var veldig åpne måtte skolene gjøre flere vurderinger og prioriteringer lokalt (Hølleland, 2007, s. 37). Dette underbygges av Brattenborg og Engebretsen (2021, s.91) som skriver at LK06 gir lærerne stor pedagogisk og metodisk frihet. Stortingsmeldingen fra 2015-2015 presiserer at i utviklingen av LK20 vil det være en målsetting å opprettholde det profesjonelle skjønn og lokale handlingsrommet som LK06 åpnet for (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 60). LK20 har i likhet med LK06 kompetansemål, og ikke innholdsmål som tidligere. Læreren får dermed en større metodefrihet når man skal utvikle kompetansen hos elevene.

Metodefriheten åpner også opp for en vurderingspraksis som er ulik fra lærer til lærer. Evensen (2020, s.155) skriver at det profesjonelle skjønn står sentralt i kroppsøving ettersom det er lite føringer som tilsier hvordan man skal vurdere elevene i faget. Prøitz & Borgen (2010 i Evensen, 2020, s. 154) skriver at mange lærere har uttrykt utfordringer til nåværende vurderingspraksis og bruken av skjønn. Dette er på bakgrunn av et stort tolkningsrom i faget som kan føre til en ulik vurderingspraksis fra lærer til lærer og skole til skole. Dette kan by på problemer for lærere, elever og foresatte når elevene får sluttvurderingen i faget. Når lærere bruker det faglige skjønn i vurdering av elevene, bygger det på en felles forståelse (NOU 2016: 14/2016). Evensen understreker viktigheten av at det profesjonelle skjønn blir

videreutviklet og at det dermed kan føre til et større og bredere tolkningsfellesskap. Etter den nye læreplanen LK20 ble tatt i bruk har føringene blitt lettere å tyde, men det er fremdeles usikkerhetsmomenter til stede omkring vurdering av elevene.

Profesjonelt skjønn og metodefrihet i kroppsøving handler derimot ikke kun om vurdering i kroppsøving. Metodefriheten åpner også opp for at lærere skal ha friheten til å undervise på den måten de føler passer best til klassen de har. Dette kan innebære undervisningsmetoder i undervisningen, undervisningsmateriell, organisering av ulike aspekter i faget, vurdering, osv. Hvordan ulike lærere benytter seg av metodefriheten kan variere svært mye fra lærer til lærer. Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 28, (2015-2016)) skriver at det ikke er nasjonale føringer for hvordan hver enkelt skole og lærer skal arbeide mot målene i læreplanen.

Tidligere forskning

I dette avsnittet vil vi presentere relevant forskning som kan hjelpe oss med å belyse problemstillingen vår. Forskningen er delt inn i tre kategorier: Første kategori består av tidligere forskning om *Interessebasert kroppsøving*, den andre omhandler tidligere forskning om elevmedvirkning og den tredje kategorien består av tidligere forskning om elevene sin opplevelse av dagens kroppsøvingsundervisning. Ettersom det er lite forskning på *Interessebasert kroppsøving* på ungdomsskolen, vil enkelte studier omhandle forskning på videregående skole.

Interessebasert kroppsøving

Bakgrunnen for *Interessebasert kroppsøving* er et FoU-prosjekt som ble gjennomført ved en videregående skole i Østfold skoleåret 2011/2012 (Husebye, 2012). Her undersøkte de effekten organisasjonsformen hadde på elevenes trivsel, motivasjon og aktivitetsnivå. For å måle effekten ble det satt opp en kontrollgruppe som mottok ordinær kroppsøvingsundervisning, men som også jobbet mot de samme kompetansemålene. Husebye (2012) sin studie dokumenterte en stor positiv økning i den autonome motivasjonen for å delta i faget. Det ble også dokumentert at elevene hadde økt fysisk aktivitet på fritiden sammenlignet med tidligere. Gjennom dette forskningsprosjektet klarte hun derimot ikke forklare hvordan elevene erfarte det å være deltakende i *Interessebasert kroppsøving* (Husebye, 2012).

Ettersom forskningsprosjektet fra 2012 (Husebye, 2012) fokuserte på effekten av *Interessebasert kroppsøving* på elevenes trivsel, motivasjon og aktivitetsnivå bestemte Tangen og Husebye seg for å fordype seg videre i effektene ved å intervjuer både elever og lærere i 2019. Her var formålet å dokumentere hvordan elevene uttrykker seg om motivasjonen i kroppsøving når de får velge mellom de to variantene idrettsglede og bevegelsesglede i *Interessebasert kroppsøving*. Dette var en kontrollert studie hvor prosjekt klassen bestod av 35 elever mens kontroll klassen bestod av 23 elever. Primærkilden til prosjektet bestod av intervju med elevene og lærere hvor utvalget bestod av 5 elever og 4 lærere på videregående trinn 1. I prosjektet ble det presisert at Tangen og Husebye ville intervjuer elever med ulikt utgangspunkt i faget, derfor ble 3 elever som var amotiverte og hadde lav deltakelse intervjuet og 2 elever som var autonomt motivert og hadde en høy deltakelse i faget spurt om å delta. De to elevene som var autonomt motiverte var deltakende i idrettsglede, mens de 3 elevene som var amotiverte deltok i bevegelsesglede. Studiens resultater tyder på at elever som tidligere har hatt negative erfaringer i faget har gjennom bruken av *Interessebasert kroppsøving* klart å snu de dårlige opplevelsene fra et prestasjons- og idretts- preget kroppsøvingsfag. Tangen og Husebye (2019) opplever at elevene har klart å etablere en ny forståelse for fagets innhold og hvilken kompetanse de får. Gjennom å få bestemme selv har de fått et fag som er mer i tråd med deres egne interesser, verdier og erfaringer. Elevene poengterer også at det psykiske læringsmiljøet har forbedret seg ved at det er blitt et mer trygt og inkluderende fag hvor de føler at de blir sett mer av læreren. Den andre parten av elevene, de som har gitt uttrykk for at å være amotiverte og hadde idrettsglede, gir uttrykk for at faget har blitt bedre ved at det er et større fokus på idrettslig utvikling. Det kommer videre frem at de får en økt autonom motivasjon gjennom lærerens kompetanse og muligheten for en større spesialisering i idrettene. De opplever også at det er mindre forstyrrelser i timene grunnet mangelen på useriøse elever. Intervjuene av lærerne tyder på at de må jobbe med bevisstgjøring av læringsmålene i forkant av timen. Dette er med på å sørge for at faget oppleves som et læringsfag og ikke bare et hyggefag. Det poengteres også at i samtale med elevene må det tydeliggjøres fordelene av å ha en mangfoldig kompetanse i faget (Husebye & Tangen, 2019).

Irina B. Erdvik, Tommy Haugen, Andreas Ivarsson og Reidar Säfvenbom har skrevet artikkelen “Development of basic physical education need satisfaction in physical education: Effects of a two-year PE programme”. Det er en intervensjonsstudie som gikk over 2 år som

forsket på effektene av bruken av *Interessebasert kroppsøving* i faget. Totalt bestod studien av 693 elever hvor 348 fikk tilbud om å delta i *Interessebasert kroppsøving*, mens resten bestod av kontrollgruppen. Studien viser at jenter, ikke-idrettsaktive elever og elever som har lav motivasjon i kroppsøving velger bort idrettsperspektivet i faget når de får muligheten. Erdvik et al. (2019a) diskuterer dermed nødvendigheten av å gjøre endringer i faget slik at disse elevene opplever faget på lik linje som de andre elevene. Studien viser derimot at selv ved deltakelsen i *Interessebasert kroppsøving* endret det ikke elevenes “basic needs satisfaction” og det virket ikke som at de ikke-idrettsaktive elevene opplevde mer “basic needs benefits” gjennom *Interessebasert kroppsøving* enn de sports aktive elevene. Erdvik et al. (2019a) konkluderer dermed med at kroppsøvingsfaget per dags dato er et fag som favoriserer sportsaktive elever, selv med innføringen av *Interessebasert kroppsøving*. De mener at faget sannsynligvis behøver mer enn tilførselen av “*Interessebasert kroppsøving*” for å øke elevene sin “basic needs satisfaction” (Erdvik et al. 2019a).

Artikkelen “A relational perspective on students’ experiences of participation in an Interest-based physical education programme” av Erdvik et al. (2022) søkte en dypere forståelse av endringene som deltakerne i Erdvik et al. (2019a) opplevde. Seksten elever deltok i en til en intervjuer hvor de reflekterte rundt deres forhold til kroppsøving før og etter det 18 måneder lange programmet, *Interessebasert kroppsøving*. Det kommer frem at *Interessebasert kroppsøving* ikke lykkes i å jevne ut læringsutbyttet hos elevene. De mener også at inndelingen av elevene i bevegelsesglede og idrettsglede fremhever idretts diskursen og elevenes idrettskompetanse, som dermed sørger for segregering på basis av elevenes selvtillit, kompetanse og idrettsevnen deres. Erdvik et al. (2022) stiller derfor spørsmål ved om differensieringsprogrammer som *Interessebasert kroppsøving* vil optimalisere elev <-> fagrelasjoner dersom relasjonen fortsetter å bli styrt av idrettsdiskursen. De trekker også frem at læreplanen ikke sier noe om elevenes idrettsprestasjoner, men heller at elevene skal utforske sine egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom idrettsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre sier Erdvik et al. (2022, s132) at ulike metoder, som for eksempel *Interessebasert kroppsøving*, blir laget som en konsekvens av at idretten har preget kroppsøvingsfaget i så lang tid og fortsatt gjør det selv etter fagfornyelsen.

“Gla-pakken” var et prosjekt over tre år som ble gjennomført ved en ungdomsskole i Norge (Skjesol et al., 2021). Prosjektet gikk ut på en organisering av kroppsøvingsfaget hvor skolen la til rette for valgmuligheter, aldersblanding og en økning av timetallet i faget. I motsetning

til den tradisjonelle måten å praktisere *Interessebasert kroppsøving* på hvor elevene har to valgmuligheter; idrettsglede og bevegelsesglede, valgte Skjesol et al. (2021) i denne studien å legge mer vekt på læringsaktivitetene ved at elevene fikk flere valgmuligheter til aktivitetene. Elevene fikk 5-6 valgmuligheter ved hvert valg, og det ble gjennomført valg 2 ganger hvert skoleår. Funnene i studien viser en betydelig nedgang i kontrollert motivasjon, mens den autonome motivasjonen holder seg stabil i forskningsperioden. Kontrollert motivasjon går ut på en ytre belønning eller det å unngå straff, og funnene i prosjektet viser at elevene i stor grad heller ser verdien av aktivitetene. Funnene viser også at elevene rapporterer en høy grad av tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, helt uavhengig av kjønn. Skjesol et al. (2021) sitt prosjekt viser dermed til at elevene i større grad får tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov sammenlignet med lignende studier som Erdvik et al. (2022). I prosjektet ble det derimot gjort tre tiltak som kan ha hatt påvirkning på utfallet, elevene fikk flere valgmuligheter og økt timetall samtidig som det var en aldersblanding på tvers av trinnene. Ettersom "Gla-pakken" består av at elevene får flere valg, må man se på "Gla-pakken" som en hybrid av *Interessebasert kroppsøving*. Denne formen krever blant annet at det er flere klasser/klassestrinn som går sammen slik at elevene kan få 5-6 ulike valg. Skjesol et al. (2021) konkluderer med at *Interessebasert kroppsøving* er organisert slik at det ivaretar elevenes rett til medvirkning og at ved en slik forståelse som de har hatt, kan det gjennomføres ved alle norske skoler.

Forskningsartikkelen "Exploring the relationship between physical activity, life goals and health-related quality of life among high school students: a cross-sectional study" av Sigvartsen et al. (2016) hadde som formål å undersøke likhetene og forskjellene mellom elever som velger bevegelsesglede og idrettsglede. De ville også undersøke i hvilken grad livsmål og rapportert fysisk aktivitet er assosiert med helserelatert livskvalitet. 156 elever fra videregående var deltagende. I artikkelen forklarer de idrettsglede og bevegelsesglede i form av "sport enjoyment" og «motion enjoyment». Motion enjoyment fremmer positive opplevelser i kroppsøving og og underviser elevene i de positive effektene fysisk aktivitet har for helsen vår. Sport enjoyment fokuserer på idretter, ferdigheter, teknikker og forbedring av physical fitness. I studien til Sigvartsen et al. (2016) kommer det frem at de elevene som valgte sport enjoyment er mer fysisk aktive på fritiden enn de som valgte motion enjoyment, den helserelaterte livskvaliteten var også høyere blant elevene i sports enjoyment programmet.

Elevmedvirkning

Interessebasert kroppsøving kan man se på som en form for elevmedvirkning ettersom elevene, gjennom å velge mellom to undervisningsformer, utfører en form for medvirkning (Tangen & Husebye, 2019). I læreplanens overordnede del beskrives det at elevmedvirkning skal være med på å prege skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal få medvirke og ha et medansvar for læringsfellesskapet som de deler med medelever og lærere på en daglig basis. Moen et al. (2018) viser til at mange elever etterlyser elevmedvirkning i en større grad, dette er derimot noe som praktiseres ulikt fra lærer til lærer, og kan derfor bli gjort på ulike måter.

Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse, der elever fra 5. trinn til siste året på videregående sier sin mening om ulike forhold som er viktige for trivsel og læring i skolen (Wendelborg et al., 2017). I denne forskningen er det gjort kvalitative casestudier på et utvalg av skoler, med et hovedfokus på elevmedvirkning og samspillet mellom elevmedvirkning og læringsmiljø. I tillegg blir det gjort en kvantitativ analyse av dataene fra Elevundersøkelsen. Det kommer frem at flere av lærerne ønsker å gjøre elevene bevisste på hva det vil si å medvirke, og at dette kan bedre elevenes medvirkning og gjøre den mer verdifull (Wendelborg et al., 2017, s. 50). Ved flere skoler er vurdering for læring viktig del av elevmedvirkningen, og videre blir det sagt at om elevene får medvirke mer i faget, kan elevene bli mer bevisste på egen læring. Et annet funn i Elevundersøkelsen er at det er en synkende grad av elevmedvirkning jo eldre elevene blir (Wendelborg et al., 2017, s. 52). Dette blir sett på som overraskende ettersom lærere vanligvis legger til rette for at elevene får mer og mer ansvar og medbestemmelse etter hvert som de blir eldre. En av grunnene til dette sier de kan være fokus på testing og resultater inn mot vurderingssituasjoner i fagene (Wendelborg et al., 2017, s. 52).

Jones og Bubb (2021) gjennomførte kvalitative fokusgruppeintervju og intervju av både skoleledere, lærere og elever, på tre forskjellige skoler. Denne studien hadde som formål å finne ut hvordan bruk av elevmedvirkning kan være med på å forbedre skolen. Studien viser at både lærere og elever er positive til elevmedvirkning, og at skoleledelsen er positiv til å inkludere elevstemmen når det kommer til forbedringen av skolen og undervisningen (Jones & Bubb, 2021). Selv om alle viste seg å være positive til dette, avslørte funnene at i dagens skole er elevmedvirkning begrenset til saker knyttet til elevrådet. Elevene vil ikke bare bli

hørt, men vil være med i utvikling og forbedring av skolen. Det er derfor rom til å praktisere mer elevmedvirkning enn det som gjøres i dag (Moen et al., 2018; Wendelborg et al., 2018; Engebretsen et al., 2020; Standal et al., 2020; Aarskog et al., 2021).

Heiestad og Nordfjellmark (2021) gjennomførte et prosjekt der målet var å utvikle læringsmiljøet på to ungdomsskoler. Prosjektet viser at det er meningsfullt for elever og lærere å jobbe sammen om å skape et godt læringsmiljø. Elevene setter pris på at de blir spurt og hørt når det kommer til hvordan undervisningen og læringsmiljøet skal være. For at elevene skal føle seg hørt og tatt på alvor er det viktig at lærerne er bevisste på at elevene ikke nødvendigvis føler seg hørt, selv om læreren tror det (Heiestad & Nordfjellmark, 2021, s. 15). For at elevmedvirkning skal være velfungerende trenger elevene opplæring i elevmedvirkning. Derfor er en mer positiv kontakt mellom lærerne og elevene viktig, slik at elevene føler seg hørt og kan være innflytelsesrik på læringsmiljøet og undervisning. Prosjektet konkluderer med at bruk av elevmedvirkning i arbeidet med å utvikle skolen er en god måte å utvikle skolen på (Heiestad & Nordfjellmark, 2021, s. 17).

Hvordan oppleves dagens kroppsøvingsundervisning?

Hvordan barn og unge opplever kroppsøvingsfaget er noe som har blitt forsket på i alle år. De siste årene har det blitt publisert flere forskningsrapporter og artikler som gir varierende resultater og tilbakemeldinger på området, noen rapporter vil gi inntrykk av at elevene liker faget og trives mens andre vil fremstille faget som et de mistrives i (Moen et al. 2018; Säfvenbom et al. 2015). I dette avsnittet vil vi derfor gå gjennom forskning som kan belyse området.

En forskningsrapport fra 2018 som ble opprettet i regi av Høgskolen i Innlandet hadde som formål å kartlegge kroppsøvingsfaget i grunnskolen (Moen et al, 2018). Her deltok over 300 elever fra 5-10 trinn. Studien viser at kroppsøvingsfaget er et populært fag i skolen blant elevene, og spesielt blant guttene. I rapporten kommer det frem at undervisningen bærer preg av ballspill og grunntrening, mens friluftsliv, dans og moderne bevegelsesaktiviteter vektlegges i en mye mindre grad eller er totalt fraværende (Moen et al, 2018, s. 80). Det poengteres i rapporten at om man skal treffe et bredere spekter av elever i skolen, spesielt jentene og elever som ikke driver med idrett på fritiden, må man endre på hvordan faget

praktiseres. Dette kan innebære å justere innholdet i timene slik at dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter får en større plass i faget (Moen et al, 2018, s. 80). Etersom Moen et al. (2018) har undersøkt elever på 5-10 trinn kan man se hvordan de ulike elevmassene betrakter kroppsøving etter hvor i studieløpet de befinner seg. Forskingen tyder på at jo lenger elevene er kommet i skoleløpet, desto mindre liker de faget. Blant faktorene til hvorfor de tror dette kan være tilfellet nevner de blant annet at det er lite variasjon i faget. Elevene møter i samme gymsal til hver økt og innholdet består hovedsakelig av ballspill og grunn trening, det er også begrenset med rom for elevmedvirkning, ettersom læreren i stor grad bestemmer innholdet og læringsmetoden. (Moen et al., 2018, s. 80).

Et annet forskningsprosjekt som ble foretatt ved en skole i Nordland forsket på hvordan kroppsøvingfaget ble organisert ved skolen (Lagestad, 2017). Årsaken til hvorfor akkurat denne skolen ble valgt var at de i gjennomsnitt hadde det laveste fraværet i hele Nordland blant elevene. Resultatene fra studien viser at kroppsøvingundervisningen ble gjennomført med en høy grad av selvbestemmelse og at elevene hadde frihet til å bestemme aktiviteter. Informantene som bestod av lærere og elever fortalte at en slik tilnærming skapte et godt grunnlag for opplevelse av mestring og trivsel. Ved at elevene hadde større trivsel resulterte det i et større oppmøte blant elevene (Lagestad, 2017).

Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) hadde som formål å samle inn data på elevenes holdninger til kroppsøvingfaget og hvilken motivasjon elevene hadde for deltakelsen. De ville også forske på hvilke elever som tar fordel av hvordan faget praktiseres. Utvalget bestod av elever fra ungdomsskolen og videregående skoler i Norge. Resultatene fra studien viser at 43% av elevene ikke var fornøyd med kroppsøvingundervisningen. Jenter rapporterte en mindre positiv holdning til faget enn guttene og de positive holdningene til faget avtar med årene for begge kjønnene. Resultatene viste imidlertid at elevene som deltar i organisert og konkurransepregede fritidsaktiviteter utenfor skolen rapporterte betydelig bedre holdninger til faget og på den selvbestemte motivasjonen i faget, i motsetning til de som ikke deltar i idrettslig aktivitet ved siden av skolen. Resultatene indikerer at det ikke er kjønn i seg selv som skiller jenter fra gutter i faget med tanke på selvbestemt motivasjon i faget, men heller deres erfaringer med konkurransedyktig idrett på fritiden. Säfvenbom et al. (2015) konkluderer i studien sin med at kroppsøving ser ut til å favorisere elever som er involvert i konkurranse rettede aktiviteter på fritiden, og dette gjelder spesielt jenter (Säfvenbom et al, 2015).

Teori

Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (SBT) er en motivasjonsteori som er utviklet av Edward L. Deci og Richard M. Ryan (1985) og har vært mye brukt til å forklare skoleelevers indre og ytre motivasjon. Hovedideen til SBT er å forklare elevenes motivasjon til å gjennomføre for eksempel handlinger og oppgaver i undervisningen, gjennom indre eller ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 68). SBT sier at motivasjon blir regulert av flere ulike faktorer, samtidig som de ulike reguleringsfaktorene kan forutsi ulike typer motivasjon. Derfor er typen av motivasjonsregulering like viktig som mengden av motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Teorien ble utviklet for å se motivasjonsteorier i et organismisk lys, der menneskenes egne ressurser og behov er viktig for deres utvikling, opprettholdelse og tilegnelse av motivasjon.

SBT er delt opp i flere underkategorier (Deci & Ryan, 1985). I denne studien vil vi komme inn på følgende underkategorier: organismic integration theory, cognitive evaluation theory, causality orientation theory og basic psychological needs theory. Organismic integration theory handler om ytre motivasjon. Cognitive evaluation theory handler om hva det er i sosiale situasjoner som påvirker hver enkelt persons indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 70). Causality orientation theory handler om miljøet en person er i og hvordan dette påvirker autonomien til hver enkelt person. Basic psychological needs theory tar utgangspunkt i tre grunnleggende psykologiske behov hos mennesket og hva som er grunnen til hver enkelt persons handlingsregulering. Autonomi, kompetanse og tilhørighet er de psykologiske behovene som trekkes frem (Deci & Ryan, 1985, s. 72). For å få bedre forståelse for disse underkategoriene må man gå dypere inn i dem og se hva de innebærer.

Organismic integration theory

Organismic integration theory er utviklet for å se hvordan man arbeider mot å få ytre kontrollerende aktiviteter og oppgaver til å bli mer autonome (Hagger & Chatzisarantis, 2008, s. 80). Den ytre kontrollerende motivasjonen deles opp i fire reguleringer som går fra en mer kontrollerende type av ytre kontrollerende motivasjon til en mer selvbestemt form for ytre kontrollerende motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 68). Integrert regulering, identifisert

regulering, introjeksjonsregulering og ekstern regulering er disse fire typene av ytre regulert motivasjon. Integrrert regulering er ifølge Ryan og Deci (2000, s. 73) den mest autonome typen av ytre kontrollert motivasjon. Som lærer bør man tilpasse aktiviteter og oppgaver slik at de tilfredsstillende verdiene og behovene til elevene. Elevenes opplevelse av selvbestemmelse vil øke, selv om aktiviteten eller oppgaven er delvis ytre kontrollert.

