



Høgskolen
i Innlandet

Fakultet for helse og sosialvitenskap avd. Elverum

Peder Rustad Ruud

«~~E~~refrykt for kroppsøvingsfaget»

En kvalitativ studie om læreres- og skolelederes syn på legitimering av
kroppsøvingsfaget

«Awe of the physical education subject»

A qualitative study of teachers' and school leaders' view on legitimizing the
physical education subject

Master i kroppsøving og idrett

2021

Sammendrag

Denne studien har hatt som hensikt å belyse kroppsøvingslæreres og skolelederes meninger, holdninger og erfaringer rundt legitimering av kroppsøvingsfaget, samt å se på om forskjeller i kompetanse hos deltagerne kan være med å påvirke legitimeringen. Står faget sterkt eller er det et fag i fare for å forsvinne i fremtiden?

Det teoretiske rammeverket i denne studien består av Peter Arnolds (1988) teori rundt bevegelseslæring samt David Kirks (2010) fremtidsanalyser for kroppsøvingsfaget. Her finner vi sentrale begrep som *i*, *gjennom* og *om bevegelse*, *holistisk kroppssyn*, *dualistisk kroppssyn*, *knowing how (vite hvordan)*, *knowing that (vite at)* og *mer av det samme*, *endring*, eller *utryddelse av kroppsøvingsfaget*.

Studien som er gjennomført er en kvalitativ studie, og har tatt for seg syv semi-strukturerte dybdeintervjuer. Dataene fra intervjuene er blitt analysert i rammer av Braun & Clarke (2006) sin tematiske analysemodell.

Vi kan se at lærerne og skolelederne i denne studien allment legitimerer kroppsøving ut fra bevegelseslæring hvor dimensjonen *i bevegelse* bør ligge nærmest fagets egenart. Lærerne mener at helse også skal ha en plass i faget og det konkluderes i denne studien med at det kommer som et underordnet syn og en positiv konsekvens av bevegelseslæringen. Videre funn viser at kompetansen hos kroppsøvingslærerne til en viss grad påvirker legitimeringen, men at utydelige mønstre i dataene forteller oss at legitimeringsprosessen er mer kompleks enn at man kun kan peke på manglende kompetanse hos kroppsøvingslærerne. Videre viser studien at det er et klart mønster når det kommer til hva lærerne mener om fagets fremtid. Ingen av lærerne eller skolelederne tror faget forsvinner, men de utelukker heller ikke endringer i fremtiden.

Nøkkelord: Læring *i bevegelse*, læring *gjennom bevegelse*, læring *om bevegelse*, holistisk kroppssyn, dualistisk kroppssyn, vite hvordan, vite at, fremtidssenarioer, kroppsøvingslærer, skoleleder, reduksjonistisk.

Forord

Etter fem fine og lærerike år ved Høgskolen i Innlandet avdeling Elverum, har jeg endelig klart å ro i land en masteroppgave. Prosessen rundt skriving av denne oppgaven har vært som en berg-og-dal-bane av forskjellige følelser, fra sinne og oppgitthet, til stor glede og mestring. Kroppsøvfaget har siden jeg var liten vært mitt favorittfag, og jeg har alltid vært glad i å bevege meg, så skrivingen av denne oppgaven har stort sett vært preget av engasjement og pågangsmot. Perioden med masterskriving har vært svært lærerik, og selv om prosessen til tider har vært tung, kan jeg med hånden på hjertet si at det har vært 100% verdt det.

Innledningsvis må jeg få takke min veileder Eivind Skille, som har vært helt enorm, og i egen klasse gjennom dette arbeidet. Tusen takk for god veiledning, alle tilbakemeldinger og lure tips. Du har vært en bauta gjennom denne oppgaven. Takk til rektorene som med åpne armer tok imot meg og mitt prosjekt ved deres skole. Jeg vil også takke lærerne og skolelederne som valgte å delta ved å dele deres refleksjoner, tanker og erfaringer. Uten dere ville ikke dette latt seg gjøre.

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine medstudenter gjennom tiden på studiet, for både faglige samtaler, men også sterkt trengte passiarer. Dere har vært en enorm motivasjon. Det er utrolig hva noen gode ord og et par kaffekopper kan gjøre med pågangsmotet. Takk til tidligere medstudent, og min gode venn Jenny Christina Bjerknes, for gode tilbakemeldinger på oppgaven, og lesing av korrektur.