Identifisert regulering går ut på at verdien av aktivitetene elevene gjennomfører ligger nærmere hvilken nytteverdi denne aktiviteten har. Elevene vil gjennomføre aktiviteten som i større grad er ytre kontrollert enn ved integrrert regulering, men elevene vil fortsatt godta verdiene som aktiviteten gir dem (Ryan & Deci, 2000, s. 73). Introjeksjonsregulering handler om hvordan man oppfatter seg selv og sitt ego (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Man er fortsatt interessert i behovene, men det er personene rundt som står sentralt og ikke en selv. Gjennom aktivitetene prøver man å heve seg over dem rundt seg for å få følelsen av stolthet, eller for å unngå skam eller straff (Hagger & Chatzisarantis, 2008, s. 81). Selv om aktiviteten kan gi verdi eller følelse av stolthet, er den ikke indre motivert ettersom den kan skilles fra selve handlingen (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Ekstern regulering styres av spesifikke ytre betingelser. Aktivitetene styres for eksempel gjennom at man gjennomfører aktivitetene på en måte som gjør at man enten oppnår en belønning eller at man unngår en straff (Ryan & Deci, 2000, s. 81). Denne typen av ytre motivasjon er grundig undersøkt og viser seg å undergrave indre motivasjon (Deci et al., 1999, s. 627).

Cognitive evaluation theory

Cognitive evaluation theory går ut på hvordan enkeltmenneskets evaluering og oppfatning av forskjellige faktorer og sosiale faktorer som er knyttet til miljøet kan føre til endringer og variasjon i ens indre motivasjon. Altså vil den indre motivasjonen påvirkes av den sosiale konteksten man befinner seg i (Ryan & Deci, 2000). Ifølge Ryan og Deci (2000) kan for eksempel belønning av elever være en hemmende faktor for ens indre motivasjon. En fremmede faktor kan for eksempel være feedback til elever, som kan være med på å øke indre motivasjon hos elevene (Koka & Hein, 2003, s. 335). Indre motivasjon kan ikke komme gjennom ytre faktorer alene, men de kan påvirke dette indirekte ved å skape variasjon i motivasjonsreguleringen (Ryan & Deci, 2017). Cognitive evaluation theory handler derfor om at det er ytre stimuli som må tilfredsstillende grunnleggende psykologiske behov for autonomi og kompetanse for å kunne skape en utvikling i den indre motivasjonen (Deci et al., 1999). Til tross for at man føler mestring, vil man ikke tilegne seg motivasjon med mindre behovet for autonomi er støttet, og det samme om det er motsatt (Standage & Ryan, 2012).

Causality orientation theory

Causality orientation theory handler om hvordan autonome mennesker handler i henhold til de interessene man har (Ryan & Deci, 2002, s. 5). Som menneske opplever man ulike grader av selvbestemmelse. Disse gradene går i tre forskjellige retninger: kontrollerende, autonome og upersonlige orienteringer. Det deles inn i disse orienteringene ettersom at man kan anta at hvert enkelt menneske til enhver tid til en viss grad innehar disse orienteringene (Ryan & Deci, 2002, s. 6). Kontrollerende orientering går ut på at hvert enkelt menneske får en opplevelse av ytre press eller forventning som man handler ut ifra og dermed ikke får følelsen av å være autonom. Ved autonom orientering utfører man handlinger eller aktiviteter ved å ta egne og selvstendige valg, og ofte ut fra hvilke interesser man har. Man ser på den upersonlige orienteringen som at man mangler motivasjon eller har en følelse av å ikke ha kompetanse nok innenfor det aktuelle området, eller begge disse samtidig (Ryan & Deci, 2002, s. 6).

Basic psychological theory

Basic psychological theory er et rammeverk for å forstå hvordan indre motivasjon oppstår (Hagger & Chatzisarantis, 2008, s. 80). Det er ifølge Deci og Ryan (1985, s. 74) tre psykologiske behov som man kan knytte opp mot menneskers handlinger, autonomi, kompetanse og tilhørighet. For å skape mer selvbestemte og autonome former for motivasjon, må lærere støtte elevene ved å skape et miljø som støtter de tre behovene (Ryan & Deci, 2000). Om man som lærer ikke legger til rette for dette, kan det skape mindre selvbestemte og autonome former for motivasjon hos elevene.

Behovet for autonomi

Behovet for autonomi har stor sammenheng med selvbestemmelse. For at elevenes behov for autonomi skal tilfredsstilles, må lærere legge til rette for aktiviteter som ikke har kontrollerende faktorer (Deci & Ryan, 1985, s. 75). Aktivitetene bør oppfattes som viktige og verdifulle for hver enkelt elev, slik at de får en opplevelse av selvregulering og eierskap til selve utførelsen av de ulike aktivitetene (Deci & Ryan, 2000, s. 234).

Behovet for kompetanse

Behovet for kompetanse går ut på at elevenes opplevelse av mestring av utfordringer, oppgaver og aktiviteter er viktig for deres motivasjonsutvikling (Deci & Ryan, 1985, s. 74). Om man føler mestring i miljøet man er i, kan det være med på at man søker etter nye utfordringer og videre vil kunne mestre fremtidige utfordringer. Ved at elever får positive opplevelser og bekreftelser fra lærer og medelever, som for eksempel feedback, vil glede og indre motivasjon ved aktiviteter utvikles eller opprettholdes (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Om elevene får oppgaver og utfordringer som ligger på deres kunnskaps-, kompetanse- og ferdighetsnivå, vil deres opplevelse av mestring føre til utvikling av den indre motivasjonen deres (Manger & Wormnes, 2015). Derfor vil tilrettelegging av oppgaver og aktiviteter for hver enkelt elev være viktig i lærernes arbeid.

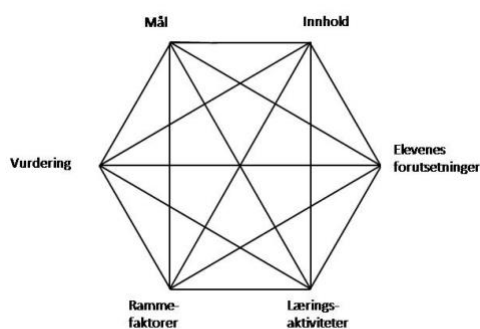
Behovet for tilhørighet

Behovet for tilhørighet har en litt mindre rolle enn de to andre behovene i hvordan utvikling av den autonome motivasjonen er (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Tilhørighet handler om at man som menneske er skapt for å samhandle og være interaktiv med andre. Det er viktig at man har trygge relasjoner med andre, der man viser kjærlighet og omsorg for hverandre, for å tilfredsstille behovet for tilhørighet. Ifølge Manger og Wormnes (2015) vil en slik tilhørighet kunne føre til at man føler seg trygg og betydningsfull i tillegg til å ha en positiv effekt for ens behov for autonomi og kompetanse.

Den didaktiske relasjonsmodellen

Blankertz og Arfwedson (1987) beskriver en didaktisk modell som et rammeverk for planlegging og analyse av didaktiske virksomheter, og har som mål å fange og sortere inn viktige sider ved virksomheten. I en skolekontekst kan en pedagogisk modell bli brukt som et hjelpemiddel for lærere i planlegging av arbeidet (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.78). Å benytte seg av slike modeller har vist seg å gjøre arbeidet tidsbesparende og enklere, og gir lærere muligheten til å enten planlegge opplæring over en lengre periode eller muligheten til å planlegge enkelttimer. Over årene er det blitt utviklet flere slike modeller og vi har i denne oppgaven valgt å ta for oss modellen til Bjørndal og Lieberg som har fått stor anerkjennelse og er blitt mye brukt i pedagogisk sammenheng (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.79). Modellen deres bestod opprinnelig av aspektene faginnhold, evaluering, didaktiske

forutsetninger, læringsaktiviteter og mål, men har gjennom årene blitt modifisert til å bestå av seks punkter. Disse er innhold, vurdering, elevforutsetninger, læringsaktiviteter, mål og rammefaktorer. Individuelt betyr de alle noe unikt, men i en didaktisk modell har de et gjensidig avhengighetsforhold mellom hverandre. Man sier derfor at ingen av faktorene er viktigere enn andre, de alle har en relasjon og er samspillende (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 79). Vi skal nå videre forklare hva de ulike aspektene av relasjonsmodellen består av og hvordan de kan være med i planleggingsarbeidet til læreren. Modellen under gir et godt bilde av hvordan samspillet fungerer mellom hverandre.



Elevforutsetninger

Læreforutsetninger eller elevforutsetninger er noe som sier noe om hvilke forutsetninger en elev har til å lære. Hver person har med seg sin egen “bagasje” som består av ulike forventninger, kunnskaper, evner og erfaringer og hjemmebakgrunn (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 87). Spesielt i kroppsøvingfaget kan dette sørge for et stort gap mellom elevene i forhold til interesser, aktivitetsnivå og om de er med på fritidsaktiviteter. For en elev som har et lavt aktivitetsnivå og som ikke går på fritidsaktiviteter vil de ha et helt annerledes utgangspunkt for en kroppsøvingstime enn en elev som har et høyt aktivitetsnivå og deltar i fritidsaktiviteter. Dette medfører også at læreren må tilpasse undervisningen etter hvilken elevgruppe de har. Hvordan læreren møter ulikhetene og planlegger innholdet i timen vil være viktig for elevenes psykiske og fysiske helse (Brattenborg & Engebretsen, (2021, s. 87). Ettersom kroppsøvingfaget er et sårbart fag for elevene med tanke på kropp understreker Brattenborg og Engebretsen at man som kroppsøvingslærer må legge til rette for at

undervisningen gjennomføres på en måte som gjør at elever ikke blir ukomfortable med egen kropp. De nevner klassemiljøet som en viktig faktor. Dersom miljøet er trygt og elevene støtter og motiverer hverandre, vil dette være positivt for alle involverte. Til å benytte i planleggingsfasen av faget har Lyngsnes og Rismark listet opp fire enkle spørsmål til bruk og hjelp. 1: Hva kan elevene fra før? 2: Hva er nytt for elevene? 3: Hva er elevene interesserte i? 4: Har elevene spesielle problemer eller ressurser? (Lyngsnes & Rismark, 2017, s.88).

Rammefaktorer

Rammefaktorer blir av Lyngsnes og Rismark (2017, s. 89) beskrevet som ulike forhold som kan påvirke og begrense eller åpne opp for undervisning og læring. I likhet med mange av punktene fra relasjonsmodellen er det mange ulike aspekter som rammefaktorene består av. Kompetansemål, læreplanene og antall undervisningstimer bestemmes av myndighetene og er ikke noe du som lærer vil kunne gjøre noe med. Andre aspekter i forhold til kroppsøvningsfaget vil være tilgjengelig inne/ute område, utstyr, tid og økonomi (Brattenborg & Engebretsen, s.80). Etersom dette faget er et praktisk-estetisk fag vil betydningen av tilgjengelig læremateriell som gymsal, kjebler, baller, vester og lignende være betydningsfullt for hvilken type undervisning læreren kan tilby til elevene. En skole med store ressurser vil sannsynligvis ha større muligheter til å tilby et bredere omfang av aktiviteter og treffe flere elever sine interesser i en større grad enn en skole med lite ressurser. Lærerens holdninger og oppfatninger av rammefaktorene kan derimot sies å være en rammefaktor i seg selv (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.80). Det vil være en stor forskjell mellom en lærer som ser på mulighetene og en lærer som ser på begrensningene ved kroppsøvningsundervisningen. En lærer som ser mulighetene i undervisningen vil klare å utnytte ressursene til skolen og kommunen mer enn en lærer som ser begrensningene. Ved at undervisningen i kroppsøving finner sted på mange andre arenaer enn i klasserommet skiller faget seg ut fra de ordinære fagene i skolen. Her vil man kunne benytte seg av gymsal, uteplass, svømmehall, naturen, idrettsbane og osv. (Christensen & Ulleberg, 2013, s.126). Siedentop (1991, s. 252) viser til ALT-PE forskning (academic learning time in physical education) som tilsier at kun 25-30% av undervisningen i kroppsøving går til læringsaktivitetene i faget, nemlig ferdighetsutvikling, bevegelsesaktiviteter og lek. Resten av tiden går dermed bort til venting, hvor organisering av aktivitetene står i fokus, samtidig går det mye tid til påkledning og dusjing osv. Selve undervisningstiden i faget er dermed betraktelig lavere enn i andre fag.

Innhold

Innhold sier noe om hva arbeidet i skolen skal handle om, i sammenheng med mål er innhold veien til målet. Når man planlegger undervisningen er det flere spørsmål man kan ta med i betraktningen når innholdet skal bestemmes. Dette innebærer blant annet struktureringen av stoffet, hvilken rekkefølge det skal undervises og om hver elev skal jobbe med det samme (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.89). Dersom man har god kontroll over elevenes interesser og preferanser kan det gi et positivt utslag om man velger aktiviteter som baserer seg på elevenes ønsker (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 89). På denne måten vil elevene potensielt ha en større indre motivasjon enn om læreren kun valgte innholdet basert på sine egne tanker. Gjennom å ta del i valg av innholdet vil elevene få et eierskap til aktivitetene og kunne få økt selvtillit som følge av det (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 89). Valg av innhold og metoder i undervisningen må derimot følge noen prinsipper, for at elevene skal få et godt læringsutbytte og fortsette å utvikle seg må man alltid se etter muligheter for progresjon. Om elevene oppnår målene som læreren har satt for timen må man videreutvikle dette og sette et annet mål til neste time. Dette er derimot veldig avhengig av elevgruppen og den enkelte elev, dersom det er store nivåforskjeller mellom elevene må man sette individuelle mål (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.89).

Læringsaktiviteter

Begrepet læringsaktiviteter er ikke like entydig som de andre begrepene i relasjonsmodellen, det kan heller sees på som en blanding av begrepene arbeidsmåter, metode og organiseringsformer (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 90). Samlet sammen som læringsaktiviteter omfatter det hvordan elevene jobber på og hvordan læreren styrer undervisningen. Hvilke metoder brukes det, hvilken fremgangsmåte og hvordan når man målet for økten? (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 90). Læring er kompleks og alle elever er unike, noe som er med på å gjøre læreren sitt arbeid både spennende og utfordrende. Hvordan lærestoffet skal formidles til elevene og hvilke læringsaktiviteter som skal bidra til læring blir dermed lærerens store oppgave. Det finnes ingen oppskrift på hvordan man best skal legge opp undervisningen, men det er noen prinsipper man kan følge (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 102). Man kan blant annet velge å ta utgangspunkt i KAMPVISE-prinsippet som er et nyttig verktøy i planlegging og gjennomføring av trening. Modellen inneholder elementene: konkretisering, aktivisering, motivering, progresjon, variasjon,

individualisering, samarbeid og evaluering (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.99).

Vurdering

Vi skiller mellom to ulike former for vurdering i skolen, disse er formativ og summativ vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 119). Formativ vurdering handler om læringsprosessen til elevene og skal brukes som et hjelpeverktøy i utdanningen deres. Summativ vurdering brukes i form av avsluttende prøver eller eksamen og blir en avsluttende kontroll av hva elevene har lært (Engelsen, 2012). Disse uttrykkene kan oversettes med vurdering for læring for formativ vurdering og vurdering av læring for summativ vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 120). Det som er felles for begge formene er at vurdering først og fremst skal fremme elevene sin læring (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 90). Gjennom formativ vurdering skal elevene få muligheten til å vite hvor de står i løpet og hva de eventuelt kan gjøre for å forbedre seg og få en bedre karakter. Dette skal gjøres med egenrevisning og i samtale med lærer.

Gjennom årene som er gått er det blitt diskutert hvordan vurdering skal foregå. Tidligere har fokuset blitt satt på standardiserte tester som beep test, Cooper test og styrketester som måler blant annet styrke, spenst og utholdenhet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Etterhvert har denne praksisen blitt endret og nå vil ingen gjeldende læreplaner eller forskrifter inneholde anbefalinger om bruk av fysiske tester i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreren skal vurdere hver enkelt elevs kompetanse opp mot kompetansemålene i faget og de skal heller ikke måles opp imot de andre elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kompetansemålene skal også sees i sammenheng med teksten “Om faget” i læreplanene (Kunnskapsdirektoratet, 2019). Her inngår elementer som fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. I tillegg til kompetansemålene blir innsats i LK20 vektlagt til en langt høyere grad enn tidligere.

Mål

Skolen er bygget opp av læreplaner og kompetansemål som lærere og elever må forholde seg til. Mål i denne konteksten kan sies å være en konkretisering av de ulike kompetansemålene som man vil at elevene skal nå. Mål kan være både langsiktige og kortsiktige og må utarbeides på den måten at det skal være oppnåelig for elevene å nå dem (Brattenborg &

Engebretsen, 2021, s.82). Dersom en elev jobber hardt for å nå målene som er blitt satt og ikke evner å nå dem må de justeres. Det samme gjelder elevene som enkelt klarer å nå dem, kravene til elevene må økes for å opprettholde motivasjonen til elevene. I henhold til LK20 og styringsdokumenter skal innsats vektlegges og man må ha det i betraktningen når mål og vurdering skal utarbeides. I kroppsøving sammenheng kan et læringsmål i aktiviteten svømming være å klare å svømme 100 meter på magen. Dette målet kan justeres ut ifra hvor godt eleven mestrer det.

Metode

Kvalitativt intervju

I studien vår har det blitt designet en empirisk undersøkelse, der formålet er å finne ut av, og gå i dybden på hvilke refleksjoner et utvalg ungdomsskolelærere har om bruk av *Interessebasert kroppsøving* i undervisningen.

Problemstilling for studien vår er:

“Hvilke refleksjoner har et utvalg kroppsøvingslærere på ungdomsskolen om bruken av Interessebasert kroppsøving i undervisningen?”

Videre har vi følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke refleksjoner har informantene om Interessebasert kroppsøving som konsept?*
- Hvordan tror informantene at Interessebasert kroppsøving vil påvirke elevenes deltakelse, motivasjon og engasjement?*
- Hvordan forstår og praktiserer informantene elevmedvirkning?*

Design

Formålet med studien vår er å bidra i utviklingen av kroppsøvingsfaget og utforske et relativt nytt begrep i faget, *Interessebasert kroppsøving*. For å få gjennomført dette ble det utviklet et kvalitativt forskningsdesign som tar utgangspunkt i kroppsøvingslæreres refleksjoner rundt *Interessebasert kroppsøving*. Hensikten med å studere læreres refleksjoner om

Interessebasert kroppsøving er at det er lærerne som kan legge til rette for denne formen for undervisning i kroppsøvingfaget.

Ifølge Krumsvik og Jones (2019, s. 30) gir en kvalitativ undersøkelse rom for å gå i dybden og undersøke hvorfor noe skjer. På bakgrunn av dette og problemstillingen i studien vår har det blitt utformet et kvalitativt forskningsdesign. Det kvalitative forskningsdesignet som har blitt valgt, er semistrukturerte dybdeintervjuer. Det er en metode for datainnsamling som egner seg godt til å få informantene til å fortelle om hvordan noe er, hvorfor det er slik, og hvordan de forstår sin verden (Tjora, 2021, s. 30). Jacobsen (2005) hevder at kvalitative intervjuer vil kunne gi dybdekunnskap om temaer. Det betyr at vår studie vil kunne gå i dybden på hva kroppsøvingslærere tenker og hvilke refleksjoner de har rundt *Interessebasert kroppsøving* og gjennomføringen av dette. Gjennom å gjennomføre slike kvalitative intervjuer vil man kunne få ut meningsinnholdet hos en informant (Sæle & Hallås, 2020, s. 323). Med meningsinnholdet menes hvordan informanten opplever og erfarer et gitt fenomen eller forhold. Noe som er viktig i kvalitative studier er å stille hvorfor-spørsmål. Derfor er det i studien vår tatt i bruk det semistrukturerte intervjuet, ettersom dette gir rom for oppfølgingsspørsmål som går i dybden gjennom å stille hvorfor-spørsmål. Man kan på denne måten få tak i opplevelser og erfaringer fra kroppsøvingslæreres arbeidshverdag, samt nye tanker og idéer.

Utvalgskriterier

Når man skal finne informanter kan det være avgjørende for prosjektet at man tenker gjennom hvilke informanter man trenger. Ifølge Tjora (2021, s. 145) er det en fordel at man velger informanter som vil kunne komme med reflekterte uttalelser om det aktuelle temaet i de kvalitative intervjuene. Som forsker er det viktig at man er oppdatert på det feltet man undersøker, slik at man rekrutterer relevante og hensiktsmessige utvalg (Dalland, 2017, s. 76). Derfor kan man si at utvalget i en kvalitativ metode er formålsstyrt (Jacobsen, 2022, s. 195). I vår studie er det tatt i bruk strategisk utvalg, som ifølge Sæle og Hallås (2020) går ut på at man velger informanter som man antar at har de beste forutsetningene til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Derfor er det i studien vår valgt ut lærere i henhold til utvalgte kriterier.

Det første kriteriet i studien var at lærerne som skulle intervjues var utdannede kroppsøvingslærere, altså ha formell kompetanse i kroppsøvingsfaget. Det vil si minimum 30 studiepoeng i kroppsøving eller idrettsfag, og en praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Gjennom å ha en formell kompetanse i faget vil informantene ha større kunnskapsgrunnlag og faglig bakgrunn i faget, enn for eksempel en ufaglært lærer som underviser i kroppsøving. Man vil kunne heve kvaliteten på intervjuet og svarene som blir gitt gjennom dette. Det andre kriteriet var at de skulle ha kroppsøvingsundervisning på ungdomsskolen. Ved å ha en nåværende stilling som kroppsøvingslærer er det mer sannsynlig at lærerne er oppdatert på det siste innenfor kroppsøvingsfaget. I tillegg vil informantene ha nylige erfaringer fra kroppsøvingsundervisning, noe som gjør at de vil kunne komme med ferske erfaringer fra undervisningen. Det tredje kriterium var at lærerne skulle ha ulik erfaringstid i kroppsøvingsfaget. Lærere med ulik erfaringstid vil kunne gi bredere svar på studiens forskningsspørsmål gjennom at erfaringene til lærerne kan variere ut fra hvor lenge man har vært i læreryrket. Et fjerde kriterium var at lærerne skulle komme fra minst tre ulike skoler, ettersom man vil kunne få et bredere syn på hvilke muligheter det er for gjennomføring av *Interessebasert kroppsøving* på ulike skoler.

Datakilder

Hvor mye data man trenger kan variere fra prosjekt til prosjekt og er noe som, ifølge Tjora (2021), må vurderes ut fra hvilket prosjekt det er. Det finnes ingen klare svar på dette og man må derfor som forskere vurdere hva som trengs for vår studie. Det viktigste med en studie er at man får nok informanter til å danne et fullt bilde av det man forsker på (Krumsvik, 2019, s. 159). Med bakgrunn i dette ble det valgt å gjennomføre fire intervjuer av kroppsøvingslærere. Disse intervjuene ble gjort i en-til-to situasjon, der informanten måtte forholde seg til en intervjuer og en observerende intervjuer som tok notater og kom med relevante spørsmål som dukket opp underveis. Ved å gjennomføre et intervju på denne måten kan man skape en situasjon der det vil skje en relativt fri samtale mellom informantene og intervjuer og observerende intervjuer (Tjora, 2021, s. 125). Denne frie samtalen vil holde seg innenfor noen forhåndsbestemte tema som forskerne har valgt ut. Samtidig vil en kvalitativ tilnærming møte informantene med på deres premisser, noe som vil si at det er informantene som bestemmer hvilken informasjon man som forsker får inn (Jacobsen, 2022, s. 141). Derfor vil temaene i studien vår sin analyse bestemmes av hvilke svar man får i intervjuene, ettersom

den individuelle informanten har et unikt forhold og forståelse for forskningsspørsmålene.

Intervju

En kvalitativ metode har som formål å finne ut av, utvikle og avklare i dybden hva som ligger i et begrep (Jacobsen, 2022, s. 144). I vår studie ble det brukt semistrukturerte intervjuer som datainnsamling. Dette er den vanligste intervjumetoden og går ut på at man skal hente inn informantenes meninger om temaer, og erfaringer og opplevelser deres rundt temaene (Krumsvik, 2014, s. 125). Intervjuer skal i hovedsak hente data som kan tolkes i lys av annen forskning, sin egenart, og teoretiske vinklinger (Krumsvik, 2019, s. 166). I studiens prosess ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1), slik at det ble stilt spørsmål som la til rette for å få svar innenfor det området intervjuets intensjon var. En intervjuguide er utgangspunktet for et semistrukturert intervju, der det er bestemte tema og intervju spørsmål samtidig som det er muligheter for å følge opp med spørsmål som ikke er nedskrevet i forkant.

Intervjuguiden starter med en innledende del der det blir stilt generelle spørsmål om lærernes bakgrunn og nåværende stilling. I tillegg kommer det spørsmål generelt om klassene lærerne underviser i kroppsøvningsfaget. Etter denne innledende delen tar intervjuet veien videre inn på temaet elevmedvirkning. Under elevmedvirkning er det flere spørsmål og oppfølgingsspørsmål, der det blir fokusert på selve begrepet elevmedvirkning og informantenes erfaringer og refleksjoner rundt dette i deres undervisning. Det neste temaet i intervjuet tar for seg *Interessebasert kroppsøving*. Disse spørsmålene rettes mot informantenes refleksjoner rundt bruk av *Interessebasert kroppsøving* i undervisningen, deres erfaringer med konseptet og hvordan det passer i forhold til læreplanen. Gjennomgående i spørsmålene som stilles i intervjuet er at det stilles åpne spørsmål. Dette blir gjort ettersom åpne spørsmål vil gi informantene anledning til å snakke om det de mener er viktig, og det vil bli forklart med deres egne ord (Jacobsen, 2022, s. 173). Det er også lagt opp til at det ikke skal være noen ledende spørsmål, slik at informantene ikke bevisst blir påvirket av intervjuere. Avslutningsvis i intervjuet ble det stilt noen oppsummerende refleksjonsspørsmål med hensikten å oppsummere informantenes gjennomgående refleksjoner i intervjuet. I tillegg ble det stilt et spørsmål helt på slutten om informantene hadde noe å tilføye, eller noe de ikke hadde fått sagt om temaet. Med en slik avslutning av intervjuet var hensikten å gi

informantene en følelse av at de var blitt hørt og eventuelt om det er noe som de har kommet på underveis som de ville få sagt.

Ifølge Krumsvik (2014, s. 126) bør intervjuguiden prøves ut før man begynner med selve undersøkelsen og intervjuene som skal brukes i studien vår. Derfor ble det i prosessen med å lage intervjuguiden gjennomført to pilotintervju. Krumsvik (2014, s. 126) hevder at pilotintervjuer skal skje på samme måte som vanlige intervju og informantene i pilotintervjuene ble brukt til å få tilbakemelding på alt fra spørsmålene til tempoet i intervjuet. Begge intervjuene ble gjennomført av to lærere i kroppsøving på ungdomsskolen og gav indikasjoner på hvilke spørsmål som fungerte bra og hvilke som måtte forbedres. Ved hjelp av disse indikasjonene i pilotintervjuene og med tilbakemelding fra veiledere førte det til at det ble gjort endringer i den opprinnelige intervjuguiden. Noen spørsmål ble satt sammen til mer åpne spørsmål, mens andre spørsmål ble flyttet for å bedre den røde tråden i intervjuet, samt at enkelte spørsmål som var repeterende ble fjernet. Pilotintervjuene opplevdes som veldig nyttige og lærerike i prosessen med å ferdigstille intervjuguiden, i tillegg til å bedre kvaliteten på den. Gjennom intervjuguiden ble det bygget opp en trygghet i gjennomførelsen av intervjuer og gav innblikk i hva som er viktig å holde fokus på under intervjuet. Pilotintervjuet er en god måte å teste ut intervjuguiden og se hva som fungerer, og hva som kan forbedres (Krumsvik, 2014, s. 127).

Datainnsamling

For å finne passende informanter til studien vår ble det tatt kontakt med flere ulike skoler. Kontakten ble opprettet gjennom en uformell henvendelse til de ulike skolene. Gjennom skolene ble det opprettet kontakt med fire lærere som fikk informasjon om studien vår og var interesserte i å delta i form av å være informanter. Disse lærerne var alle innenfor kriteriene som var satt for deltakelse i studien. Videre i prosessen ble det gitt mer muntlig informasjon om hva studien vår går ut på gjennom samtaler, og etter hvert også skriftlig i form av et informasjonsskriv med et samtykkeskjema (se vedlegg 2). Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet måtte leses og skrives under på for å bekrefte deres forståelse for og deltakelse i prosjektet. Innholdet i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet var utformet i henhold til Norsk Senter for Forskningsdatas (NSD) kriterier og har blitt godkjent av NSD gjennom en digital søknad. Samtykkeskjemaene ble levert inn med signatur i forkant av

intervjuene samtidig som dato for intervjuene ble avtalt. I tillegg ble informantene tilsendt et dokument som forklarer hva *Interessebasert kroppsøving* er (se vedlegg 3). Dokumentet skulle de lese som en forberedelse til intervjuet. Om informantene ikke hadde lest dette på forhånd, ble det satt av tid til dette rett før selve intervjuet. Vi spurte også informantene om de hadde noen spørsmål til dokumentet om *Interessebasert kroppsøving*. Det ble gjort for å sikre at informanten hadde en forståelse av hva *Interessebasert kroppsøving* handler om.

Presentasjon av informantene

I studien vår ble det intervjuet fire kroppsøvingslærere som underviser på ungdomsskolen. Lærerne jobber på tre ulike skoler. To av lærerne som ble intervjuet underviser på samme skole. Alle lærerne har formell kompetanse i kroppsøving og det var et bredt utvalg av alderen deres og erfaringen de hadde som kroppsøvingslærere. Det varierte fra relativt nyutdannede til mer erfarne lærere og alle erfaringen deres representerte alle trinnene på ungdomsskolen. Lærerne hadde ingen erfaringer med *Interessebasert kroppsøving*, men noen av dem hadde gjennomført lignende former for organisering i enkelte undervisningstimer tidligere.

Intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av januar 2023. Dette skjedde etter avtale med hver enkelt informant og det ble organisert slik at det var mulighet for dem å gjennomføre det innenfor deres arbeidstid og arbeidsplass. Ved å legge til rette for dette skaper det minst mulig bry for lærerne som skal intervjues og de har mulighet for å være innenfor tryggere rammer i form av egen arbeidsplass. I tillegg vil dette gi rom for at det ikke skal gå ut over deres arbeid og undervisning. Det ble satt av mellom en og to timer for de ulike intervjuene slik at det skulle være god tid til småprat før intervjuene, i tillegg til å gi muligheter for at det skal bli en mest mulig komfortabel situasjon for lærerne å være i. Intervjuene med lærerne varte mellom 42 minutter og 90 minutter, der planlagt varighet var på 45 minutter for hvert intervju. Lydopptak av intervjuene ble spilt inn ved bruk av to mobiltelefoner, slik at det var dobbel dekning i tilfelle noe skulle skje med lyden eller lydfilene på en av mobiltelefonene. Mobiltelefonene var i flymodus fra intervjuet startet til lydfilene var plassert under passordbeskyttelse. Vi valgte å ta lydopptak ettersom det gir mest utfyllende informasjon om

samtalene vi har hatt med informantene (Thagaard, 2018, s. 111). Gjennom å ta lydopptak kan vi høre engasjement fra stemmene til informantene, nølende svar og pauser som ble tatt. Vi får med oss alt som ble sagt, noe som er vanskelig uten å ta lydopptak (Thagaard, 2018, s. 111).

Før intervjuene ble det brukt litt tid på å poengtere at studien vår er ute etter deres refleksjoner og erfaringer, dette var noe som ble tatt opp ettersom flere av informantene uttrykte at de ikke hadde noe særlig med erfaringer med temaet *Interessebasert kroppsøving*. Hvert intervju startet med at intervjueren gikk gjennom generell informasjon om intervjuet. Der ble det tatt opp bruken av mobiltelefoner som lydopptakere, anonymiteten til informantene og at de kan trekke seg når de vil, både før, under og etter intervjuet. Informantene viste interesse for tema for studien vår, og de svarte engasjerende og velvillige på spørsmålene i intervjuet. Erfaringene fra pilotintervjuene var til stor støtte, ettersom det gav et inntrykk av hva som var i vente for selve intervjuene i studien. Dette gav bedre forberedte spørsmål og oppfølgingsspørsmål som la grunnlaget for gode svar fra lærerne. Ettersom intervjuet var semistrukturert gav det rom for flere oppfølgingsspørsmål enn planlagt og det ble bedre rom for at informantene fikk muligheter og tid til å tenke gjennom og utdype egne svar.

Dataanalyse

Gjennom intervjuguiden som ble utformet til studien vår og gjennomføringen av intervjuene fikk vi svar som kan være med på å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien. Når man skal analysere data skal man finne ut hva intervjuene som har blitt gjennomført kan fortelle oss (Dalland, 2012). Intervjuene vil også gi oss informasjon som ikke direkte handler om samme temaer som man spør etter, men som et kvalitativt intervju vil svarene gå i dybden både innenfor og kanskje litt utenfor temaene. Alle disse svarene vil danne grunnlaget for den videre analysen som skjer i studien.

Et spenningsmoment knyttet til intervjuene var kvaliteten på lydopptakene, ettersom man aldri kan vite om lyden var dårlig, om det hadde skjedd noe med filene underveis i opptakene eller etter at de ble passordbeskyttet. Dette viste seg derimot å være problemfritt i form av at intervjuene kunne høres klart og tydelig. For å gjøre om lyden fra dette intervjuet til noe som

kan brukes i en analyse, må den gjøres om til en skriftlig tekst, noe som kalles transkribering (Barbour, 2014, s. 258). I vår studie har vi transkribert fire semistrukturerte intervjuer med kroppsøvingslærere. Transkripsjonene ble utført ordrett og ble gjennomført innen en uke etter hvert intervju. Datamaterialene endte opp med å bli på rundt 48 sider totalt og tekstene ble anonymisert. Anonymitet går ut på at det er umulig å identifisere noen ut fra data som er samlet inn, og det skal heller ikke være mulig å koble sammen data og enkeltmennesker i ettertid (Jacobsen, 2022, s. 50). Når vi hører lydklippene og gjør en grundig transkribering gjør man seg allerede tanker om hvilke temaer som skiller seg ut, og hvilke svar som er relevante for videre analyse. I denne prosessen kan man se at analysearbeidet begynner allerede i transkriberingen av intervjuene og at en slik transkripsjon danner grunnlaget for den videre analysen i studien (Jacobsen 2022, s. 212).

Etter transkriberingen fortsatte vi analysearbeidet, og der er det viktig å finne ut hvilken måte man skal gjennomføre dette på. Analysemetoden som ble valgt for dette prosjektet er en tematisk analyse, som ble valgt etter å ha gjennomført transkribering av og lest gjennom intervjuene. Tematisk analyse handler om hvordan man finner frem til interessante funn i dataene som er funnet (Thagaard, 2018, s. 171). I en tematisk analyse retter man fokuset på temaene som fremheves i dataene i intervjuene og er en grunnleggende analyseform og er relativt enkel. Gjennom utviklingen av intervjuguiden og teorigrunnlaget var det utpekt noen forhåndsbestemte temaer og kategorier. I tillegg dukket det opp nye forståelser og kategorier i intervjuet og gjennom arbeid med transkriberingen. Det er gjennom dette blitt tatt i bruk både en deduktiv og en induktiv tilnærming i prosessen med å skulle analysere data (Thagaard, 2018, s. 154).

Underveis i intervjuet tok observerende intervjuer notater, slik at tanker, refleksjoner og relevante tema kan skrives ned (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Noe man må være klar over er å ikke ta for mye notater slik at informanten blir distraheret, i tillegg kan det være utfordrende å skulle gjøre flere ting samtidig i intervjusammenhengen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206; Thagaard, 2018, s. 112).

I bearbeidningen av datamaterialet vårt har vi valgt å bruke en tematisk analyse. En slik analyse brukes til å belyse, rapportere og analysere temaer fra datainnsamlingen vår (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Den tematiske analysen hjalp oss i arbeidet med å systematisere og øke forståelsen vår for datamaterialet som var samlet inn. Braun og Clarke (2006) sin tematiske

analyse består av seks trinn: *gjøre oss kjent med data, kode datamateriell, identifisering av temaer, gjennomgang og vurdering av temaer, definere, raffinere og navngi temaer, rapportproduksjon*. Vi har ikke fulgt disse trinnene kronologisk, men det har vært en prosess der vi har jobbet med disse trinnene på kryss og tvers for å få en gjennomgående analyse.

Underveis i intervjuene startet vi å få ideer til hvilke refleksjoner og erfaringer informantene hadde om temaer de trakk frem. Gjennom dette kunne vi stille dem oppfølgingsspørsmål som gav mer utfyllende svar (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Rett etter hvert av intervjuene var gjennomført, gikk vi gjennom tanker og refleksjoner vi hadde fra intervjuene mens det fortsatt var friskt i minnet. Noen notater vi gjorde oss i denne prosessen var: *engasjement knyttet til Interessebasert kroppsøving, rammefaktorenes betydning, mangel på ressurser, viktigheten av elevmedvirkning*.

Gjennom transkriberingen gjorde vi oss kjent med datamaterialet i form av å skrive det alle informantene sa ordrett. Når transkripsjonene var fullførte, gikk vi gjennom disse for å få oversikt over og bli mer kjent med temaene som kommer frem i de ulike intervjuene (Braun & Clarke, s. 87). Formålet med å analysere data er å finne ut hva intervjuene sier (Dalland, 2012). Derfor kan det være en fordel å starte med analysen relativt raskt etter at intervjuene og transkriberingene er gjennomført. Som en del av analysen ble transkripsjonene lagt inn i programmet NVivo (Nvivo 12). NVivo er et program som hjelper oss med å samle, organisere, analysere og visualisere innsamlet data (Dhakal, 2022, s. 270).

Programmet kan ikke erstatte nødvendigheten av å manuelt analysere dataene, men er til god støtte gjennom å ha verktøy som kan organisere og sortere data man har samlet inn gjennom intervjuer. Ved bruk av NVivo vil analysen bli mer effektiv enn ved en manuell sortering og kategorisering, og i tillegg unngå å bli for opphengt i de forhåndsutvalgte temaene. Vi brukte NVivo i studien vår, og for å få raskt overblikk og inntrykk av hvilke temaer som var gjentakende i intervjuene gjorde vi ordsøk i hvert av intervjuene. På denne måten kom vi frem til en oversikt der de ordene som ble mest brukt var kroppsøving, interessebasert, elevmedvirkning, bevegelsesglede, idrettsglede, rammefaktorer, vurdering og deltakelse. For å gå litt mer i dybden av analysen ble det brukt koding der alle intervjuene ble kodet etter tema og kategorier. Under de ulike temaene og kategoriene ble det plassert noder slik at dataene i intervjuene ble sortert. Noder er et annet begrep for koder og man kan lage så mange noder man trenger i ens analyse (Dhakal, 2022, s. 270). I gjennomgangen av

transkripsjonene startet arbeidet med å legge teksten inn i noder for å samle og kategorisere datamaterialet (Dhakal, 2022). I førsteomgang kom vi frem til hovedtemaene: *Interessebasert kroppsøving*, *Læreplan*, *Elevmedvirkning*. I tillegg hadde vi mange undertemaer til disse.

Noen av nodene i studien vår ble plassert under flere kategorier ettersom enkelte data var overlappende i forhold til de ulike temaene og kategoriene. Dette var delvis uoversiktlig og hadde behov for flere runder med analysering. Etter første gjennomgang av nodene ble noen av disse flyttet og endret på etter hvert som vi ble mer kjent med informantenes svar og kom dypere i analyseringen. Det måtte flere runder med gjennomgang og analysering av datamaterialet til for å få en helhetlig forståelse og skape en god sortering av det informantene sa i intervjuene. I denne prosessen er det viktig at vi eksperimenterer og er åpne for å endre på nodene om det er hensiktsmessig å oppnå optimalt resultat (Bazeley & Jackson, 2013, s. 70). Flere av underkategoriene vi hadde handlet mye om det samme. Disse knyttet vi sammen slik at de kan være med på å fremheve hovedpoengene i hva informantene sa. Gjennom analysen ble det til slutt en sortering der dataene var samlet under temaer som er laget for å svare på forskningsspørsmålene i studien. Dette ble gjort for at det skal gi god støtte og overblikk inn mot arbeidet med å skulle svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen i prosjektet. Gjennom analyseringen og bruk av NVivo kom vi frem til disse temaene:

- *Interessebasert kroppsøving* - refleksjoner
- *Interessebasert kroppsøving* - rammefaktorer og organisering
- *Interessebasert kroppsøving* - læreplan og vurdering
- *Interessebasert kroppsøving* - elevmedvirkning

Temaene som er kommet frem gjennom arbeidet med intervjuguiden og analysen er dermed *Interessebasert kroppsøving*, rammefaktorer og organisering, elevmedvirkning, og læreplanen og vurdering. Datamaterialene skal ifølge Braun og Clarke (2006, s. 79) kodes og sorteres inn i relevante temaer. Det gir oss bedre oversikt og gjør temaene tydeligere (Bazeley & Jackson, 2013, s. 217). I kodingen i NVivo var det viktig at vi var presise med ordene som ble brukt til å beskrive de ulike temaene (Bazeley & Jackson, 2013, s. 89).

Gjennomgang av temaene var en kontinuerlig prosess. Kodene og temaene vi hadde kommet

frem til ble gjennomgått flere ganger for å være sikker på at de passet og var relevante for å kunne svare på problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Oversikten og forståelsen vår for temaene utviklet seg. Temaene vi kom frem til i analysen ble formet i kodingsprosessen og endret på der det var nødvendig (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I slutten av analyseringen så vi tilbake på analysen vi har gjennomført. Vi leste gjennom alle koder og temaer vi har kommet frem til og kontrollerte at de var formulerte på en god og presis måte (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Det ble også kontrollert om temaene var rettet mot problemstillingen ettersom det er vesentlig for studien vår. Gjennom hele denne prosessen ligger grunnlaget for videre arbeid med presentasjon og diskusjon av dataene i studien.

Etiske refleksjoner

Forskningsetikk handler om å strebe etter å avdekke sannheten (Sæle & Hallås, 2020, s. 293). For å klare å avdekke denne sannheten gjennom å drive kvalitativ forskning, kan man møte på flere etiske utfordringer. Derfor er det viktig å reflektere over hvilke valg man tar i en studie. Når man forsker på mennesker må man ta vare på personvernet og de etiske rettighetene til deltakerne. Noe annet man må tenke på når det kommer til forskning på mennesker er at det å delta skal være frivillig (Jacobsen, 2022, s.54). Det innebærer at den som undersøkes vet alt om hvilke farer og gevinster som kan dukke opp i en slik deltakelse.

I transkripsjonen må man vurdere om informantene skal anonymiseres for å passe på at personvernet deres er ivaretatt (Krumsvik, 2014, s. 135). Dette er noe man bør gå gjennom og vurdere tidlig i forskningsprosessen, og ta det med i en søknad til Norsk Senter for Forskningsdata. Det stilles krav om at NSD godkjenner behandling av personlige data i en forskning, før man starter med innsamling av data (Krumsvik, 2014, s. 135). Derfor sendte vi tidlig i prosjektet inn søknad til NSD om å kunne få behandle personopplysninger i studien vår. I forkant av søknaden utarbeidet vi en intervjuguide og en prosjektplan som illustrerer hva vi skal forske på og hvilke personopplysninger vi trenger å behandle for å gjennomføre studien. Videre lagde vi et informasjonsskriv og samtykkeskjema som hver informant leste og skrev under på før intervjuene ble gjennomført. Både intervjuguiden og prosjektplanen, og informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble sendt inn som vedlegg i søknaden til NSD. Knyttet til transkripsjonen kan en etisk utfordring være at ordrett transkribering kan virke

uforståelig og uten sammenheng, og i tillegg antyde et svakt intellektuelt språk (Krumsvik, 2014, s. 126). For å unngå dette kan man i prosjektet gjengi det som er sagt på en mer sammenhengende måte, samtidig som man ikke endrer noe på meningsinnholdet (Krumsvik, 2014, s. 136). Dette var noe vi gjorde, slik at det skulle skape mer forståelse i presentasjonene av resultatene.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om at man kan stole på det som undersøkes i forskningsprosjektet (Sæle & Hallås, 2020, s.334). Om man gjør den samme målingen flere ganger, vil målingen bli reliabel om man får samme resultat hver gang. Dette er i hovedsak knyttet til kvantitativ metode. Om man ser på reliabilitet i forhold til kvalitativ metode, er kvalitative data mer utfordrende å skulle måle eller gjenta. Ifølge Jacobsen (2022, s. 189) er det forskningens pålitelighet som står sentralt. Som forsker må man være åpen gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188), som er blitt gjort gjennom en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analyse i prosjektets metodekapittel. Dette er med på å vise at informantenes svar ikke har blitt påvirket av forskerne bevisst. Noe annet som er med på å gjøre studien vår reliabel er å ha et informert samtykke med informantene. Informert samtykke går ut på at det er gitt nok informasjon til informantene om hva forskningsprosjektet handler om og hva det vil si å delta i studien (Sæle & Hallås, 2020, s. 313). Dette er noe som har gått gjennom sammen med informantene i forkant av intervjuene, sammen med at samtykkeskjemaet er forstått og signert.

Validitet

Validitet har tett sammenheng med reliabilitet når det kommer til en forskningsstudie. Validitet i kvalitativ forskning går ut på om man har undersøkt det som var hensikten å undersøke (Krumsvik, 2014, s. 138). Altså at det knyttes til spørsmål om gyldigheten til forskningen (Thagaard, 2018, s. 188). I et kvalitativt intervju er validiteten noe man må jobbe med under hele prosessen både med intervjuguide, selve intervjuene og tolkning av datamaterialet. Med gode og presise spørsmål i intervjuet, god og relevant begrepsbruk og presis og reflektert tolkning av data kan man øke validiteten i prosjektet. Ifølge Krumsvik (2014) står begreper som troverdighet, bekreftbarhet og overføringsverdi sentralt når man

jobber med validitet i en forskning.

Man snakker ofte om to former for validitet, intern og ekstern validitet. Intern validitet går ut på at det er konsistens mellom funnene som er blitt gjort, og det teoretiske rammeverket, eller mellom ulike metodeinnganger (Krumsvik, 2014, s. 152). Intern validitet går ut på at teori, metode og funnene i studien vår henger sammen, og kan bli omtalt som kredibilitet (Krumsvik, 2014, s. 152). I studien har vi forsøkt å forsterke validiteten gjennom grundig arbeid med intervjuguide og profesjonell gjennomføring av intervjuer. I tillegg har vi ved bruk av programmet NVivo til støtte i analysen av datamateriale, bidratt til validitet i studien sammen med kritisk gjennomgang av analyseprosessen. Ekstern validitet handler om at funnene kan generaliseres på tvers av sosiale settinger, altså at det har en overføringsverdi (Krumsvik, 2014, s. 152). En utfordring med vår studie knyttet til ekstern validitet er å generalisere funnene med resten av befolkningen i landet og andre land, ettersom det er en begrenset gruppe lærere som intervjues og deltar i undersøkelsen.