Tusen takk til mine foreldre, og min store familie som har heiet på meg og støttet meg gjennom hele studiet, samt lest utallige sider korrektur. Dette er jeg evig takknemlig for. Uten dere ville veien vært mye lenger. Emil Hatten Engerbakk og Vedel Amundsen, takk for utallige treningstimer, kaffekopper og gode samtaler. Pausene med dere kan ikke settes nok pris på. En ekstra stor takk til min samboer, kjæreste og bestevenn Synne Rønningen, som har holdt ut med meg i alle mine oppgitte og frustrerte stunder. All kjærlighet, støtte, gode samtaler og morsomme stunder har vært avgjørende i denne prosessen.

Overveldet med følelser vil jeg se tilbake på en lang, lærerik og givende prosess. Men jeg skal være ærlig på at det skal bli godt å ta seg en øl og nyte utsikten utover Mjøsa, uten og alltid ha bekymringer for analyse, APA standard og akademisk skriving.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	3
INNLEDNING	6
TIDLIGERE FORSKNING	6
HENSIKT MED STUDIEN	10
HOVEDPROBLEMSTILLING:	10
<i>Underproblemstilling:</i>	10
TEORI	11
ARNOLDS PERSPEKTIVER PÅ KROPPSØVING	11
ARNOLDS DIMENSJONER OM, GJENNOM OG I BEVEGELSE.	13
<i>Dimensjonen om bevegelse:</i>	13
<i>Dimensjonen gjennom bevegelse:</i>	14
<i>Dimensjonen i bevegelse:</i>	15
FREM TIDSSENARIOER FOR KROPPSØVINGSFAGET	16
<i>Mer av det samme</i>	16
<i>Radikal endring</i>	17
<i>Faget kan komme til å forsvinne</i>	17
METODE	19
KVALITATIVT DESIGN	19
SEMI-STRUKTURERT DYBDEINTERVJU	20
PILOTINTERVJU	21
UTVALG	22
INTERVJUPROSESSEN	24
TRANSKRIBERINGSPROSESSEN	25
ANALYSE AV DATAMATERIALE	26
ETISKE OVERVEIELSER	28
STUDIENS KVALITET	29
<i>Validitet</i>	29
<i>Intern validitet</i>	30
<i>Ekstern validitet</i>	30
<i>Reliabilitet</i>	31
RESULTATER	33
SKOLENS PERSPEKTIV PÅ LEGITIMERING AV KROPPSØVINGSFAGET	33



<i>Helse og pulsøkning</i>	34
<i>Kroppsøving sfagets fremtid</i>	35
<i>Kroppsøving versus basisfag</i>	37
<i>Bevegelseslæring</i>	39
KOMPETANSE I KROPPSØVINGSFAGET	41
<i>Inngang i kroppsøving sfaget</i>	43
<i>Læreplanen i kroppsøving</i>	45
<i>Kroppsøving undervisning</i>	49
DISKUSJON	52
BEVEGELSESLÆRING DOMINERER	53
HELSE I KROPPSØVING	54
ÆREFRYKT FOR KROPPSØVING	57
KROPPSØVINGSFAGET ER KOMMET FOR Å BLI	59
KONKLUSJON	63
VIDERE FORSKNING	64
LITTERATURLISTE	66
VEDLEGG 1	71
VEDLEGG 2	73
VEDLEGG 3	75
VEDLEGG 4	78

Innledning

Gjennom denne masteroppgaven har jeg hatt et hovedfokus på legitimering av kroppsøvingsfaget. Temaet legitimering er noe jeg har blitt interessert i gjennom mine fem år som student, og er et viktig og svært diskutert tema i forbindelse med kroppsøving.