Resultater

I dette kapittelet vil vi presentere funnene fra det analyserte datamaterialet for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien vår. Målet med studien er å finne ut hva lærere på ungdomstrinnet mener om bruken av *Interessebasert kroppsøving* og funnene vil gi innblikk i informantenes erfaringer og refleksjoner. Hovedtemaene og undertemaene som fremheves i kapittelet om dataanalyse danner utgangspunktet for strukturen i dette kapittelet. Resultatene fra analysen har sørget for at vi delte resultater inn i fire temaer. Disse fire temaene er: 1) *Interessebasert kroppsøving*- tanker og refleksjoner, 2) *Interessebasert kroppsøving*- rammefaktorer og organisering, 3) *Interessebasert kroppsøving*- læreplanen og vurdering, 4) *Interessebasert kroppsøving*- elevmedvirkning. I denne oppgaven vil vi bruke begrepene læreren og informanten for å beskrive og diskutere svarene fra intervjuene. Vi har valgt å skrive resultatene og diskusjonen i hver sine kapitler for å få en klarere struktur på oppgaven. Ved å separere dem kan vi i diskusjonsdelen fokusere på å vurdere og tolke resultatene i studien vår, istedenfor å måtte beskrive dem. Resultatene vil presenteres tematisk der de analyserte funnene vil bli trukket frem.

Presentasjon av informantene

To av lærernes utdanningsbakgrunn kommer fra å ha studert idrettsfag kombinert med praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), mens de to andre har bakgrunn fra lærerutdanningen med kroppsøving som fag. Lærerne har arbeidet i sin nåværende stilling i fem til 20 år og det er stort aldersspenn fra yngste til eldste informant. Informantene underviser i kroppsøving fra 5.-13. trinn.

Interessebasert kroppsøving - tanker og refleksjoner

Ettersom *Interessebasert kroppsøving* er et forholdsvis nytt konsept, ville vi høre hvilke erfaringer de fire informantene har med organisasjonsformen og om de har gjort noe lignende før. Ingen av informantene gir inntrykk av at de har erfaring med konseptet *Interessebasert kroppsøving*, men flere av dem forteller at de har erfaring med å drive med flere parallelle idretter og aktiviteter samtidig og slikt sett delt undervisningen inn i grupperinger som elevene kan velge mellom.

En lærer beskriver erfaringer sine slik:

Ja. (...) jeg har utforsket (...), jeg har hatt turn med halve klassen og så har halve klassen vært på andre siden av, jeg har en sånn skillevegg, gymsalen min er jo sånn volleyballstørrelse, litt mer kvadratisk, men ikke noe større, og da har jeg sagt (...) at de som vil ha full fart og knusing i kanonball og tåler å bli skutt hardt på de går dit, og så de som vil ha det litt roligere de går dit, og så på en måte bytter de på. Så begge grupper har fått det samme tilbudet, men det er blitt tilpasset, eller de har fått valgt litt sånn a la, ikke fullt så interessebasert, men mer behovs.

En annen informant virker å ha hatt lignende erfaringer. Informanten har ikke praktisert *Interessebasert kroppsøving* som konsept, men har heller erfaring med å dele elevmassen opp og deretter la elevene velge hva de vil gjøre:

Det har vi ofte, det er rett og slett differensiert undervisning det. Det å ta valg er litt som *Interessebasert kroppsøving*. Alt er bedre enn at de sitter og ser på eller ikke kommer til gymtimen og at de sitter på benken. Det er døden for en gymlærer spør du

meg. Men jeg har aldri gjort som det dere gjør, sånn systematisk. Det har jeg ikke gjort, nei.

To av informantene svarer at de ikke har noe erfaring med en slik inndeling som man praktiserer i *Interessebasert kroppsøving*.

Hovedandelen av informantene gir inntrykk av at *Interessebasert kroppsøving* virker som en spennende tilnærming som de ikke har hørt om før. En av lærerne beskriver metoden på denne måten:

Det der med å ta utgangspunkt i interessen, hvordan skape motivasjon, har du egeninteresse for noe har du egentlig skapt motivasjon, så jeg synes det høres veldig interessant ut og som en kanon metode. Jeg synes dette kunne vært en kjempe metode. Jeg har bare ikke tenkt på det å sette det i system. Jeg elsker å høre om nye ting som dette.

En av informantene har et litt annet syn ved det samme spørsmålet. Denne informanten stiller seg verken entydig positiv eller negativ til konseptet, og er usikker på om oppdeling av elevene på denne måten er hensiktsmessig. Slik forklares denne tankegangen:

Hvis man deler opp en gruppe så er det fordeler og ulemper for det, altså de får mer tilrettelagt, eller aktivitetene deres passer dem bedre, men samtidig så er det en ulempe at aktiviteten passer dem for bra, fordi at noe av det viktigste med elevenes læring på skolen er å tilpasse seg, så de på en måte, de skal gjøre ting, de skal liksom utenfor komfortsonen, de skal liksom bli utfordret.

Informanten følger videre opp med at istedenfor at det er to parallelle forløp, kan det være perioder der *Interessebasert kroppsøving* er hensiktsmessig og andre perioder der det er mot sin hensikt, altså mot formålet med faget. Det kan dermed virke som at informanten anser *Interessebasert kroppsøving* som et nyttig verktøy om man ikke bruker det som en permanent organisering som går kontinuerlig over en lengre periode, men heller som et konsept man kan bruke i enkelte økter. Det ble også uttrykt en viss tilbakeholdenhet, men på et annet grunnlag. Læreren forklarer hvordan han tenker om *Interessebasert kroppsøving*:

Liker tanken, kan bli litt smalt, spesielt ute på landet, i en byskole så vil jeg tro at interessen vil være mye mer sprikende og flere idretter og aktiviteter som elevene er interesserte i, mens her ute så har vi fotball og handball og litt turn, altså altså it. Så, og hvis det gjenspeiler elevenes interesse da så blir det kanskje litt ensidig.

Informanten er dermed positiv til ideen, men er redd for at interessene til elevene som bor på landet er smalere sammenlignet med elevene i byen. Det kan godt være tilfellet, men håpet med *Interessebasert kroppsøving* vil være at man kan ha det gøy og morsomt med alle aktiviteter, såfremt at læreren klarer å legge opp undervisningen i både idrettsglede og bevegelsesglede på en slik måte som fremmer motivasjon hos alle elever.

Ettersom hovedtanken bak *Interessebasert kroppsøving* er å skape en meningsfull og motiverende undervisning for elevene, ville vi finne ut av hvilke refleksjoner lærere har om hvordan *Interessebasert kroppsøving* vil påvirke elevenes opplevelse av faget. To av informantene er svært positive til ideen og tror elevene ville likt konseptet i større eller mindre grad. De forklarer dette med at de fleste av elevene ville synes at det var “spennende og interessant”, og at valget mellom bevegelsesglede og idrettsglede ville være enkelt for et flertall av elevene. At *Interessebasert kroppsøving* ikke er som den tradisjonelle gymmen nevnes også som noe som elevene kan appellere til.

De fleste av informantene virker samstemte i at *Interessebasert kroppsøving* vil ha en positiv innvirkning på deltakelsen i faget. Dette begrunnes blant annet med at elevene vil vite hva de kommer til i timene, dersom de har valgt bevegelsesglede, vet de at denne formen passer deres interesser og at tilnæringsmåtene vil være annerledes enn i idrettsglede. Og visa versa. En informant nevner også at han tror de ville kommet bedre i kontakt med hva de liker og på den måten ha en større mulighet for å oppnå en indre motivasjon. Det ble derimot nevnt av en informant at han tror det kan bli en utfordring at en del elever ikke liker å skille seg ut. Dersom de kule elevene velger for eksempel idrettsglede, vil ikke de andre elevene våge å delta i bevegelsesglede. Eller om det er et klart overtall i den ene gruppen, ville ikke de resterende elevene tørre å delta i den andre mindre gruppen. Dette er dermed noe som må legges frem på en riktig måte i forkant av økten.

Informantene tror effekten av at den indre motivasjonen øker ville påvirket engasjementet og aktiviteten i faget betraktelig. Sannsynligheten for at de idrettsinteresserte og

konkurransennstilte elevene ville valgt seg inn på idrettsglede er relativt høy, og på den måten vil det generelle tenningsmiljøet i den gruppen være høy. En av informantene kommenterte at i den andre gruppen vil de resterende elevene som ikke er like interessert i idrett samles, men tror ikke at engasjementet og motivasjonen vil være lavere for det. Ved at elevene er ca. på det samme nivået vil de måle seg med hverandre og ikke gi like lett opp som de hadde gjort om de hadde vært sammen med de idrettsinteresserte. Informanten understreker derimot at det vil være forskjell i konkurransepreget mellom idrettsglede og bevegelsesglede.

Det er forskjellige synspunkter når det gjelder læringsutbyttet i de to ulike gruppene. En av informantene er redd for at elevene som velger bevegelsesglede går vekk fra ballspill og vil få mindre ferdigheter knyttet direkte til opplæring av teknikker og ferdigheter. Noen av de andre informantene mener derimot at mangelen på slik læring vil være verdt det om elever som tidligere har manglet motivasjon for faget nå velger å delta gjennom bevegelsesglede. Elevene i bevegelsesglede vil fremdeles lære stort sett det samme som de i idrettsglede, men det blir heller gjort på en induktiv metode gjennom lek. Samtidig vil de lære aspekter som samarbeid og glede med å være i aktivitet. En informant nevnte at den nye læreplanen ikke inneholder beskrivelser av at elevene skal være gode i spesifikke idretter og teknikker. Han vil ha et helt nytt syn på læreplanen og mener at vi må fokusere på andre læringsprosesser i faget som det å være lagspiller, kunne samarbeide, kunne lære fra seg, tørre å prøve nye ting og gjøre sitt beste.

Interessebasert kroppsøving - rammefaktorer og organisering

Gjennom analyseprosessen kommer det frem at alle lærerne er positive til å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving*, men at rammene må være tilrettelagt for det. En av dem sier “Ja, det tror jeg hvis jeg hadde fått litt mer kunnskap om det, og kunne sett det litt mer i praksis og sett litt”. En annen er positiv til organiseringen, men er for øyeblikket redd for at rammefaktorene kan være en hindring for gjennomføringen:

Ja, jeg gjør det jo til dels, og jeg kommer helt sikkert til å gjøre det flere ganger, og spesielt når vi har mulighet i forhold til ressurser, så, det er mye enklere når vi kommer ut og det er ok vær og kan gå på fotballbanen og altså, ja, borte i en trang gymsal så er det ikke noe, da er vi mest opptatt av å finne aktiviteter til de som ikke

har altså, vi gjør jo en jobb i forhold til disse tingene med elever som ikke skal ha gym, som er skadet og sånne ting som skal kunne drive med styrketrening, rehabilitering og sånne ting på siden, istedenfor å sitte å se på, vi må begynne der.

En av lærerne nevner blant annet at han trenger større idrettshall, mer utstyr, flere lærere og ressurser for å kunne gjennomføre *Interessebasert kroppsøving*. Svarene tyder på at det er store forskjeller mellom skolene og hvilke ressurser de har. En av informantene nevner at skolen har tilgang på gymsal, svømmehall, uteområde og masse utstyr. Her er ikke rammefaktorene en hindring for å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving*.

Flere av informantene uttaler at det er nødvendig å være flere lærere til stede for å kunne gjennomføre *Interessebasert kroppsøving*. En av dem sier “Det er kanskje litt vanskelig som faglærer alene, vet ikke om det kanskje hadde vært lettere om vi hadde vært to? I forhold til at vi kunne hatt fokus på hver sin organisasjonsform”. Skolen vedkommende jobber ved praktiserer en tredelt organisering av kroppsøvingstimene. Dermed vil to klasser gå sammen og elevmassen deles deretter i tre, hvor hver gruppe består av rundt 16 elever. Informanten sier dette om mulighetene til å bruke *Interessebasert kroppsøving* med en tredeling:

Ja, det tror jeg absolutt, med en sånn tredeling så vil det være veldig mulig for det, og så vil det jo kanskje være en skjevfordeling på disse to da i forhold til hva interesse de velger, og at en sånn tredeling da på mange måter er enklere da, så det er absolutt en mulighet ja.

En annen informant følger opp med at *Interessebasert kroppsøving* ikke passer inn i faget i forhold til ressursene som er til stede i en vanlig kroppsøvingsundervisning. Han argumenterer for at klasser med ekstra ressurser, som for eksempel ekstra lærere eller assistenter, har et bedre utgangspunkt for å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving*. “I en vanlig klasse uten ekstra ressurser, så er du alene med 21, 25, 22 elever, vanskelig”. Alle informantene gir inntrykk underveis av intervjuene at de underviser alene i kroppsøvingsundervisningen, med unntak av assistenter som kun følger opp enkeltelever.

Mangelen på ekstra lærere og ressurser i faget er en gjenganger blant de fleste av informantene. Det sees på som problematisk å ha to separate elevgrupper mens man kun er en lærer til stede. Noen av informantene nevner også problematikken rundt fordelingen av

elevene i de ulike gruppene, dersom det blir mange flere på den ene gruppen kontra den andre. I slike situasjoner hvor det er en skjevfordeling vil det være hensiktsmessig å være flere tilstede. En annen informant ser derimot nytten av å bruke tid i forkant av økten på å forberede elevene på hva som kommer til å foregå i kroppsøvingstimen. Ved å gjøre dette vil mangelen på flere lærere gjøre igangsettingen av timen mye lettere.

Blant rammefaktorene som kan ha innvirkning på hva og hvordan man gjennomfører en kroppsøvingstime, er tid. Normalt har man 1,5-2 timer kroppsøving undervisning pr uke, noe som kan virke som nok tid til å gjennomføre det meste. En av informantene mener derimot at dette tallet i realiteten er mye lavere. Han beregner tid på å komme seg til gymsalen/uteområdet, skifte av gymklær, rydding og dusjing i etterkant. Dermed står de igjen med 45-50 minutter effektiv tid. Informantene er derfor urolige for at det ikke er nok tid til å legge opp undervisningen for to ulike grupper.

Interessebasert kroppsøving er en organiseringsform som innebærer at man må følge en del retningslinjer for å utnytte potensialet det har, derfor kan det for noen være skummelt å begi seg ut på det uten noen form for opplæring. Vi følte derfor det var hensiktsmessig å stille informantene spørsmålet: “Føler du at du trenger opplæring i *Interessebasert kroppsøving* for å kunne planlegge og gjennomføre det i undervisningen din?” En av lærerne svarer at han er positiv til denne ideen og forteller det slik til oss:

Jeg kunne absolutt tenkt meg det ja, i og med at det er veldig ukjent felt innenfor kroppsøving, jeg er jo kjent med kroppsøvfaget, men det er en litt sånn ny måte, og det var veldig interessant å kunne få litt mer forståelse for disse to formene da, hva fokusområder som kan være, hva ulike undervisningsopplegg som passer til hvordan vi skal vurdere elevene, altså det er mange ting som kunne vært veldig kjekt å lært da, så kan det godt være at etter en har hatt et slikt kurs eller en opplæring i dette så kanskje en ser at en har kompetanse i det.

Dette var derimot ikke den generelle tilbakemeldingen vi fikk fra lærerne, flere av dem sa seg tvilende til om de behøvde opplæring og hadde en mer “Just do it” tilnærming. Det de derimot synes hadde vært behjelpelig var om de kunne snakket med noen som hadde drevet med konseptet og fått høre om knep og triks. De forklarer at på denne måten får de en oppfriskning og at de på det generelle plan forstod hva det gikk ut på, men ved noen deler av

organiseringen hadde de behøvd tips fra erfarne lærere. Av de informantene som følte behovet for opplæring ble det nevnt videreutdanning for lærere som et alternativ til opplæring i *Interessebasert kroppsøving*:

Altså kurs i seg selv er jo en dag det, så det er jo kanskje litt lite, sitte å få inn alt på en dag, selvfølgelig hadde det blitt et slags studie, 60 studiepoeng eller hva det skulle være så hadde det selvfølgelig vært en fordel å gjort det på den måten der da, videreutdanning i kroppsøving for eksempel, at det kunne vært en del av det da, det tror jeg kanskje mange kroppsøvingslærere hadde syns vært positivt.

Bevegelsesglede og idrettsglede er essensielle for gjennomføringen av *Interessebasert kroppsøving*, og forståelsen av de ulike begrepene er viktig. En av lærerne sier følgende om hvordan han forstår bevegelsesglede:

Ja, bevegelsesglede, i det så legger jeg en leken tilnærming til aktiviteter, altså at det er leken og gleden altså leken som står i fokus. Idrettsglede, så tenker jeg at det handler om, mer inn på sport og konstruksjonen som ligger i sport, med et vinnerlag og et taperlag, eller litt mer den greien der, altså glede over det da, jeg elsker å hate å tape, hvis ikke så hadde hvis, men hvis man hater å tape så blir det gøy å vinne, men hvis man ikke forstår at det er to sider av samme mynt så, ja.

En annen lærer har en lignende forståelse som dette og sier følgende om hva han legger i de to uttrykkene:

Bevegelsesglede er jo, vil jo være å trives og utforske sin egen kropp i bevegelse, idrettsglede er vel kanskje litt mer rettet mot spesielle idretter, hvordan drive de forskjellige idrettene, ja, mens bevegelsesglede er mer en sånn generell allsidighets, glede av å være i bevegelse, lite konkurranseelement.

Det som utmerker seg er at begge informantene har en lik forståelse av bevegelsesglede, at den formen er full av glede og at det er lekende tilnærming til undervisningen. De har derimot en litt annen forståelse av begrepet idrettsglede, her virker det som at den andre læreren tolker idrettsglede mer som et fag hvor det er høyere konkurranse. I motsetning til det

første utsagnet der idrettsglede tolkes som en organisering hvor man får spesialisering i ulike idretter.

En av lærerne i studien vår kommer med noen eksempler på hvordan man kan legge opp undervisningen i *Interessebasert kroppsøving*:

Jeg tenker egentlig at det er to sider av samme sak. men hvis du tenker at idrettsglede er mer den spesifikke idretts siden, mens bevegelsesgleden er mer den sansemotorikk delene som yoga, styrketrening, koordinasjon, balanse, basisbiten, lekbasert, som sikkert uten at jeg vet dette her.

Interessebasert kroppsøving er som nevnt en organiseringsform som ikke har klare anbefalinger for hvilket klassetrinn det er mest hensiktsmessig å brukes på. Fra ulike forskningsprosjekter er *Interessebasert kroppsøving* blitt prøvd ut på ungdomsskoler og i videregående skole. En av lærerne fortalte oss dette om hvilke trinn denne organisasjonsformen passer best til:

Jeg ser for, jeg satt og tenkte litt på den der, at kanskje *Interessebasert kroppsøving* hadde vært veldig spennende å teste ut kanskje i 10.klasse? Tenker at både 8. og 9. er litt sånn umoden gjeng på ting at der hadde det kanskje vært greit å bare gjort det sånn som nå egentlig, teste ut mange forskjellige ting, men når du kommer i 10. og de har modnest på mange mulige måter, at det hadde vært litt interessant at de hadde fått, ja, tatt litt utgangspunkt selv da, og sett litt hva som passer de da kanskje.

Blant de andre lærerne var det litt varierende meninger, noen mente 5.-10. klasse ville fungert bra, mens andre mente man måtte være på ungdomstrinnet og utover for å kunne gjennomføre det. Informantene var derimot samstemte i at *Interessebasert kroppsøving* passer best på ungdomstrinnet.

Interessebasert kroppsøving - læreplanen og vurdering

Tre av informantene våre er enige i at *Interessebasert kroppsøving* passer inn i nåværende læreplan, og at de ikke ser noen grunn imot. Den siste informanten er derimot uenig og begrunner det slik:

Ikke i forhold til ressurser, altså de ressursene som følger med. Hvis du har, altså hverdagen i skolen er sånn at den type kroppsøving hadde passet best i klasser med elever som har ekstra ressurser. Mens i en vanlig klasse uten elever med ekstra ressurser, så er du alene med 21, 25, 22 elever, vanskelig

Vurdering av elevene ved gjennomføring av *Interessebasert kroppsøving* er noe som informantene synes virker utfordrende. Dette begrunner de med at elevene ikke er samlet på ett sted, og sier at det er:

Vanskeligere i forhold til at du faktisk må være litt til stede for å se hvordan vedkommende er mot andre, hvordan, altså hvis du sliter med en baklengs rulle og jeg kan det, klarer jeg da å hjelpe deg gjennom den baklengs rullen ikke sant, elever som skal ha toppkarakter bør gjøre det, sant, de skal støtte og se andre elever som sliter og kunne være med å hjelpe ikke sant, kanskje ikke gjennom å si så mye, men å vise og ta seg av, og det er jo ting som du registrerer bedre når du har hele gruppen og når du ser en samlet gruppe.

Videre sier en annen av informantene at:

Det å ha vurdering når du er alene er kjempevanskelig når elevene er på forskjellige steder, for du har ikke øyne i nakken, du har bare ører, men i forhold til det med, du vil jo kunne vurdere litt i forhold til det med framgang og sånne ting, men likevel altså, det er jo ikke kun ferdigheter og sånn som skal kunne vurderes, det er like mye innsats og sånn

Enda en informant ser bekymringsfullt på hvordan man skal klare å vurdere elever i to ulike grupper dersom de driver med ulike aktiviteter. Når det kommer til dette utdyper læreren at:

Hvis du skal vurdere idrettsglede så vurderer du kanskje et spesifikt område der, og så har du da bevegelsesglede som gjerne er andre områder som du vurderer, og kanskje ikke du finner samme altså former å vurdere de på da.

Denne informanten påpeker også at det kan være andre utfordringer knyttet til vurdering av elever ved gjennomføring av *Interessebasert kroppsøving*. For eksempel blir det sagt at man som lærer, ved gjennomføring av *Interessebasert kroppsøving*, må se etter nye vurderingsmåter ettersom eksisterende og velfungerende måter ikke lenger strekker til.

Til tross for disse utfordringene knyttet til vurdering i *Interessebasert kroppsøving*, ser en av lærerne positive sider ved dette. En fordel som trekkes frem er at man kan få et bedre vurderingsgrunnlag for elevene. Informanten argumenterer for at, om elevene ser på *Interessebasert kroppsøving* som et positivt tilslag til undervisningen, vil dette på sikt “minske denne økende graden av fraværende elever da og de som synes det er vanskelig”. Læreren hevder at om undervisningen i *Interessebasert kroppsøving* treffer flere av elevenes interesser, kan det føre til at elever som tidligere har gjemt seg litt vekk i kroppsøvingstimen øker sin deltakelse.

***Interessebasert kroppsøving* - elevmedvirkning**

Elevmedvirkning er et tema som, i intervjuene som ble gjennomført, ble fremhevet. Ut fra svarene vi fikk, ser man at informantene er relativt samstemte i hva elevmedvirkning innebærer. I vår studie beskriver lærerne at elevmedvirkning handler om at elevene får være med på å bestemme og bidra i faget. Svar som at elevene får «være med å bestemme litt», at elevene «bidrar til hvordan timen blir», og «at elevene får muligheten til å påvirke hva som blir undervist i», er med på å vise dette. En av lærerne forteller at elevmedvirkning går ut på at elevene skal bli hørt og at det ikke bare er lærerne som bestemmer og sier hvordan undervisningen skal være.

Jeg synes det er viktig at elevene skal få lov til å bli hørt, tenker jeg, de skal jo bli selvstendige individer ... å få lov til å være med på å bestemme ting og være med å, ja, strukturere en time eller dag ... og at vi ikke står her hver eneste dag og sier at du skal

gjøre det og det og det, og de bare lytter ... det kan være positivt for de også, at de kan bli hørt.

Ved en slik tilnærming til kroppsøvingsundervisningen presiseres det at elevene får være med på å bestemme hvordan de skal øve og lære, samtidig som læreren har kontroll over hva som skal læres og hvordan dette blir gjort.

Alle informantene påpeker at de bruker elevmedvirkning i undervisningen sin. En av lærerne bruker elevmedvirkning på ulike måter i sin undervisning. Det er for eksempel gjennom “avstemning”, “sette opp alternativer for elevene”, “la elevene komme med eksempler på hva de vil gjøre i form av en liste”, ha spørreundersøkelse om hva elevene liker i kroppsøvfaget, og at i 10. klasse har elevene en periode med elevstyrt undervisning. Det siste eksempelet er det to av informantene som trekker frem og sier at de bruker denne metoden i deres undervisningspraksis. En av dem sier:

Og i 10.klasse har vi alltid en, en del av året der elevene lager egne treningsopplegg og skal lede timene med de andre og at de da får velge sine favorittaktiviteter der de kan undervise og lede de andre, gå sammen to og to eller tre og tre og gjøre dette her.

Den andre informanten som nevner elevstyrt undervisning, sier at elevene liker denne formen for elevmedvirkning veldig godt. Det påpekes at elevene får lede og gjennomføre aktiviteter de liker og er trygge på, noe som er med på å øke både deres egen motivasjon og motivasjonen til medelevene sine.

Lærerne bruker elevmedvirkning på flere ulike måter. Erfaringer som trekkes frem av en av informantene er for eksempel å spørre elever om de kan ta en oppvarmingslek en dag, og gjerne ta med seg en medelev, slik at de kan gjennomføre oppvarmingen sammen. Dette er noe som blir brukt i blant, slik at elevene jevnlig får være med på å bestemme hvordan oppvarmingen skal være. Informanten nevner en annen måte elevmedvirkning kan brukes på i oppvarmingen, der man lager tilfeldige grupper og hver gruppe skal løpe på en rekke samtidig som de skal velge oppvarmingsøvelser til seg selv. Læreren sier at det er viktig å gi tilbakemeldinger på det elevene gjør i disse oppvarmingslekene, for eksempel gjennom feedback eller konstruktiv kritikk. Dette gjøres for å veilede elevene til å ta bedre valg og lære mer om hvordan man kan gjennomføre en god oppvarming, slik at man blir tilstrekkelig

varm nok i kroppen for å forebygge skader. Det påpekes at slike varianter av oppvarming er med på å holde kroppsøvingstimene spennende og skaper variasjon i kroppsøvingundervisningen.

Andre erfaringer med elevmedvirkning blir også trukket frem av informantene. En av lærerne sier at det blir brukt en grad av elevmedvirkning hele tiden, denne læreren kommer med ulike måter å undervise på og nye aktiviteter i undervisningen jevnlig og ser hva som funker. I tillegg sa informanten at elevmedvirkning blir brukt til alt fra: “feedback til å styre, til at vi har demokratiske valg om hvilke aktiviteter vi skal gjøre, oppvarming, elevstyrt oppvarming, og så fri, helt fri lek da, sånn laissez faire stil da”. Videre sa læreren at i noen av elevgruppene kan man bare sette elevene i gang med for eksempel basketball og la de holde på for seg selv. Blir de lei, bytter de aktiviteter og fikser seg selv. Dette står i motsetning til hva de andre lærerne sier. De vil ha mer kontroll og oversikt over elevene og aktivitetene som gjennomføres. En av de andre lærerne påpeker at «de trenger veldig at jeg holder dem i hånden hele tiden». Disse trenger tydelig ledelse for at de skal være med på aktiviteter som de kanskje ikke har lyst til eller som er ukjente for dem.

Et annet element, som flere av informantene nevner, er at det ofte er elevene som roper høyest og er dominerende i klassen som blir med på å bestemme når det kommer til elevmedvirkning i undervisningstimene. Lærerne hevder at noen elever ikke tør å uttrykke seg og vil stille seg bak det som de dominerende elevene sier og bestemmer. Samtidig poengterer lærerne at dette er noe det jobbes med, altså det å legge til rette for at flere både skal få være med på å bestemme, og i tillegg tørre å være med på å bestemme. To av lærerne sier at de derfor, ved bruk av elevmedvirkning, legger til rette for at alle elevene skal få bli hørt.

Lærerne sier at elevmedvirkning er et godt verktøy for å få elever som er mindre dominerende til å bidra i undervisningen, dersom man bruker det riktig. To av informantene trekker frem at det oftest er gutter som driver med idrett på fritiden som er de mest dominerende, mens de som ikke er aktive med idrett på fritiden, sammen med jentene er stille i kroppsøvingstimene. Det pekes på at man som lærer må tilpasse elevmedvirkningen slik at mindre dominerende elever blir hørt. En måte å gjøre dette på er å spørre gruppen av elever som ikke dominerer i klassen om hva de liker og vil gjøre av aktiviteter. En av lærerne sier at

flere av elevene sier at de vil ha individuelle aktiviteter der de kan fokusere på seg selv, ettersom de synes det er vanskelig å samarbeide med mange av de andre elevene.

Ifølge en av lærerne er det forskjell på hvilke elever som liker elevmedvirkning og er aktive i disse timene: “De “flinke” elevene synes det er gøy med elevmedvirkning”, mens “de late elevene er like late i elevmedvirkende undervisning som i vanlige kroppsøvingstimer”.

Dersom man treffer midt i interessen til en av de late elevene, kan denne eleven blomstre akkurat i den timen. Neste time er de derimot tilbake til normalen igjen. En av de andre lærerne er delvis enig i dette og hevder at “kanskje de “svakere” elevene vil få bedre fremgang enn de “flinke” elevene som allerede er på et høyere nivå”. Læreren sa videre at *Interessebasert kroppsøving* kanskje passer bedre for elever som er mindre aktive både på fritiden og i kroppsøvingstimene. Mens aktive elever har det mindre virkning for, ettersom de vil ha samme innsats og holdninger uansett om man har ordinær undervisning eller *Interessebasert kroppsøving*. Det blir blant annet nevnt at ved bruk av *Interessebasert kroppsøving*, vil de “svakere” elevene være mer i aktivitet, samtidig som de sterkere elevene driver på som normalt. I tillegg forteller en annen at “Ja, fordeler man kan få, at man har mindre homogene grupper, ulempen er at man får mer homogene grupper”.

En informant sier at noe positivt med elevmedvirkning er at elevene får være med på å ta valg og bestemme ting. Gjennom dette mener informanten at det kan være med på å skape en eierfølelse for elevene og at det kan styrke samholdet i en klasse gjennom at de sammen kan være med på å bestemme. Et eksempel på dette påpekes ved at: “mange er jo litt sånn at vi går på et fengsel fordi lærerne sier gjør ditt gjør datt, sånn og sånn og sånn, at det kanskje kan, ja, styrke de i mange ting da, både personlig men og, ja”. Her nevner en av informantene at det er fordeler ved å få elevmedvirkning, motivasjon og differensiert undervisning på plass samtidig. Det understrekes at elevene verdsetter å få ta egne valg og at det ikke er noen negative sider ved *Interessebasert kroppsøving*.

En av de andre informantene mener at *Interessebasert kroppsøving* kan gjøre planlegging, undervisning og vurdering vanskeligere for lærerne, men at det er et positivt konsept for elevene:

Jeg ser kanskje ikke så veldig mange fordeler for min egen del, men kanskje litt fordeler og læringsutbytte for elevenes del, det er jo de som skal utføre dette her og de

som skal vurderes i det, at det kan være mer valg og mer, ja, at de kan velge mer interessefelt i kroppsøving da, som kan gi mer motivasjon og kanskje mer vurderingsgrunnlag for mange, og at flere kanskje deltar i gymmen, det jeg kjenner litt på er at flere trekker seg litt vekk, og det er ofte vanskelig å finne ut helt hvorfor de gjør det, og så et sånt tiltak som det der og prøve det ut kan være positivt, ja, så for elevenes beste da kan man si.

En av lærerne mener at elevgrupper kan være forskjellige i de ulike klassene og miljøene man møter i arbeidslivet. Derfor vil det variere hvor godt elevmedvirkning fungerer i de ulike klassene. Dette sammen med at det ofte er de dominerende elevene som er med på å bestemme, er utfordrende med elevmedvirkning. Elevene som er mer stille blir satt til side, slik at de ikke får vært med på å bestemme. Flere av lærerne er enig i at det ofte kan være de dominerende elevene som er med på å bestemme når det kommer til elevmedvirkning. for eksempel blir det sagt at:

Vi som lærere må ha tungen rett i munnen fordi elevmedvirkning kan fort bli til at de som skriker høyest eller de som er lederen i klassen styrer (...) det er ikke nødvendigvis at de klarer å gjøre det på en inkluderende og god måte.

Videre legger en av informantene vekt på at det er lærerens ansvar å legge til rette for suksess på en god måte, slik at det ikke slår feil ut.

Videre tema i intervjuet er at lærerne opplever at enkelte elever trekker seg unna eller melder seg ut av kroppsøvingfaget. Elevmedvirkning har blitt brukt til å prøve å få disse elevene med i faget, gjennom å spørre hver elev om «hva er det du liker? Hvis jeg legger til rette for aktiviteter som du liker da, blir du mer med?». En av de andre lærerne legger merke til at, om det blir spurt i plenum, er det ikke alle som tør å svare. Det er ofte elevene som tør å svare som får velge hver gang, og det er ofte fotball som blir valgt hele tiden. For eksempel trekker en informant frem at det for eksempel kan:

Være en gjeng med gutter som velger fotball, en liten gjeng som liker basket, og jentene sitter som regel helt stille. Og når jeg spør hva de vil, så sier de at de synes det er vanskelig å samarbeide med mange siden det er noen som dominerer.

Disse elevene vil heller gjøre mer individuelle aktiviteter der de kan fokusere på seg selv. Videre mener informanten at det er stor forskjell på dem som tør å svare høyt og dem som er stille.

Noen av lærerne nevner at de ofte spør elevene hva de liker og hva de vil gjøre i kroppsøvingstimene. Det trekkes frem av flere lærere at det ofte blir spurt i plenum i kroppsøvingundervisningen. En av lærerne spør som regel i plenum når elevmedvirkning skal gjennomføres i undervisningen, mens det blir spurt mer individuelt når det blir rettet inn mot vurderingssituasjoner. For eksempel hvis en elev vipper mellom to karakterer. Elevmedvirkning brukes i den sammenhengen til å la elevene velge aktiviteter der de får mulighet til å vise at de fortjener å gå opp en karakter. Noe annet positivt med elevmedvirkning som trekkes frem av en av lærerne, er at man som lærer kan ansvarliggjøre elevene i større grad. Ettersom det er elevene som har valgt, for eksempel aktiviteter, kan man sette større krav til innsatsen deres og at de står på i timene.

Resultatet av elevmedvirkning er noe lærerne legger merke til i undervisningen gjennom elevenes reaksjoner. For eksempel når man som lærer spesifikt velger øvelser og leker som elevene vil ha og har ønsket seg, sier informanten at «de blir litt sånn småkry» og at de tenker at «nå har jeg fått være med på å bestemme». Inntrykket til informanten er derfor at elevene synes det er positivt å bli hørt og at de blir veldig fornøyde når de får gjøre ting som de fleste har lyst til.

En annen av lærerne sier at elevmedvirkning er noe som krever kompetanse i hele gruppen, og at denne kompetansen får de ikke om de ikke har fått erfaringer med det. Med større grad av kompetanse i elevgruppen, vil det kunne gi større rom for elevmedvirkning. Når det kommer til elevmedvirkning, er det elevenes respons som styrer aktivitetene. Læreren sa at elevene både skal kunne bli styrt og ta imot beskjeder og i tillegg kunne styre seg selv. En annen erfaring denne læreren har med elevmedvirkning er at elever med lav mestringsforventning i faget kan slite med å forstå, og har ikke drevet med nok fysisk aktivitet til å forstå hva de skal gjøre i ulike situasjoner. De andre kan ofte føle seg fortapt og melder seg gjerne litt ut fra timene. Læreren sa videre at kompetansemålene sier at elevene skal ha kompetanse til å gjøre ting selv, og skal en elev gjøre ting selv, er det en form for medvirkning.

Informantene er samstemte i at elevmedvirkning er viktig. En av lærerne sier at undervisningsopplegg ikke bare skal være et opplegg som blir sett på som gøy for læreren, men at det er viktig at elevene også synes opplegget er gøy. Elevmedvirkning trekkes derfor frem som et godt verktøy for å treffe elevenes interesser og holde faget gøy og relevant for elevene.

En informant mener at det er positivt at elevene føler at de blir hørt gjennom elevmedvirkning. Gjennom at de får være med på å bestemme og se endringer, kan det gi dem en følelse av å bli tatt på alvor. I tillegg trekker informanten frem at refleksjoner sammen med elevmedvirkning er veldig bra, og kan styrke elevenes sosiale ferdigheter. Det kan få elevene til å reflektere over hvordan de er selv og hvordan de blir oppfattet av andre. Videre er en av de andre lærerne opptatt av at elevmedvirkning skal være kompetansebasert og inkluderende. Det er positivt om elevene føler seg inkludert og opplever mestring, trivsel og får bedre mestringsforventning i faget. Et synspunkt som trekkes frem av informanten som noe negativt ved elevmedvirkning, er at elevmedvirkning kan bli litt for ensidig og at man som lærer bør sørge for variasjon. Det blir sagt at hvis man har for stor grad av elevmedvirkning, kan det for eksempel skje at mange av elevene vil ha fotball i undervisningen og at man da kan ende opp med å måtte ha for eksempel syv fotballøker på rad.

Alle lærerne mener at elevmedvirkning er en viktig del av kroppsøvningsfaget. Men en av informantene hevder at elevene ikke kan få for mye kontroll og styring i undervisningen. En annen lærer mener at elevmedvirkning er en veldig viktig del av kroppsøvningsfaget, men at man ikke må sette seg fast i ett spor, men planlegge godt for de ulike periodene og ha temabasert undervisning gjennom året. Det vil føre til at undervisningen blir variert, og man vil komme innom stort sett alle elevenes favorittøvelser. Det gjelder ihvertfall de øvelsene og aktivitetene som kan dekkes i en gymsal, ute på en skoleplass eller i bassenget.

Kanskje ha en økende grad av elevmedvirkning etter hvert som elevene blir eldre. Man har et ønske om at elevene skal få være med på å bestemme, og at gjennom dette og å gi de ansvar kan skape bedre relasjoner mellom lærer og elever. Samtidig påpeker en av informantene at elevgrupper ofte trenger mye struktur og trenger å jobbe med klassemiljø. Videre sier informanten "så det er litt redusert elevmedvirkning der ettersom elevene der må jobbe med seg selv". En av de andre informantene trekker frem at holdningene må modnes før det åpnes

for større grad av elevmedvirkning. På 10.trinn ville informanten kanskje åpnet mer opp for elevmedvirkning.

Diskusjon

I dette kapittelet vil vi diskutere resultatene opp mot teori som er relevant for å kunne belyse problemstillingen vår. SBT, den didaktiske relasjonsmodellen og tidligere forskning vil danne grunnlaget for sammenligning og diskutering av resultatene.

Lærernes refleksjoner om *Interessebasert kroppsøving*

Didaktiske modeller blir av Brattenborg og Engebretsen (2021, s.78) beskrevet som noe som skal være et hjelpemiddel for læreren i arbeidet. *Interessebasert kroppsøving* gir læreren som mange andre modeller muligheten til å differensiere undervisningen etter hvordan de tror klassen vil lære best. Om læreren velger å ta i bruk slike virkemidler, er derimot opp til hver enkelt lærer. I dette delkapittelet vil vi derfor gå gjennom hvilke refleksjoner informantene i studien vår har om *Interessebasert kroppsøving* som konsept og hvordan de tror organiseringsformen vil påvirke elevene.

Informantene i studien vår ble spurt om deres refleksjoner om *Interessebasert kroppsøving*. De var samstemte i at organiseringsformen var interessant og at det kan virke som en god måte for å skape motivasjon hos elevene i kroppsøvfaget. En av informantene vi intervjuet utdypet “Det der med å ta utgangspunkt i interessen, hvordan skape motivasjon, har du egeninteresse for noe har du egentlig skapt motivasjon, så jeg synes det høres veldig interessant ut og som en kanon metode”. Her snakker informanten om interesse og motivasjon, og som står sentralt i Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) som *Interessebasert kroppsøving* er utviklet med utgangspunkt i (Tangen & Husebye, 2019, s. 4). Ved at man spiller på elevenes egeninteresse kan man skape en indre motivasjon hos elevene. *Interessebasert kroppsøving* legger til rette for en kroppsøvfagsundervisning som kan forsterke elevenes opplevelse av autonomi (Tangen & Husebye, 2019, s. 13). Gjennom elevenes egeninteresse kan kroppsøvfaget gi gode opplevelser og bekreftelse til elevene. Den indre motivasjonen til elevene vil øke gjennom dette (Deci & Ryan, 2000, s. 235).

I studien til Lagestad (2017) får elevene velge aktiviteter ut fra egne interesser, noe som er med på å skape et ønske om å lære og delta i kroppsøvningsfaget. Dette kommer også frem i studien til Tangen og Husebye (2019) gjennom *Interessebasert kroppsøving*. Selv om det blir gjort på to ulike måter i disse studiene, blir elevenes interesser fremhevet. Forskjellen fra Lagestad (2017) er at Tangen og Husebye (2019) lar elevene velge mellom «idretts glede» og «bevegelsesglede» som egne retninger innenfor kroppsøvningsfaget, heller enn at elevene får velge hvilke aktiviteter som blir en del av kroppsøvningsundervisningen. I begge disse studiene blir det lagt til rette for at elevene skal bli hørt og få oppfylt behovet for autonomi. For at man skal tilfredsstille elevenes behov for autonomi må man legge til rette for en undervisning som ikke er kontrollerende (Deci & Ryan, 1985, s. 75). En av informantene i studien vår sa at en måte å gjøre dette på er å legge til rette for valg for elevene, slik at de kan velge innenfor deres interessefelt i kroppsøvningsfaget. Videre ble det sagt at dette kan gi mer motivasjon for elevene, noe som informanten finner støtte i hos studiene til Lagestad (2017) og Tangen og Husebye (2019).

Om læreren øker interessen for aktivitetene elevene skal ha i kroppsøvningsfaget, vil det bidra til å øke deres indre motivasjon. Autonome mennesker handler etter de interessene de har (Ryan & Deci, 2002, s. 5). Ved å organisere kroppsøvningsfaget på måtene til Lagestad (2017) eller Tangen og Husebye (2019) kan elever oppleve ulike grader av selvbestemmelse der disse gradene er kontrollerende, autonome og upersonlige (Ryan & Deci, 2002, s. 6). Hvis man lar elevene få være autonome i faget, vil de kunne velge aktiviteter etter deres egne interesser. Elevene får økt selvbestemmelse ved å få være mer autonome, som videre er med på å øke deres indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Man gir elevene mulighet til å ta egne og selvstendige valg, men andre grader av selvbestemmelse kan være med på å påvirke valget til elevene. Ved en kontrollerende orientering av selvbestemmelse kan ytre press og forventninger gå ut over elevenes valg. Ta for eksempel en vennegjeng i en klasse der en av elevene ikke har samme interesser i kroppsøvningsfaget. Denne eleven vil få en forventning eller føle på press fra resten av vennegjengen til å velge samme aktiviteter eller samme gruppe som dem. Eleven vil miste følelsen av å være autonom (Ryan & Deci, 2002, s. 6). Dette står i stil med hva en av informantene sa om valget mellom idretts glede og bevegelsesglede. Han var redd for at elevene ikke ville våge å skille seg ut og heller bli med i gruppen som som de “kule” elevene valgte. Ved en upersonlig orientering av selvbestemmelse kan elever mangle motivasjon og/eller ikke føle seg kompetent nok. Det fører til at den indre motivasjonen ikke er til stede og at de ikke føler seg gode nok. Dette kan

føre til at elevene ikke blir kjent med interessene sine, og kanskje velger å ikke delta i undervisningen.

Säfvenbom et al. (2015) fant i sin studie at opp mot 43% av elevene i skolen ikke liker hvordan kroppsøvingsundervisningen organiseres. Andre studier viser at elevenes holdninger til faget gradvis blir dårligere som årene i skolen går. Det viser seg at det er flere årsaker bak denne trenden, deriblant karakterpress, lite variasjon i faget og begrenset med rom for elevmedvirkning (Moen et al, 2018). Ved at *Interessebasert kroppsøving* åpner for at elevene kan velge hvilken retning de vil ta del i, og samtidig opprettholde variasjon i faget, tror flere av informantene at elevene vil like konseptet. De argumenterer også for at organisasjonsformen vil ha en positiv innvirkning på deltakelsen i faget. Ved en slik ordning tror en av informantene at elevene vil komme i bedre kontakt med hva de liker, og dermed ha en større mulighet for å oppnå en indre motivasjon. Dette står i stil med Husebye (2012) sine funn hvor hun opplevde at elevene hadde en stor endring i autonom motivasjon for deltakelsen i faget. Noen av informantene begrunner derimot at den potensielt økende deltakelsen i *Interessebasert kroppsøving* vil være på bakgrunn av at organisasjonsformen er i stor kontrast fra den tradisjonelle kroppsøvingsundervisningen som elevene er vant med. Betydningen av hvordan kroppsøvfaget organiseres og hva innholdet i timene består av, vil kunne være avgjørende for elevenes opplevelse av faget. Borgen og Engelsrud (2015) har skrevet en artikkel hvor de har sett på forskningsinnholdet i masteroppgaver, og hva innholdet i den praktiske undervisningen har vært. Etter gjennomgang av de aktuelle oppgavene viser det seg at kroppsøvingslærere i Norge er mest opptatt av ferdighetsutvikling og det å ha et høyt kroppslig nivå i timene (Borgen & Engelsrud, 2015).

Ingen av informantene i studien vår har noen erfaringer med *Interessebasert kroppsøving*, men noen av dem har gjennomført lignende opplegg i enkelttimer. En lærer beskriver sine erfaringer med en slik form for undervisning:

Ja. (...) jeg har utforsket (...), jeg har hatt turn med halve klassen og så har halve klassen vært på andre siden av, jeg har en sånn skillevegg, gymsalen min er jo sånn volleyballstørrelse, litt mer kvadratisk, men ikke noe større, og da har jeg sagt (...) at de som vil ha full fart og knusing i kanonball og tåler å bli skutt hardt på de går dit, og så de som vil ha det litt roligere de går

dit, og så på en måte bytter de på. Så begge grupper har fått det samme tilbudet, men det er blitt tilpasset, eller de har fått valgt litt sånn a la, ikke fullt så interessebasert, men mer behovs.

Her har læreren lagt til rette for at elevene får velge mellom to aktiviteter i en kroppsøvingstime. Elevene velger aktivitet ut fra både deres interesser og behov. Lærere må skape et miljø som støtter de tre grunnleggende psykologiske behovene til elevene (Ryan & Deci, 2000). Disse er behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ved å oppfylle elevenes behov vil elevenes motivasjon i faget øke (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000).

En annen informant i studien vår har hatt erfaringer som kan knyttes til *Interessebasert kroppsøving* i form av differensiert undervisning:

Det har vi ofte, det er rett og slett differensiert undervisning det. Det å ta valg er litt som *Interessebasert kroppsøving*. Alt er bedre enn at de sitter og ser på eller ikke kommer til gymtimen og at de sitter på benken. Det er døden for en gymlærer spør du meg. Men jeg har aldri gjort som det dere gjør, sånn systematisk. Det har jeg ikke gjort, nei.

Læreren følger videre opp med at istedenfor at det er to parallelle forløp, kan det være perioder der *Interessebasert kroppsøving* er hensiktsmessig og andre perioder der det er mot sin hensikt. Det kan dermed virke som at han anser *Interessebasert kroppsøving* som et nyttig verktøy om man ikke bruker det som en permanent organisering som går kontinuerlig over en lengre periode, men heller som et konsept man kan bruke i enkelte økter.

Om oppdelingen, som man gjør i *Interessebasert kroppsøving*, er hensiktsmessig er en av informantene usikker på:

Men hvis man deler opp en gruppe så er det fordeler og ulemper for det, altså de får mer tilrettelagt, eller aktivitetene deres passer dem bedre, men samtidig så er det en ulempe at aktiviteten passer dem for bra, fordi at noe av det viktigste med elevenes læring på skolen er å tilpasse seg, så de på en måte, de skal gjøre ting, de skal liksom utenfor komfortsonen, de skal liksom bli utfordret.

Dette er det samme som Kirk (2010) har sett på som tendenser til kroppsøvningsundervisningen i Australia. Kirk mener det er et for stort fokus på teknikker og ferdighetsutvikling, samtidig som det er lite variasjon i faget, det er altså de tradisjonelle idrettene og aktivitetene som er utpreget. Kirk (2010,2013) mener derfor det er på høy tid med en endring i skolesystemet og hvordan kroppsøving praktiseres. Kirk slår et slag for en annen pedagogisk tilnærming hvor det benyttes en modellbasert praksis i faget. De aktuelle modellene må inneholde ulike sammensetninger som han mener er viktige i god undervisningspraksis. Dette innebærer blant annet aspekter som ferdigheter, aktiviteter, ulike fasiliteter, læringsinnhold, sosiale relasjoner og instruksjonsroller. Modellene må skille seg fra hverandre som dermed kan skape ulike læringsmiljø og vil forhåpentligvis treffe et bredere spekter elever. *Interessebasert kroppsøving* vil dermed fint passe inn blant kriteriene som Kirk (2010,2013) har nevnt. Å benytte seg av slike modeller som *Interessebasert kroppsøving* er noe som informantene ikke har erfaring med, men som de synes høres veldig interessant ut. En av informantene sa følgende: "Jeg synes dette kunne vært en kjempe metode." Jeg har bare ikke tenkt på det å sette det i system".

Trygge relasjoner og miljø står sentralt når det kommer til å tilfredsstille behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Behovet for tilhørighet kan være interessant når det kommer til *Interessebasert kroppsøving*. I idrettsglede og bevegelsesglede kan tilhørighet for faget fremmes. Ifølge en av informantene i vår studie, vil elevgruppen som velger idrettsglede ha et konkurransepreget miljø og trives i et slikt miljø. I den andre gruppen sier informanten at når elevene ser at de er på nivå med resten av gruppen, vil de måle seg med hverandre og ikke de som er på den andre gruppen. De vil ikke gi like lett opp og vil kunne føle mer på tilhørighet enn i en ordinær kroppsøvningsundervisning.

Informantene virker enige i at læringsutbyttet blant de ulike gruppene vil være ulikt. Mens idrettsglede vil få en dypere opplæring knyttet til ferdigheter og spesialisering innen idretter, vil bevegelsesglede lære på en mer induktiv måte hvor de har en lekbasert tilnærming. En av informantene er som beskrevet i resultatdelen redd for at elevene vil ha manglende kunnskaper knyttet til utførelse av teknikker i idretter. Han erkjenner derimot at om det sørger for at elevene får høyere deltakelse og motivasjon i faget, vil det bli verdt det. Slik kroppsøvningsfaget har vært tradisjonelt, der elevene ikke får velge en form for kroppsøving som legger til rette for deres interesser og bevegelseserfaringer, kan innholdet oppleves som

lite meningsfullt for mange elever (Säfvenbom et al., 2015). Elevene i studien til Tangen og Husebye (2019, s. 14) sa derimot at *Interessebasert kroppsøving* gir en positiv effekt på deres opplevelse av mening i faget. Derfor kan det være avgjørende å la undervisningen være mer autonom, slik at elevene ser mening med kroppsøvingfaget. Det at kroppsøvingfaget oppleves som meningsfullt, vil påvirke motivasjonen.

Ifølge Deci & Ryan (2000) bør alle lærere prøve å oppnå høy grad av autonomi hos elevene sine. For å oppnå dette må man tilpasse undervisningen slik at den tilfredsstillende elevenes verdier og behov. Dette nevner en av lærerne i studien vår ved å si at det er lærerens ansvar å legge til rette for suksess i undervisningen. Det kan skje gjennom å la elevene velge innholdet i faget slik at det er tilpasset deres interesser, verdier og bevegelseserfaringer, slik som *Interessebasert kroppsøving* er lagt opp til. Andre studier som har gjort lignende og fått positive utslag er Lagestad (2017). En slik tilpasning kan, gjennom selvorganisering av egne opplevelser og atferd som følger ens egen selvoppfatning, bidra til å tilfredsstille elevenes behov for autonomi (Ryan & Deci, 2017).

For å utvikle indre motivasjon, må ytre stimuli tilfredsstille grunnleggende psykologiske behov for autonomi og kompetanse (Deci et al., 1999). En av informantene i vår studie sa at det er lærerens ansvar å legge til rette for at elevene opplever suksess. Det kan for eksempel gjøres ved at lærere tilpasser undervisningen etter elevenes interesser og forutsetninger. Gjennom *Interessebasert kroppsøving* kan alle elevene velge en retning i kroppsøving der innholdet i faget samsvarer med deres interesser, verdier og bevegelseserfaringer (Tangen & Husebye, 2019, s. 13). Dette er viktig ettersom det er med på å bidra til at elevenes behov for autonomi tilfredsstilles (Ryan & Deci, 2017). Flere studier er samstemte i at det er sammenheng mellom elevenes opplevde autonomi og behovsstøtte til lærerne (Bagøien et al., 2010; Ulstad et al., 2016). Flertallet av informantene i studien vår er samstemte i at *Interessebasert kroppsøving* kan være med på å endre opplevelsen til elever i faget. Dette strider derimot delvis med studien til Erdvik et al. (2019) hvor de nedtoner betydningen av *Interessebasert kroppsøving* i undervisningen. I studien deres sier de at det ikke skjer en endring i elevenes "basic needs satisfaction" eller opplever mer "basic needs benefits" ved gjennomføring av *Interessebasert kroppsøving*. Dette strider mot hva Tangen og Husebye (2019) sin studie sier om autonomi ved gjennomføring av *Interessebasert kroppsøving*. Bramness (2016) skriver derimot at forskning som er publisert skal man være forsiktig med å jengli, store deler er ugyldig og fremstilles ukritisk. Videre understrekes det at i

forskningsprosjekter kan det være store forskjeller i hvordan ting måles og det kan være andre faktorer som har betydning for studien (Bramness, 2016). Studiene til Tangen og Husebye (2019) og Erdvik et al. (2019) er gjennomført av ulike forskere og lærere, og en av grunnene til de ulike funnene kan ha sammenheng med at *Interessebasert kroppsøving* ikke ble gjennomført på samme måte i de to studiene. Ved gjennomføring av flere intervjuer og intervjuer av deltakere kan man få større innblikk i hvordan *Interessebasert kroppsøving* påvirker elevenes opplevelse av autonomi.

Lærernes refleksjoner om rammefaktorer og organisering knyttet til *Interessebasert kroppsøving*

Flere studier viser at det er et behov for en endring av hvordan kroppsøvfaget praktiseres (Moen et al, 2018; Säfvenbom et al, 2015). Kirk (2010) tror løsningen på mange av problemene faget står overfor kan løses ved å praktisere en modellbasert praksis. Gjennom intervjuene med informantene kommer det derimot frem at for å klare å gjennomføre modellbaserte undervisningsformer slik som *Interessebasert kroppsøving* må det være tilrettelagt for det. Funnene fra intervjuene i studien vår tyder på at rammefaktorene kan spille en stor rolle for gjennomføringsevnen til de ulike lærerne. I dette delkapittelet vil vi derfor gå gjennom hvilke refleksjoner informantene har om *Interessebasert kroppsøving* og se det opp mot relevant teori.

Studien vår består av fire informanter, hvorav to av dem er ansatt ved samme skole. Under intervjuene ble de to informantene ved samme skole stilt de samme spørsmålene. Likevel hadde de ulike synspunkter på hvordan rammefaktorene ville påvirke gjennomføringen av *Interessebasert kroppsøving*. En av informantene stilte seg mer tvilsom til gjennomføringen av organiseringsformen på bakgrunn av manglende ressurser som tilgjengelig inne/ute område og lærere, mens den andre informanten ikke følte det var avgjørende. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 80) vil læreren være en rammefaktor i seg selv ved at de i overveiende grad ser mulighetene eller begrensningene ved midlene de har til rådighet. En av informantene forklarte rundt tilgangen på ressursene med stor entusiasme, hvor han ikke la skjul på at gymsalen og tilgangen på utstyr ikke var det beste, men at det som var tilgjengelig var mer enn nok. Sannsynligheten for at en lærer gjennomfører *Interessebasert kroppsøving* kan dermed være veldig avhengig av hvordan lærerne ser på omstendighetene.

Mangelen på tid er noe som informantene beskriver som en potensiell hindring for gjennomføringen av *Interessebasert kroppsøving*. Noen av informantene er redde for at mye av tiden de har til rådighet i kroppsøving kan gå til spille ved at de må planlegge og gjennomføre to økter i én. En stor del av tiden vil gå bort til oppsett av øvelser/aktiviteter og gjennomgang av innholdet til elevene. Siedentop (1991, s.252) viser til at mye av tiden i kroppsøving allerede brukes på andre ting enn selve innholdet i øktene. Kun 25-30% av undervisningen i kroppsøving går til læringsaktivitetene i faget. De største tidstyvene består av å vente på at aktiviteter blir forklart og tilrettelagt, og det går det mye tid til skifting og dusjing (Siedentop, 1991, s.252). Dette samsvarer med hva en av informantene forklarte rundt tidsbruken i sin egen klasse. Informanten beregner at de får ca. 45-50 minutter til å forklare aktivitetene og gjennomføring av økten. Resten av tiden vil dermed gå til påkledning, dusjing og å komme seg til og fra gymsalen. En av informantene vektla derimot nytten av å bruke mye tid i forkant av kroppsøvingen på å forberede elevene på hva som skulle foregå. Dette var spesielt dersom informanten var alene i økten. Dette gjør at igangsetting av timen og overgangene underveis blir effektivisert og mer av tiden vil gå til det å være i aktivitet.

Holdninger til bruken av tid er noe som Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 82) beskriver som en mulighet i effektiviseringen av kroppsøvingen. Om det er en aksept blant elever, lærere og foreldre at man kan bruke friminuttene i forkant og etterkant av økten til å dusje og gjøre seg klar, vil man plutselig ha betydelig mer tid til å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving*. Skoler har derimot ulike regler og ordninger for hvordan de praktiserer friminutt for elevene. I opplæringsloven står det ikke noe spesifikt om hvor mange eller hvor lenge friminuttene skal være, men å kutte ned på friminuttene er ikke i tråd med opplæringslovens kapittel 9A om elevenes skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, §9A).

Funnene fra intervjuene tyder på at det er behov for å være flere lærere til stede under gjennomføringen av *Interessebasert kroppsøving*. Dette ble begrunnet med flere ting; det vil blant annet være nødvendig for å lettere gjennomføre undervisningen, ved en eventuell skjevfordeling vil det være hensiktsmessig for å oppnå høyere lærertetthet per elev og det vil være lettere å få til en god vurderingspraksis. En av informantene sa dette "Det er kanskje litt vanskelig som faglærer alene, vet ikke om det kanskje hadde vært lettere om vi hadde vært to? I forhold til at vi kunne hatt fokus på hver sin organisasjonsform". Av forskning på feltet finner vi heller ikke tilfeller av at det kun er en lærer som deltar når det gjennomføres

Interessebasert kroppsøving (Husebye, 2012; Tangen & Husebye, 2019; Erdvik et al. 2019). For informantene som er alene med klassen sin og ikke har en gruppefordeling med andre klasser vil *Interessebasert kroppsøving* sannsynligvis være vanskeligere å gjennomføre. Det vil derimot ikke være umulig. En av informantene diskuterer denne tematikken og sier han ville vært nervøs og ukomfortabel med å slippe fri noen elever i den ene gruppen, mens han hadde tilsyn til den andre. Klassestørelsene er noe som har vist seg å være ulikt mellom informantene. Mens noen har mellom 25-30 elever er det en av informantene som har betraktelig mindre med rundt 15 elever. Slikt sett vil det være enklere å håndtere en mindre gruppe alene. Det som derimot kan være problematisk er dersom det blir en skjevfordeling hos klassen på 15 elever. Det vil potensielt være 10 elever som velger idrettsglede, mens det kun vil være 5 elever igjen i bevegelsesglede. Dette kan gå utover elevene i bevegelsesglede sin opplevelse av faget.

Problematikken vedrørende en potensiell skjevfordeling underbygges av tidligere forskning hvor Tangen og Husebye (2019) opplevde det samme i studien sin. Her opplevde de at to tredjedeler av elevmassen valgte å ta del i bevegelsesglede, samtidig som det kun var to lærere involvert. Dette medfører at lærertettheten i de ulike gruppene blir påvirket, elevene i bevegelsesglede får mindre tid med lærer per elev, i kontrast til idrettsglede som får mer tid med lærer per elev. Muligheten for å skape gode relasjoner med elevene i den største gruppen blir dermed negativt påvirket, mens den mindre gruppen blir positivt påvirket av skjevfordelingen med utgangspunkt i lærer-elev relasjonen (Husebye & Tangen, 2019). Læreren vil heller ikke ha lyst til å tvinge noen av elevene over fra bevegelsesglede til idrettsglede ettersom en av hovedtankene bak organiseringsformen er at elevene fritt skal få velge den gruppen de har lyst til å bli en del av. I dette tilfellet ble det derimot løst ved at en ekstra lærer ble satt inn i den største gruppen, noe som potensielt kan være en vanskelig oppgave for en skole med mindre ressurser tilgjengelig. Med utgangspunkt i tilgjengelige artikler og informasjonsskriv om *Interessebasert kroppsøving* blir det derimot ikke poengtert at man er nødt til å være flere lærere til stede for å gjennomføre organisasjonsformen, men at det kan være hensiktsmessig.

Under intervjuene vi gjennomførte gir ingen av informantene inntrykk av at de er mer enn en lærer tilstede i kroppsøvingundervisningen med unntak av assistenter som kun skal forholde seg til enkeltelever. En av informantene forteller derimot at ved skolen han jobber ved, driver de med en tredeling av kroppsøvingstimene. Det vil si at tre lærere tar ansvar for en tredjedel

hver av ett klassetrinn, det blir ca 16 elever per gruppe ifølge informanten. Svømming er en av gruppene, mens de to resterende gruppene driver med kroppsøving inne i gymsal og ute. På denne måten vil *Interessebasert kroppsøving* kunne være en mulighet for å bli gjennomført ved å samle flere klasser og deretter dele dem inn i mindre grupper. En annen mulighet er å kombinere flere klasser enten på samme trinn eller på tvers av trinnene som de gjorde med “Gla-pakken”. En slik ordning innebærer en innsats av skolen hvor de kan tilrettelegge for en slik ordning. Dersom man har en ordning slik de gjorde med “Gla-pakken” vil elevene plutselig ha mange flere valg enn ved den ordinære *Interessebasert kroppsøving* tankegangen. Resultatene som (Skjesol et al., 2021) kan vise til er også merkbart bedre enn resultatene som Erdvik et al. (2019) fremviste.

Gjennom analyseprosessen fant vi ut at det er merkbare forskjeller mellom skolene når det gjelder hvilke ressurser de har tilgjengelig. For å kunne gjennomføre *Interessebasert kroppsøving* sa en av informantene at han behøver “større idrettshall, mer utstyr, flere lærere og større ressurser”. Den samme informanten sier videre at han er positiv til organiseringen, men er for øyeblikket redd for at rammefaktorene kan være en hindring for gjennomføringen

Ja, jeg gjør det jo til dels, og jeg kommer helt sikkert til å gjøre det flere ganger, og spesielt når vi har mulighet i forhold til ressurser, så, det er mye enklere når vi kommer ut og det er ok vær og kan gå på fotballbanen og altså, ja, borte i en trang gymsal så er det ikke noe.

Sett i sammenheng med Brattenborg og Engebretsen (2021, s.80) tanker om rammefaktorenes betydning vil man kunne tenke seg at det er mulig å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving* med ressursene som er tilgjengelig. I forhold til alternative læringsarenaer skriver Lyngsnes og Rismark (2021, s.92) at lokalmiljøet vil kunne legge til rette for dette. Ved å benytte seg av tilgjengelig naturområde, lokale fotballbaner eller haller vil mulighetene for å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving* være store.

Interessebasert kroppsøving er som nevnt tidligere en organiseringsform som har til hensikt å passe alle elevene i skolen og sørge for at faget blir til noe de blir motivert og kan relatere seg til (Tangen & Husebye, 2019). Brattenborg & Engebretsen (2021, s. 87) forklarer elevforutsetninger med at alle elever i skolen møter med ulikheter når det gjelder erfaringer, interesser, evner, kunnskaper og ferdigheter. Ser man teorien og formålet med

organiseringsformen under samme lys, vil man kunne argumentere for at *Interessebasert kroppsøving*, om utført riktig, har potensialet til å treffe et bredt spekter av elevene sine forutsetninger. Dette er også noe som står i stil med hvordan informantene tror *Interessebasert kroppsøving* vil påvirke elevene. De gir alle inntrykk av at de har elever som motiveres av ulike faktorer, deriblant noen som har et stort konkurranseinstinkt, mens andre ikke har. Blant forutsetningene for at organiseringsformen skal virke til sin hensikt, må man være sikker på at elevene velger den organiseringsformen de har lyst til å delta i og ikke på grunn av at vennene sine velger den. Noen av informantene er nemlig redde for at visse elever ikke vil tørre å delta i den formen de vil på grunn av press fra vennene sine og en frykt for å skille seg ut. Brattenborg og Engebretsen (2021, s.87) skriver at hvordan skolen møter ulikhetene i klasserommet, vil være avgjørende for hvordan elevene vil trives og hvordan de lærer. Ved å ha et godt klassemiljø hvor det å skille seg ut og ta egne valg er støttet opp, vil dette sannsynligvis ikke være et problem. Klassemiljøet vil derfor ha mye å si for hvordan elevene praktiserer *Interessebasert kroppsøving* og læreren har et stort ansvar for å tilrettelegge for det.

Analysearbeidet av intervjuene har gitt oss inntrykket av at informantene i studien vår har stor myndighet i bestemmelsen av hvordan faget skal praktiseres. Metodefriheten de nyter sørger for at de har friheten til å undervise på den måten de føler gir elevene størst mulighet for læring. Dette er dermed noe som åpner opp for muligheten til å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving*. Noen av informantene har ikke praktisert *Interessebasert kroppsøving* som modell, men har erfaring med å drive med flere parallelle idretter samtidig og på den måten gjort lignende som i *Interessebasert kroppsøving*. Det som dermed skiller det de har gjort tidligere og organiseringsformen handler mer om innholdet i de ulike formene. Informantene har kun differensiert innholdet i økten, men ikke differensiert fremgangsmåtene i de ulike gruppene.

Det blir derimot vanskelig å differensiere mellom mål, innhold og framgangsmåter i *Interessebasert kroppsøving* ettersom de ulike aspektene henger nøye sammen når man skal definere hva undervisningen går ut på (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.89). Men vi skal gi et forsøk her. Lyngsnes og Rismark (2017, s.98) skriver at “ethvert læringsmål referer alltid til “noe”, ved at det beskriver hva elevene skal tilegne seg av innholdet. Innhold handler om *hva* arbeidet i skolen skal dreie seg om”. Hvordan man kan legge opp undervisningen i *Interessebasert kroppsøving* fremstilles slik:

Hvis vi har volleyball, vil idretts glede ha volleyball i 4–6 uker, mens bevegelses glede i samme periode vil ha 1 uke volleyball og deretter lek og ulike spillvarianter av volleyball og andre nettspill. Elevene vil utvikle sine bevegelsesferdigheter uten å tenke at det er målet (Tangen og Husebye, 2019, s.11).

Informantene sine erfaringer, av de som hadde hatt lignende, gikk ut på at de hadde drevet med for eksempel volleyball på den ene siden og fotball på den andre siden, og deretter gitt elevene valget mellom hva de vil gjøre. På denne måten har de fått elevmedvirkning inn i faget. Hvordan de ulike “sidene” pådriver aktivitetene sine er dermed veldig annerledes fra det som *Interessebasert kroppsøving* praktiserer. Mens aktivitetene i informantene sine øker er opparbeidet av å spille/drive med ball aktivitetene, er innholdet i *Interessebasert kroppsøving* bygget opp på en annen måte. Slik som sitatet ovenfor beskriver så skal bevegelses glede ha en lekbasert tilnærming, mens idretts glede skal ha en tilnærming som går ut på teknikktraining og spesialisering. Fremgangsmåtene vil på denne måten skille seg ut fra ordinær kroppsøvingsundervisning. Det som er viktig å huske på er at selv om fremgangsmåtene er ulike fra idretts glede til bevegelses glede, vil begge gruppene jobbe mot de samme læringsmålene.

Tidligere forskning viser at *Interessebasert kroppsøving* hovedsakelig har blitt prøvd ut på videregående skoler, men også i tilfeller på ungdomsskoler (Erdvik et al. 2019; Husebye, 2012; Tangen & Husebye, 2019). Dette samsvarer med informantenes beskrivelse av hvilke klasstrinn denne organiseringsformen passer for. De er samstemte i at det passer best for de eldste elevene på ungdomsskolen og utover. I tråd med forskningen til Moen et al. (2018) vil man kunne argumentere for at ungdomsskolen og utover vil være stedet det passer best å prøve *Interessebasert kroppsøving*. Forskningsrapporten deres viser at dess lenger elevene er kommet i skoleløpet, desto mindre liker de faget. Ved en implementering av *Interessebasert kroppsøving* som et nytt og unikt konsept i kontrast til normal kroppsøvingsundervisning vil man potensielt kunne snu trenden med misnøyen i faget. Noen av informantene var blant annet redde for at elevene ville være for umodne til å gjennomføre organisasjonsformen før de var kommet i 9-10. klasse. Dette er derimot noe som er ulikt fra klasse til klasse. Slik som (Molander, 2013, s.27) forklarer vil man måtte benytte erfaringen til å ta en skjønnsmessig vurdering av hva som vil fungere. Noen klasser vil være mer modne enn andre i 8. klasse og sånn er det.

På spørsmål om informantene behøvde opplæring i *Interessebasert kroppsøving* for at de skulle gjennomføre organisasjonsformen, var det noen som sa ja, mens noen svarte nei. En av informantene sa at han ville klart seg om han kunne sett noen praktisere organiseringsformen: "Ja, det tror jeg hvis jeg hadde fått litt mer kunnskap om det, og kunne sett det litt mer i praksis og sett litt". En annen informant nevnte videreutdanning for lærere som et alternativ til opplæring i *Interessebasert kroppsøving*:

Altså kurs i seg selv er jo en dag det, så det er jo kanskje litt lite, sitte å få inn alt på en dag, selvfølgelig hadde det blitt et slags studie, 60 studiepoeng eller hva det skulle være så hadde det selvfølgelig vært en fordel å gjort det på den måten der da, videreutdanning i kroppsøving for eksempel, at det kunne vært en del av det da, det tror jeg kanskje mange kroppsøvingslærere hadde syns vært positivt.

Dette var et interessant poeng ettersom Høgskolen i Østfold tidligere tilbød et program på 15 studiepoeng hvor deltakerne fikk opplæring i *Interessebasert kroppsøving* (Høgskolen i Østfold, u.å.). Om grunnen til avviklingen var lav deltakelse kan man diskutere om hvorvidt en større oppmerksomhet rundt organiseringsformen vil medføre at programmet blir tilbudt igjen. En av de andre informantene luftet også tanken om kursing for å få en bredere forståelse av *Interessebasert kroppsøving*, dette var derimot ikke de andre enige i. Ut fra den informasjonen de fikk fra oss følte de seg klare til å bruke det i egen undervisning og prøve seg frem. At de har en slik tankegang er i utgangspunktet veldig positivt, men man kan også diskutere om *Interessebasert kroppsøving* blir praktisert på den riktige måten dersom lærere skal være selvlært i organiseringsformen.

Ved kursing eller studier vil det være lærere eller forelesere som har dyptgående kunnskaper og erfaringer med *Interessebasert kroppsøving* som har ansvar for opplæringen. Dette vil være med på å sikre at de som deltar i opplæringen får riktig informasjon om hvordan det skal gjennomføres og hva de skal gjøre om de kommer i situasjoner som gjør at de må endre på opplegget. Dersom en lærer prøver å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving* ved at de har lest seg opp, kan det gi varierende resultater. Om man feiltolker hvordan noe skal gjøres kan dette ødelegge integriteten til *Interessebasert kroppsøving* ved at det utføres feil. Ved tidligere studier hvor *Interessebasert kroppsøving* er blitt praktisert har lærerne som

underviser i organiseringsformen enten hatt veldig god kjennskap til hvordan den utøves eller fått opplæring (Erdvik et al. 2019; Husebye, 2012; Tangen & Husebye, 2019).

Gjennom intervjuene med informantene ble det som nevnt i resultatdelen at informantene har til dels ulike tanker når det gjelder *Interessebasert kroppsøving*. Fra analyseprosessen vår har vi sett at det er ulike oppfatninger blant annet av hvordan idrettsglede skal praktiseres. Noen av informantene mener at idrettsglede går ut på at man skal spesialisere seg innenfor ulike idretter, mens andre tror det er en form hvor det er et høyere konkurranseaspekt. Dette vil kunne endre opplevelsen til elevene dersom man praktiserer det ulikt fra hvordan det skal gjøres. På bakgrunn av slike misforståelser vil man ha enda større grunn til å argumentere for at opplæring i *Interessebasert kroppsøving* vil være lurt. Tidligere studier viser at videreutdanning av lærere fører til større kunnskaper og økning i personlig utvikling. I studien til (Jordfald & Nergaard, 1999) sier to tredjedeler av lærerne i studien at de nå klarer å utføre jobben bedre, mens halvparten av dem sier at de har lært seg å utføre nye arbeidsoppgaver som de kan bruke i egen undervisning. Man kan dermed argumentere for at opplæring kan tilføre mye til lærere sine kunnskaper om hvordan de kan legge opp undervisningen. Rammefaktorene har som nevnt tidligere betydning for hvilken type undervisning en skole kan tilby elevene sine. Blant dette inngår økonomi til blant annet videreutdanning og kursing av sine ansatte.

Læreplanen blir av Brattenborg & Engebretsen (2021, s.82) beskrevet som en rammefaktor. Dette begrunner de med at læreplanene legger føringer for undervisningen gjennom kompetansemålene og hva læreren skal gå gjennom i undervisningen. Som lærer og fagperson er man også lovpålagt å følge læreplanen i opplæringen til elevene. Dette gjøres for å sikre at elevene får den opplæringen de har krav på og slik at elever over hele landet har det samme utgangspunktet for videre utdanning. Som lærer har man derimot et visst rom for metodefrihet til å legge undervisningen opp på den måten som er mest hensiktsmessig for den klassen de har.

Læreplanene endrer seg over tid og man kan se store forskjeller på hvordan ulike aspekter i faget vektlegges gjennom de ulike læreplanene. Dette innebærer blant annet krav til innhold i faget, og hvordan vurdering skal praktiseres. Flesteparten av informantene sier at *Interessebasert kroppsøving* passer helt fint inn i læreplanen og at de ikke ser noe problem ved dette. En av informantene er derimot uenige i denne påstanden. Han mener at i forhold til

rammefaktorene vil det være vanskelig å forsvare at *Interessebasert kroppsøving* passer inn i læreplanen. Blant rammefaktorene han nevner spesifikt er tilgangen på flere lærere når man er alene med "21, 22, 25 elever". Med utgangspunkt i utsagnet hans vil man ved å ha en eller flere lærere til stede kunne si at organisasjonsformen passer inn. Noen av informantene beskriver at ved *Interessebasert kroppsøving*, vil ikke ferdighetslæringen som var fokuset tidligere eksistere i like stor grad. LK06 medførte blant annet at kompetansemålene var bygget opp slik at elevene skulle oppnå mål fra flere ulike idrettslige praksiser enn i de tidligere læreplanene (Arnesen et al., 2013). I den reviderte læreplanen fra 2012 kom det flere føringer som blant annet sa at innsats skulle vektlegges i vurderingen av elevene. Ettersom LK20 ikke gir noen føringer for at elevene skal kunne det og det, stemmer det overens med hva informanten beskrev. Med metodefriheten som lærerne har i LK20, og det manglende målfokuset på læring av teknikker og ferdigheter blant kompetansemålene, vil det være vanskelig å si at *Interessebasert kroppsøving* ikke passer inn i læreplanen.

Vurderingspraksisen i kroppsøving har de siste årene vært et hett tema for debatt blant lærere i skolen, media og blant akademikere (Vinje & Brattenborg, 2016, s.32). Årsakene bak dette er blant annet at vurderingspraksisen i faget gjennom flere år har vært praktisert ulikt. Metodefriheten i faget kan sies å være en av grunnene, de omdiskuterte vurderingsformuleringene i læreplanene spiller også inn som en faktor.

Hvordan man dermed skal klare å vurdere elevene i *Interessebasert kroppsøving* er noe som informantene er usikre på. Hvordan skal det skje, hvordan gjør man det og hvilke retningslinjer skal man følge? Lærerne i studien vår problematiserer vurdering i faget ved gjennomføring av *Interessebasert kroppsøving*. De sa at dersom elevene er på forskjellige steder på samme tid og har ulike aktiviteter, er det med på å gjøre vurderingen mer utfordrende.

Det å ha vurdering når du er alene er kjempevanskelig når elevene er på forskjellige steder, for du har ikke øyne i nakken, du har bare ører, men i forhold til det med, du vil jo kunne vurdere litt i forhold til det med framgang og sånne ting, men likevel altså, det er jo ikke kun ferdigheter og sånn som skal kunne vurderes, det er like mye innsats og sånn.

En annen lærer nevner også at han ville hatt det vanskelig med å vurdere de ulike elevene ettersom de er i ulike grupper, spesielt når man er alene som lærer. Han argumenterer for at det vil være lettere å vurdere elevene i idrettsglede ettersom det er lettere å se om elevene oppnår læringsmålene i den gruppen i kontrast til bevegelsesglede. En informant utdypet slik:

Hvis du skal vurdere idrettsglede så vurderer du kanskje et spesifikt område der, og så har du da bevegelsesglede som gjerne er andre områder som du vurderer, og kanskje ikke du finner samme altså former å vurdere de på da.

Det blir nevnt av en informant at eksisterende vurderingsmåter ikke strekker til. Med dette som utgangspunkt hevder læreren at man må se etter nye vurderingsmåter ved gjennomføring av *Interessebasert kroppsøving*. Det som er viktig når man skal se etter nye måter å vurdere elevene på, er at vurdering skal fremme elevenes læring (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 90).

I aktuelle forskningsrapporter og informasjonsskriv står det lite om hvordan man skal vurdere og karaktersette elevene ved bruk av *Interessebasert kroppsøving* (Husebye, 2012; Husebye & Tangen, 2019; Erdvik et al. 2018). Derfor må man prøve til beste evne å vurdere etter kriteriene som LK20 viser til. Som i alle andre fag skal kompetansemålene ligge til grunn for vurderingen i faget. Den nye vurderingspraksisen i LK20 innebærer at kompetansemålene i læreplanene skal sees i sammenheng med teksten “Om faget” i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her inngår temaene fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Sett i sammenheng med *Interessebasert kroppsøving* vil dette kunne innebære at lærerne må vurdere elevene etter de ulike temaene. Noen eksempler på dette vil kunne være under kjerneelementet “deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter”. Om man fokuserer på å lære håndball vil man kunne se hvordan elevene samspiller med klassekameratene sine. Enten om det er gjennom rent lagspill i idrettsglede, eller ved en lek som sentrerer seg rundt håndball i bevegelsesglede. Innsats er også en del av vurderingsgrunlaget for elevene. Det skal vektlegges på ulike måter, elevene skal blant annet delta konstruktivt i bevegelsesaktiviteter, og samtidig bidra til at medelever får framgang og lærer i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Knyttet til *Interessebasert kroppsøving* kan læreren vurdere eleven i organisasjonsformen ved å se hvordan han eller hun hjelper de andre med å prestere og utvikle seg, hvordan de deltar i læringsaktiviteter og hvilken innsats de legger inn i timen. Noen av informantene sa at

Interessebasert kroppsøving kan åpne opp for et større vurderingsgrunnlag hos elever som vanligvis ikke ville hatt mye grunnlag. Om undervisningen treffer interessen til flere elever, kan elever som vanligvis gjemmer seg vekk blomstre i undervisningen.

En av informantene nevner at den nye læreplanen ikke beskriver at elevene skal være gode i spesifikke idretter og teknikker. Det påpekes at man burde fokusere mer på læringsprosesser som for eksempel det å være lagspiller, kunne samarbeide, lære fra seg, tørre å prøve nye ting og det å gjøre sitt beste. Dette står i stil med vurderingspraksisen som LK20 prøver å tilrettelegge for. I motsetning til tidligere hvor bruken av tester i faget var utbredt, vil vurderingen av elever nå være vanskeligere. Dette begrunnes med at istedenfor å bruke standardiserte tester hvor elevene fikk karakter på bakgrunn av hvor godt de presterte (Kunnskapsdepartementet, 2019), vil man nå måtte benytte observasjon over lengre perioder i en mye større grad.

Hvordan elevene erfarer å bli vurdert i *Interessebasert kroppsøving* blir derimot omtalt av Tangen og Husebye (2019). Av elevene som deltok i bevegelsesglede opplevde de en holdningsendring i forhold til hvem som kan få god karakter ved gjennomføring av *Interessebasert kroppsøving*. De som hadde opplevd en endring av karakter i faget forklarte at det kom grunnet en endring av større innsats og høyere deltakelse. Ved et mindre vurderingsfokus på beherskelse av teknikker og ferdigheter opplevde to av jentene i studien at motivasjonen for karakterene endret seg. Fra å ha en kontrollert motivasjon gikk de til å ha en autonom motivasjon for karakteren i faget (Tangen & Husebye, 2019).

Lærernes refleksjoner om elevmedvirkning

I forskningsrapporten til Säfvnebom (2015) kommer det frem at 43% av elevene er misfornøyde med hvordan kroppsøvfingsfaget praktiseres og at elevmedvirkning er noe som de savner. Ser man dette i sammenheng med Lagestad (2017) kan man argumentere for at elevmedvirkning er noe som kan bidra til økt motivasjon og lærelyst i faget. Ettersom *Interessebasert kroppsøving* innebærer at elevene skal medvirke i form av idrettsglede eller bevegelsesglede, er det hensiktsmessig å se hvordan informantene praktiserer

elevmedvirkning. På den måten får man et inntrykk av hvor villig de er til å involvere elevene i læringsprosessen.

Informantene i studien vår er samstemte om at elevmedvirkning handler om at elevene skal få være med på å bestemme og bidra i kroppsøvfaget. En av informantene forklarer hvordan han tenker slik:

Jeg synes det er viktig at elevene skal få lov til å bli hørt, tenker jeg, de skal jo bli selvstendige individer (...) å få lov til å være med på å bestemme ting og være med å, ja, strukturere en time eller dag (...) og at vi ikke står her hver eneste dag og sier at du skal gjøre det og det og det, og de bare lytter (...) det kan være positivt for de også, at de kan bli hørt.

Lærerne i studien vår legger i stor grad til rette for autonomi i undervisningen sin ved å bruke «avstemning», «sette opp alternativer for elevene», la elevene komme med eksempler på hva de vil gjøre i form av en liste, ha spørreundersøkelser der elevene sier hva de liker i kroppsøvfaget, og en elevstyrt undervisning på tiende trinn. Disse aktivitetene er former for elevmedvirkning og vil oppleves som viktige og meningsfulle for elevene (Deci & Ryan, 2000). Dette vil videre føre til at elevene får opplevelse av selvregulering og eierskap til utførelsen av selve aktivitetene. Selv om noen av lærerne i studien vår vil ha en litt mer kontrollerende form for undervisning og ikke slippe elevene helt fri, vil de fortsatt ha flere autonome elementer. Dette gjør at lærerne i større eller mindre grad tilfredsstiller elevenes behov for autonomi. Ifølge Jones og Bubb (2021) ønsker elever å bli hørt samtidig som lærere vil høre hva de har å si, men den elevmedvirkningen som er nå er begrenset. Videre hevder de at elever har lite å si når det kommer til hva som skal skje i undervisningen og lærerne mangler tid og kompetanse til å legge til rette for dette i stor nok grad.

Ved at elever føler mestring, kan dette føre til at de søker etter nye utfordringer (Deci & Ryan, 2000). Derfor er det viktig at man som lærer legger til rette undervisningen slik at elevene har gode muligheter til å kjenne på mestring. En av lærerne i studien vår fremhever at det er viktig at elevene synes undervisningsoppleggene er gøy. Elevmedvirkning trekkes frem som et godt verktøy til å treffe elevenes interesser og holde faget relevant og gøy for elevene. En annen lærer sa at elevmedvirkning også skal være kompetansebasert og inkluderende, og

at elevene vil føle seg inkludert, føle mestring og trivsel, og øke egen mestringsforventning i faget. Dette finner studien vår støtte i Deci og Ryans (2000, s. 235) tanker om at glede og indre motivasjon ved aktiviteter vil utvikle eller opprettholde seg ved at elever får positive opplevelser og feedback fra lærere og medelever. Samtidig sier Evensen (2022, s. 27) at om elevene får medvirke, kan det bidra til å øke motivasjonen og læringsutbyttet deres. Det blir også nevnt at gjennom elevmedvirkning kan man skape et trygt og godt læringsmiljø. En av informantene sier at som lærer har man et ønske om å ha elevmedvirkning, slik at elevene kan involveres når det kommer til å bestemme og ta avgjørelser. Gjennom å gi elevene ansvar kan man ifølge informanten skape bedre relasjoner mellom lærer og elevene, som igjen kan påvirke elevenes tilhørighet. En av informantene i studien vår nevnte at elevgrupper trenger å jobbe med klassemiljø, spesielt i begynnelsen av ungdomsskolen, og gjennom arbeid med klassemiljøet kan tilhørigheten hos elevene blomstre.

Lærerne i studien vår er samstemte i at elevmedvirkning er viktig i kroppsøvingfaget, og har en stor grad av autonomi i undervisningen deres. Ut fra hva de sa i intervjuene kan man se at informantene har en blanding av integrert regulering og identifisert regulering i undervisningen deres (Ryan & Deci, 2000). De streber etter en autonom undervisningsform, ettersom begge reguleringene i større og mindre grad er autonome. For eksempel trekker en av lærerne frem at elevene får en økt følelse av å bli tatt på alvor, ved at de får være med på å bestemme og se endringer. Det at elevene ser endringer i aktiviteter eller tema de har vært med på å bestemme, er viktig for deres følelse av å bli hørt og det å bli tatt på alvor (Heiestad & Nordfjellmark, 2021, s. 15). Elevene vil kunne føle seg mer inkludert og få en økt følelse av mestring, trivsel og mestringsforventning gjennom dette. En utfordring knyttet til dette er om elevene ikke opplever at de blir hørt (Heiestad & Nordfjellmark, 2021, s. 15). Det er derfor viktig at lærerne er bevisste på at elevene ikke nødvendigvis føler seg hørt, selv om lærerne har prøvd å legge til rette for dette og tror at elevene føler seg hørt.

Til tross for at lærere streber etter autonomi for elevene, påpeker en av lærerne at elevgrupper ofte trenger mye struktur og må jobbe med klassemiljøet. Informanten sier at «det er litt redusert elevmedvirkning der ettersom elevene der må jobbe med seg selv», og sier videre at holdninger må modnes før det kan åpnes opp for en større grad av autonomi. Det er ofte tidlig på ungdomsskolen dette er tilfeller og at det på 10. trinn er mindre behov for dette. Elevenes opplevelse av elevmedvirkning går gradvis nedover etter hvert som de blir eldre, selv om lærere ofte gir elevene mer ansvar og mulighet til å påvirke jo eldre de blir (Wendelborg et

al., 2017, s. 52). Dette kan ha sammenheng med mer fokus på tester og resultater når elevene blir eldre. Elevene kan føle at de har mindre å si for hva som skjer i kroppsøvningsundervisningen. Det kan også handle om at lærere i mindre grad beskriver det som skjer i undervisningen som elevmedvirkning for elevene (Wendelborg et al., 2017, s. 33).

Det er vanskelig for lærere å gi helt slipp på den ytre kontrollen (Ryan og Deci, 2000). Det er kun en av informantene i studien vår som tør å gi helt slipp på kontrollen i undervisningen. Det eneste informantene gjør er å sette en elevgruppe i gang med en aktivitet, deretter holder de på for seg selv mens læreren kan fokusere på en annen elevgruppe. Om elevene blir lei en aktivitet, starter de en ny en på eget initiativ. Det kommer an på elevgruppene man har, men dette viser at det er mulig å slippe elevene helt løs og la de styre til en viss grad selv. En av de andre informantene sa at man ikke må gi elevene for stor grad av autonomi. Dette er noe som kan variere ut fra hvordan elevene i en klasse er og modningsnivået deres. For eksempel sa en av lærerne at man kan ha en økende grad av elevmedvirkning jo eldre elevene blir, ettersom man har et ønske om at elevene skal være autonome og ta ansvar. Dette støttes av flere av lærerne, som mener at de er mer åpne for større grad av elevmedvirkning på 10. trinn. En av informantene nevner at hun i 10.klasse alltid har en del av året der: “elevene lager egne treningsopplegg og skal lede timene med de andre og at de da får velge sine favorittaktiviteter der de kan undervise og lede de andre, gå sammen to og to eller tre og tre og gjøre dette her”.

En av informantene i studien vår sier at det er viktig at elevene ikke får for mye kontroll når man gjennomfører elevmedvirkning i kroppsøvningsundervisningen. Her er balansegangen mellom å være kontrollerende og å gi elevene autonomi i undervisningen viktig (Hagger & Chatzisarantis, 2008, s. 80). En mulighet er å la elevene få være med på å bestemme, samtidig som læreren har en viss form for kontroll på undervisningen. Denne kontrollen kan være at læreren styrer hva som skal læres og hvordan det læres, mens elevene for eksempel kan få være med å bestemme aktiviteter. Det å la elever være med på å bestemme er viktig for å gjøre kroppsøvningsfaget mer meningsfullt for elevene (Walseth et al., 2018, s. 238). Dette kan være med på å påvirke elevenes indre motivasjon på en positiv måte. For eksempel kan det skje gjennom elevstyrt undervisning.

En av informantene i studien vår sa at elevene liker undervisning som inneholder elevmedvirkning og elevstyrt undervisning. Elevene får gjennomføre og lede aktiviteter

innenfor deres interesser og noe de er trygge på. Dette kan være med på å øke motivasjonen deres, i tillegg til medelevenes motivasjon, og å gjøre faget mer meningsfullt. Uansett om man har en kontrollert undervisning eller en autonom undervisning, er det viktig å skape utvikling i den indre motivasjonen gjennom ytre stimuli (Ryan & Deci, 2000). En måte man som lærer kan gjøre dette er ved å gi elevene feedback eller konstruktiv kritikk, som en av informantene i studien vår nevnte. Feedback kan være en fremmede faktor for når det kommer til å øke elevens indre motivasjon (Koka & Hein, 2003, s. 335). En annen informant har brukt feedback til å styre og veilede elevene i undervisningen. Flere elever trenger å bli styrt i en viss grad, slik at de blir minnet på hva de skal gjøre og ikke mister konsentrasjonen og fokuset i undervisningen. En av lærerne i studien vår sa at «de trenger veldig at jeg holder dem i hånden hele tiden. Dette vil variere ut fra hvilken elevsammensetning man har og miljøet elevene befinner seg i, men flere elever trenger, ifølge læreren, veiledning og hjelp til å styres i undervisningen. Dette finner vi støtte i av det Ryan og Deci (2000) hevder, om at indre motivasjon påvirkes av den sosiale konteksten man befinner seg i. Et godt klassemiljø vil dermed kunne være den sosiale konteksten som er med på å øke indre motivasjon hos elevene. En økt indre motivasjon vil ifølge informanten påvirke engasjementet og aktiviteten i kroppsøvingfaget betraktelig.

Hvert klassemiljø er unikt og kan ha ulike forutsetninger, det vil derfor muligens variere hvordan elevmedvirkning vil fungere i ulike klasser. Ved et klassemiljø hvor mange av elevene har de samme interessene bør læreren være obs på hvordan elevmedvirkningen praktiseres. En mulig fallgrube er dersom halvparten av elevene elsker fotball og vil ha det som en del av kroppsøvingstimen. Da kan man plutselig ende opp med 7 fotballøkter på rad, som vil gå på bekostning av de resterende elevene som ikke liker fotball. Man må dermed ikke la elevene få bestemme for mye, da kan det bli lite variasjon og ensidig. En av informantene har en god løsning som gikk ut på at man må planlegge godt for de ulike periodene og ha temabasert undervisning gjennom året. Da vil det bli variert, og man vil komme innom stort sett alle elevenes favorittøvelser. Ved at man legger til rette for gjennomføring av aktiviteter som ikke er for kontrollerende, tilfredsstilles elevenes behov for autonomi (Deci & Ryan, 1985, s. 75)

Noe man som lærer bør være oppmerksomme på ved elevmedvirkning, er dominerende elever. Ofte er det gutter som dominerer i kroppsøvingstimene, noe som fører til at flere jenter vil ha forandring i faget (Walseth et al., 2017). I studien til Tangen og Husebye (2019)

sa en elev at “du må være glad i de tingene du skal gjøre for at det skal være motiverende”. Når det er gutter som dominerer i timene, vil det kunne påvirke jentenes glede i faget og identitetsbygging (Walseth et al., 2017). Elevmedvirkning kan være med på å redusere denne dominansen fra guttene. En av lærerne i studien vår sa:

Vi som lærere må ha tungen rett i munnen fordi elevmedvirkning kan fort bli til at de som skriker høyest eller de som er lederen i klassen styrer (...) det er ikke nødvendigvis at de klarer å gjøre det på en inkluderende og god måte.

Det læreren ønsker, er at man gjennom riktig bruk av elevmedvirkning kan fordele medbestemmelsen utover flere elever og ikke bare på de som skriker høyest. Disse elevene vil ikke alltid klare å være inkluderende gjennom sin dominasjon. Derfor kan man som lærer legge til rette og tilpasse slik at alle elevene blir inkludert og hørt. Dette har man et ansvar for som lærer ettersom man skal tilrettelegge for at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskjellen mellom gutter og jenter blir nevnt av flere av informantene i vår studie. For eksempel når det kommer til elevmedvirkning sier en annen av dem at det kan:

Være en gjeng med gutter som velger fotball, en liten gjeng som liker basket, og jentene sitter som regel helt stille. Og når jeg spør hva de vil, så sier de at de syns det er vanskelig å samarbeide med mange siden det er noen som dominerer.

Det at elever skal rekke opp hånden for å si meningen sin når det kommer til elevmedvirkning er ikke optimalt for læringsmiljøet i klassen (Heiestad & Nordfjellmark, 2021, s. 13). Elever som har mange meninger eller er dominerende i klassen vil som oftest bli de som sier noe i en slik setting. Det som blir sagt av disse elevene er sjelden det flertallet mener og tar ikke høyde for hva hele elevgruppen ønsker. Dette henger sammen med det læreren i vår studie sa om at de ikke-dominerende elevene syns det er vanskelig å samarbeide med dem som dominerer. Aktivitetene som blir valgt gjennom elevmedvirkningen er ikke noe disse elevene ønsker og når de i tillegg må gjennomføre aktivitetene sammen med de dominerende elevene, kan de ofte melde seg ut av aktivitetene. Ifølge Andrews og Johansen (2005, s.307) dominerer gutter i faget og kan være hardhendte og ta lite hensyn, noe som ofte medfører at jenter blir redde og ikke tørr å delta i aktivitetene. Dette kan også sees i sammenheng med Erdvik et al. (2019) hvor det kommer frem at jenter velger bort

idrettsperspektivet i faget når de har muligheten, og virker til å foretrekke å delta i bevegelsesglede. Om dette kommer av dominerende gutter eller av andre grunner er derimot vanskelig å konkludere med.

En grunn til at det ofte er guttene som dominerer er at guttene i større grad enn jentene er frempå og får oppmerksomhet fra læreren, og at læringsinnholdet er mer tilpasset for gutters interesser (Andrews & Johansen, 2005). Videre ser man at jenter får dårligere muligheter og forutsetninger for å lykkes og føle på mestring i kroppsøvfingsfaget i forhold til gutter som har en større grad av dette (Næss, 2000; Klomsten, 2006). Dette kan være brudd på opplæringsloven, ettersom elevene har krav på å være med på planlegging og gjennomføring av innholdet i undervisningen, slik at de får bidra i arbeidet mot et trygt og godt miljø (Opplæringsloven, 1998, §9A-8).

Oppsummerende avslutning

I vår studie har formålet vært å belyse hvilke refleksjoner ungdomsskolelærere har om bruken av *Interessebasert kroppsøving* i kroppsøvfingsfaget. Det har vært viktig for oss å komme innom faktorer som kan ha betydning for lærernes evne til å gjennomføre organisasjonsformen. Vi har valgt å dele funnene inn i tre temaer i denne avsluttende oppsummeringen, som er like fra hva vi hadde i diskusjonskapittelet. Første tema handler om hvilke refleksjoner informantene har om *Interessebasert kroppsøving*, det neste handler om lærernes refleksjoner om rammefaktorenes betydning for gjennomførelsen av *Interessebasert kroppsøving* og det siste temaet handler om lærerens refleksjoner om elevmedvirkning knyttet til *Interessebasert kroppsøving*.

Funnene våre tyder på at lærerne er åpne og positive til å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving*, og informantene er samstemte i at organisasjonsformen kan ha en positiv innvirkning på elevenes motivasjon, engasjement og deltakelse. Dette begrunner de blant annet med at elevene lettere vil komme i kontakt med hva de liker og dermed oppnå en indre motivasjon gjennom å utføre og være med i aktiviteten. Informantene tror også at elevene vil like *Interessebasert kroppsøving* på bakgrunn av at det er noe nytt, som kan sees i sammenheng med Säfvenbom et al. (2018) som viser til at elever savner variasjon i faget. Lærerne gir selv inntrykk av at de har lite erfaring med slike konsepter fra før, de eneste

likhetene er når de driver med differensiert undervisning eller driver med flere idretter samtidig i klassen. Effekten *Interessebasert kroppsøving* har på de svakere elevene i faget er noe som trekkes spesielt fram. Funnene viser at informantene tror at de elevene vil ha en oppblomstring i faget som gjenspeiles gjennom økt deltakelse og motivasjon i faget.

Gjennom studien vår blir det derimot klart at rammefaktorene har stor betydning for gjennomføringsevnen til lærerne. Tilgang på utstyr og tilgjengelig inne/ute område er noe som skiller de ulike informantene, noen av dem gir inntrykk av at de har stor tilgang, mens andre har mindre. Nødvendigheten av å være flere lærere til stede for å gjennomføre *Interessebasert kroppsøving* er noe som informantene er enige i. De begrunner dette med at det vil være vanskelig å sørge for god opplæring hos alle elevene ettersom man kun kan være hos en gruppe samtidig. Vurderingspraksisen vil også være utfordrende ettersom man ikke får sett elevene i samme setting, informantene må dermed se etter nye måter de kan vurdere elevene på. I forhold til hvordan *Interessebasert kroppsøving* kan passe inn i nåværende læreplan, viser funnene at informantene stort sett er enig i at det passer inn. Dette sees også i sammenheng med metodefriheten som LK20 åpner opp for.

Det viser seg at ved en innføring i *Interessebasert kroppsøving* ved bruk av et informasjonsskriv, kan forståelsen av organisasjonsformen være ulik fra person til person. Informantene har blant annet ulik forståelse omkring hva idretts glede skal bestå av. Ved slike ulike oppfatninger vil praktiseringen av organisasjonsformen potensielt variere fra lærer til lærer. Dette vil sannsynligvis også kunne forekomme om man leser seg opp på organisasjonsformen på internett. Opplæring i organisasjonsformen gjennom kurs eller studieprogram er dermed noe som kan være løsningen på denne problematikken.

Ettersom elevmedvirkning og *Interessebasert kroppsøving* hører godt sammen valgte vi å legge vekt på hvordan elevmedvirkning praktiseres av informantene i oppgaven. Det viser seg at informantene er relativt samstemte i hva elevmedvirkning innebærer. Funnene viser derimot at de praktiserer elevmedvirkning i ulikt omfang og på ulike måter i undervisningen sin. Noen velger å ha spørreunder i løpet av året hvor elevene får komme med eksempler på hva de vil ha som aktiviteter i faget, mens andre praktiserer elevmedvirkning ved at elevene skal styre deler av undervisningen. Dette kan komme i form av enkeltaktiviteter eller gjennom elevstyrte økter hvor læreren observerer.

Studien vår viser at informantene er positive til gjennomføringen av *Interessebasert kroppsøving*, og tror at det vil gi et positivt utslag på elevenes deltakelse, motivasjon og engasjement. De mener derimot at det vedligger utfordringer som kan begrense evnen deres til å gjennomføre organiseringsformen. For at elevene til informantene våre skal få best mulig utbytte av *Interessebasert kroppsøving* anbefaler vi en gjennomføring hvor de enten har en inndeling med andre klasser/over hele klassetrinnet, eller at det er flere lærere tilstede under gjennomføring. Vi vil også anbefale at de får bedre opplæring i *Interessebasert kroppsøving* enten gjennom fagfolk som har praktisert det tidligere, eller gjennom kurs.

Studiens begrensninger/svakheter

En av svakhetene med studien vår er at utvalget informanter er begrenset og består av flere lærere fra det samme geografiske området. Dette medfører at mangfoldet av skoler og lærere er lavt, om vi ville fått andre resultater ved en større spredning av informanter over hele landet er derimot vanskelig å si. Lærerne sin begrensede informasjon og kunnskap om *Interessebasert kroppsøving* vil også kunne ha en innvirkning på hvordan de forstår konseptet og dermed besvarelsen av spørsmålene. Studien vår har også lite fokus på hvordan selve organiseringen av *Interessebasert kroppsøving* er i praksis.

Veien videre

Det er flere studier som har forsket på effektene av *Interessebasert kroppsøving* med elevene i fokus, men lite hvor læreren sine tanker og erfaringer etter gjennomføring er sentrale. Det ville vært spesielt interessant om det ble forsket på hvordan lærer og elever opplever *Interessebasert kroppsøving* dersom det kun er en lærer til stede. I tillegg kan flere intervensjonsstudier være med på å øke kompetansen og forståelsen for *Interessebasert kroppsøving*.

Referanseliste

- Aarskog, E. (2021). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875–888.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Alvesson, M. (2002). *Postmodernism and social research*. Open University Press.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Multicare Förlag AB.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
<https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøving*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Telemark.
- Bagøien, T. E., Halvari, H. & Nesheim, H. (2010). Self-Determined Motivation in Physical Education and its Links to Motivation for Leisure-Time Physical Activity, Physical Activity, and Well-Being in General. *Perceptual and Motor Skills*, 111(2), 407–432.
<https://doi.org/10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.407-432>
- Barbour, R. (2014). *Introducing qualitative research: a student's guide* (2. utg.). SAGE Publications Inc.
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2. utg.). Sage.
- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291–312.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving - med rom for alle: Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K. & Lagedstad, P. A. (2016). Trivsel i kroppsøvingfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2(2), 1-13.
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.259>
- Blankertz, H. & Arfwedson, G. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. HLS förlag.

- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2017). Kroppsøving er mer enn «fysisk aktivitet»: Skolen endres – debatten uteblir. *Bedre Skole*, 29(4), 21-27.
- Bramness, J. G. (2016). *Kan vi stole på forskningen?* <https://www.med.uio.no/klinmed/forskning>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christensen, H. (2017). Organisasjonskultur og klasseledelse. I H. Christensen & Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 59-70). Gyldendal akademisk.
- Christensen, H., & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Dhakar, K. (2022). NVIVO. *Journal of the Medical Library Association*. 110(2), 270–272. <https://doi.org/10.5195/jmla.2022.1271>
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving: Hvordan kan en aktiv tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Engh, J. A. (2011). *Cognitive insight and clinical insight in schizophrenia: methodological, neurocognitive and psychopathological aspects and comparison to bipolar disorder*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019). Development of basic psychological need satisfaction in physical education. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 4–21. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1375>
- Erdvik, I. B., Moen, K. M. & Säfvenbom, R. (2022). A relational perspective on students' experiences of participation in an 'Interest-based physical education' programme. *European Physical Education Review*, 3(2), 4–21. <https://doi.org/10.1177/1356336X211023536>
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Evensen, K. (2022). Egenvurdering: en viktig brikke i fagfornyelsen. *Bedre Skole*, 34(1), 24-27.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (2008). Self-determination Theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 79–103. <https://doi.org/10.1080/17509840701827437>
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(2), 86-94. <https://doi.org/10.18261/ISSN0048-0509-2003-02-04>
- Heiestad, F. & Nordfjellmark, T. (2021). Elevmedvirkning i skolens utviklingsarbeid. *Tidsskriftet forebygging.no*, 6, 1-20. <https://doi.org/10.21340/096n-bm10>
- Hiim, H., Keeping, D. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Husebye, B. (2012). *Bevegelsesglede og gode opplevelser i kroppsøving*. Østfold fylkeskommune.
- Høgskolen i Østfold (u.å.). *Interessebasert kroppsøving (15 studiepoeng)*. <https://www.hiof.no/studier/programmer/s871o-interessebasert-kroppsoving/>
- Hølleland, H. (Red.). (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Cappelen akademisk forlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jones, M.-A. & Bubb, S. (2021). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. *Improving Schools*, 24(3), 233–244. <https://doi.org/10.1177/1365480219901064>

- Jordfald, B. & Nergaard, K. (1999). *Etter- og videreutdanning blant lærere i grunnskolen og den videregående skolen*. Fafo.
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente — Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge
- Kirk, D. (2013). Educational value and model-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*. 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Klomsten, A. T. (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls*. [Doktorgradsavhandling]. Norwegian University of Science and Technology.
- Koka, A. & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333–346. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00012-2](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00012-2)
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.2668>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2017). *Didaktisk praksis 5.-10. trinn*. Gyldendal akademisk.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Michelet, S. (2017). Klasseoffentlighet og elevkultur for læring. I H. Christensen, & I Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 71-90). Gyldendal akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport 1). Høgskolen i Innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Næss, F. D. (2000). Kroppsøving: Et fag på guttenes premisser? *Kroppsøving*, 50, 10–13.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). Rettferdig standpunktvurdering–det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakterer i fem fag i grunnopplæringen (Rapport 16/2010). NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279131/NIFUrapport2010-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.) *Handbook of Selfdetermination Research* (s. 3-33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sanchez, B., Byra, M. & Wallhead, T. L. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 317–330. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690864>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Seippel, Ø., Strandbu, Å. & Sletten, M. A. (2011). *Ungdom og trening: Endring over tid og sosiale skillelinjer* (NOVA Rapport 3/2011). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3. utg.). Mountain View.

- Sigvartsen, J., Gabrielsen, L. E., Abildsnes, E., Stea, T. H., Omfjord, C. S. & Rohde, G. (2016). Exploring the relationship between physical activity, life goals and health-related quality of life among high school students: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 16(709), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3407-0>
- Skjesol, K., Ulstad, S. O. & Lomsdal, S. A. (2021). Interessebasert kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 141-156). Fagbokforlaget.
- Skjesol, K. & Lyngstad, I. (Red.). (2021).
- Standage, M., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being* (3. utg.). Human Kinetics.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4, 34–51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.
- Tangen, S. & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Tassinari, M. G. (2012). Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3, 24-40. <https://doi.org/10.37237/030103>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorbjørnsen, K. M., Vaage, S. & Utdanning som nasjonsbygging. (2000). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Routledge.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tveit, K. (2007). Formålsparagrafen – eit 150-årig uroelement. *Kirke og kultur*, 112(2), 175–188. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2007-02-07>
- Ulstad, S., Valstadsve, V. R & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14, 1-20. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7826>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 05. august). Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger>

- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 191–206. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2016). Vurdering i kroppsøvfingsfaget – gamle og nye utfordringer. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvfingsdidaktiske utfordringer* (s. 32-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education: How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4). 442-459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- Walseth, K., Engebretsen, B., & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. H. (2018). Elevundersøkelsen 2017: Analyse av elevundersøkelsen, foreldreundersøkelsen og lærerundersøkelsen (Rapport 2018). *NTNU Samfunnsforskning*.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide (Semistrukturert)

Problemstilling:

Hva mener kroppsøvingslærere på ungdomsskolen om bruk av interessebasert kroppsøving i kroppsøvingsundervisningen?

Interessebasert kroppsøving = IK.

Innledning

- Informasjon om intervjuet, tidsbruk, bruk av lydopptak og båndopptaker, taushetsplikt, anonymitet osv.

Om informanten

1. Hvilken stilling har du nå og hvor lenge har du hatt den?
2. Kan du si litt om hvilke fag du underviser i?
3. Kan du fortelle om utdanningen din?
4. Har dere fått tilbud om kurs eller lignende for å øke kompetansen i din nåværende stilling?
 - **Oppfølgingsspørsmål:**
Hvilke kurs?

Generelt om klassene informanten underviser:

1. Hvor mange elever er det i kroppsøvingstimene dine?
 - **Oppfølgingsspørsmål:**
Hvordan er kjønnsfordelingen?
2. Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i klassen din/dine?
 - **Oppfølgingsspørsmål:**
Hvordan er miljøet i forhold til konkurranse og mestring?
3. Kan du fortelle om deltakelsen blant elevene i kroppsøving i dine timer?
4. Kan du fortelle litt om hvordan du organiserer undervisningen i kroppsøvingsfaget?

Interessebasert kroppsøving

1. Hvilke tanker har du om IK?
 - **Oppfølgingsspørsmål:**
Hvilke erfaringer har du med IK?
Hva er din forståelse for IK?
Hvilke fordeler og ulemper ser du ved IK?
2. Hvordan ser du for deg at IK vil fungere i praksis?
 - **Oppfølgingsspørsmål:**
Hvordan vil en eventuell IK fungere til din egen undervisning?
Hvordan ville du ha organisert IK for din/dine klasser?
3. Med utgangspunkt i ressursene du har tilgjengelig ved din skole, hvordan ser du på muligheten for å gjennomføre IK?
 - **Oppfølgingsspørsmål:**
Med utgangspunkt i: ressurser, antall lærere, utstyr, størrelse på tilgjengelig gymsal.
4. Hvordan tror du IK ville fungert i din/dine klasser?
 - **Oppfølgingsspørsmål:**
Hvordan ville IK påvirket deltakelse, engasjement og læringsutbytte?

Spørsmål om idrettsglede og bevegelsesglede, hvordan legge opp undervisningen.

1. Føler du at du trenger opplæring i IK, for å kunne planlegge og gjennomføre det i kroppsøvingsundervisningen?
 - **Oppfølgingsspørsmål:**
Eventuelt, hvilken type opplæring?
2. IK innebærer at elevene skal velge mellom idrettsglede og bevegelsesglede. Hva legger du i begrepene idrettsglede og bevegelsesglede?

3. Hvordan tror du deltakelsen til elevene hadde blitt påvirket ved bruk av IK i kroppsøvfingsfaget?
4. Hvordan tror du IK vil påvirke elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget?

Læreplanen

1. Hvordan synes du elevenes selvbestemmelse vektlegges i læreplanen?
2. Passer IK inn i læreplanen?
 - **Oppfølgingsspørsmål:**
På hvilke måter eller hvorfor ikke?
3. Hvordan ville du kontrollert om elevene oppnår målene for timen?

Avslutning

- Da har vi vært gjennom det vi ville.
Har du noen spørsmål eller noe mer du vil tilføye?

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hva mener kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen om bruk av interessebasert kroppsøving i kroppsøvlingsundervisningen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Forskningsprosjektet er en masterstudie som handler om bruk av interessebasert kroppsøving på ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få frem hvilke tanker ungdomsskolelærere har om bruken av Interessebasert kroppsøving i kroppsøvlingsundervisningen. Vi vil finne ut hva kroppsøvlingslærere mener om interessebasert kroppsøving. For å finne svar på dette vil vi intervjuere kroppsøvlingslærere. Forskningsspørsmålet i prosjektet er: Hva mener kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen om bruk av interessebasert kroppsøving i kroppsøvlingsundervisningen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold og naturfag er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er aktiv kroppsøvlingslærer på ungdomsskolen. Du er funnet som informant gjennom våre egne erfaringer ved praksis og jobb i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. I forkant av intervjuet vil du få utlevert et liten tekst som forklarer interessebasert kroppsøving som må leses før intervjustart. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om

dine tanker om bruk av interessebasert kroppsøving i kroppsøvingsundervisningen. Vi vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste som vil ha tilgang til lydopptak og opplysninger du oppgir er masterstudentene Rudi Hauge Molvik og Simen Hellandsvik Stana, samt veilederne Anne Henriksen og Camilla Helene Hallås Farestveit. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataene vil lagres med passordbeskyttelse. Du vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 16.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes og vil ikke være tilgjengelig for noen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold og naturfag har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold og naturfag ved:

- Student: Rudi Hauge Molvik, Telefon: 46 96 13 42, E-post: 580493@stud.hvl.no
- Student: Simen Hellandsvik Stana, Telefon: 41376414, E-post simenstana@live.no
- Veileder: Anne Henriksen, Telefon:55585929/95057351, E-post: ahen@hvl.no
- Veileder: Camilla Helene Hallås Farestveit, Telefon: 45276048, E-post: chha@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, Telefon: +47 55 58 76 82, E-post: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

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

- Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne Henriksen
(Hovedveileder)

Rudi Hauge Molvik og Simen Hellandsvik Stana
(Masterstudenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hva mener kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen om bruk av interessebasert kroppsøving i kroppsøvlingsundervisningen?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Interessebasert kroppsøving

Interessebasert kroppsøving (IK) er en organiseringsform av kroppsøvfaget der formålet er å gjøre kroppsøvingundervisningen mer meningsfull for elevene, og være med å bidra til livslang bevegelsesglede. IK inneholder to organiseringsformer: “idrettsglede” og “bevegelsesglede”. Begge disse organiseringsformene jobber mot de samme kompetansemålene i den ordinære læreplanen, men de har ulike tilnæringsmåter. Idrettsglede går ut på at undervisningen fokuseres mest mot fysisk aktivitet med et idrettsperspektiv, der aktiviteter og treningsmetoder legges opp med tanke på idrettslig utvikling. I tillegg til et idrettsfokus vil elevene også lære om alternative bevegelsesaktiviteter og friluftsliv. Bevegelsesglede har en mer lekende tilnærming til fysisk aktivitet. Det innebærer da en stor variasjon av tradisjonelle idretter, alternative bevegelsesaktiviteter og friluftsliv. Det vil være et fokus på utvikling av egen kropp og helse som elevene lærer gjennom ulike treningsmetoder og varianter. Ved gjennomføring av IK deles elevene i to der elevene får velge mellom idrettsglede og bevegelsesglede, og velger ut fra egne bevegelseserfaringer, interesser og verdier. Før elevene velger er det viktig at det blir gitt tydelig informasjon om innholdet i de to tilnæringsmåtene slik at elevene får velge den tilnærmingen som er rett for dem gjennom året.



[Meldeskjema](#) / [Interessebasert kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

909343

Vurderingstype

Standard

Dato

05.12.2022

Prosjekttittel

Interessebasert kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig

Anne Henriksen

Student

Rudi Hauge Molvik

Prosjektperiode

01.09.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Samskrivingssdokument

Ettersom vi skriver sammen har masteravhandlingen medført at vi har fordelt oppgavene likt mellom oss. For å komme oss gjennom oppgaven har vi måttet jobbe tett sammen gjennom hele prosessen.

Ved utformingen av planen for oppgaven kartlagte vi hva som måtte på plass til gitte tider.

Planleggingen av tema, problemstilling, valg av metode og utforming av intervjuguide var vanskelige områder som vi løste godt i fellesskap. Når slike ting var på plass besluttet vi at det mest fornuftige var å fordele arbeidsoppgavene videre.

Ettersom Rudi har vist gjennom tidligere oppgaver at han er detaljorientert og flink til å skrive teori baserte mange av oppgavene hans seg rundt å skrive det teoretiske rammeverket for oppgaven. Simen sine styrker består blant annet av å komprimere og håndtere store mengder informasjon og fikk dermed i oppgave å fremlegge resultatene fra intervjuene og analysere dem.

Gjennom oppgaven har det vært viktig for oss å hjelpe hverandre ved behov, dette innebærer blant annet korrekturlesing og retting av hverandre sitt arbeid. Ved å jobbe sammen på skolen de fleste av dagene kunne vi dermed diskutere og planlegge hva som var viktig for oss å skrive videre på i oppgaven.

De siste ukene har vært intensive og medført mange timer arbeid for å slutføre oppgaven. Vi er svært fornøyde med samarbeidet og føler vi har bidratt like mye til oppgaven.