Kroppsøving har vært et skolefag siden slutten av 1800-tallet når den første læreplanen ble lagt frem (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 13). Faget har bestått i snart 150 år, og har gjennomgått en utvikling fra å ha et militært formål for gutter, til å bli et læringsfag med fokus på refleksjon, kritisk tenkning og bevegelsesglede (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 15; Utdanningsdirektoratet, 2019c). Selv om faget har bestått i alle disse årene - hvor sterkt står det egentlig? I Stortingsmelding 21 (2020-2021) fra Kunnskapsdepartementet ble det lagt frem forslag om mer valgfrihet i videregående skole utenfor basisfagene, som i praksis kan bety at man får muligheten til å velge bort kroppsøving. Dette kan få konsekvenser for legitimeringen av kroppsøvingsfaget. Erik Aasland (2019, s. 190) ytrer sine bekymringer ovenfor faget og hevder det er en reell problemstilling at faget kan komme til å forsvinne. Disse antagelsene har sin begrunnelse hos den anerkjente forskeren David Kirk og hans fremtidsanalyser for kroppsøvingsfaget som jeg kommer tilbake til i teorikapitlet. I teorikapitlet vil jeg presentere Peter Arnolds teori som omhandler bevegelseslæring og dimensjonene læring *om, gjennom og i bevegelse*. Senere i studien skal vi også se at lærere har ærefrykt for kroppsøvingsfaget og føler en stor usikkerhet for å være undervisere i faget. For å komme frem til problemstillingen og videre belyse problemområdet, ønsker jeg å legge frem tidligere forskning rundt legitimering av kroppsøvingsfaget.

Tidligere forskning

Ser vi på dagens læreplan for kroppsøving skal det være et fag som utvikler kompetanse rundt trening, livsstil og helse. Fagets sentrale verdier forteller oss at faget skal fremme kritisk tenkning rundt kroppsidealene som kan virke inn på selvfølelse, helse, trening og livsstil. Tar man en titt på kjerneelementene for faget ser man at elevene også skal kunne reflektere over og tenke kritisk om og rundt sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dette er relevante mål som legitimerer faget på en god måte, men er det slik at elevene og lærerne opplever faget på denne måten? I 2018 kom det en nasjonal kartleggingsstudie, «Når ambisjon møter tradisjon», for kroppsøvingsfaget som tar for seg elevers, læreres og skolelederens meninger og

opplevelser av kroppsøvningsfaget. I snakk om læreplanen i kroppsøving vil det være spennende å se en slik rapport for å kunne sammenfatte mål og virkelighet. I studien av kroppsøvningsfaget ser vi at det er en stor prosentandel av elevene som bruker faget som formål for å komme i bedre form, 66,6% gutter og 60,6% jenter. Vi kan også se at det er 41,8% gutter og 35,3% jenter som ønsker å bruke faget til å bli bedre i idrettsaktiviteter (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018, s. 39). Når vi har sett disse tallene, vil det også være interessant å se på hvordan elevene mener at undervisningen blir lagt opp. 93% av elevene forteller at det er læreren som bestemmer hva som skal skje i kroppsøvningsundervisningen. 83,3% oppgir også at det er læreren som viser og forklarer rundt hvordan ting skal gjennomføres (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018, s. 51). Ut ifra disse tallene kan man tolke det som at læreren har mye makt, og bestemmer mye av det som skal skje i kroppsøvingstimene. Det vil derfor være interessant å se på utdanningsnivået hos kroppsøvingslærerne. Hos undervisere i kroppsøving er det en stor prosentandel som ikke har studiepoeng i faget. Over 40% av alle aldersgrupper hos undervisere i kroppsøving mangler studiepoeng. Størst prosentandel ser vi hos de under 30 hvor over 50% mangler studiepoeng (Statistisk sentralbyrå, 2019, s. 44). Sammenlikner vi disse tallene med tall fra andre fag kan vi for eksempel se at av de som underviser i norsk har 85% studiepoeng, og i matte 82% (Statistisk sentralbyrå, 2019, s. 28-32). Disse tallene er interessante og gjør det spennende å skulle dykke dypere ned i tematikken.

David Kirk mente at for å bedre kunne forstå seg på nåtiden, måtte man studere fortiden (Aasland, 2019, s. 192). På den måten mente han at det var enklere å se mulige fremtidssenarioer knyttet til kroppsøvningsfaget. I boken *Physical Education Futures* tar Kirk for seg begrepet *the idea of the idea* («Id2») når han studerer hvordan faget har blitt legitimert og praktisert gjennom tidene (Kirk, 2010, s. 44). Begrepet gir oss en indikasjon på at Kirk mener at skolefagene er sosiokulturelle konstruksjoner som blir til i prosesser der endringer i samfunnet, politiske ambisjoner og pedagogiske hensyn spiller inn på skolefagene (Aasland, 2019, s. 192). Aasland (2019, s. 192) forteller oss at det ifølge Kirk har vært to forskjellige «Id2» i kroppsøving og kaller disse: *The id2 of physical education-as-gymnastic* og *the id2 of physical education-as-sport-techniques*. Kirk (2010, s. 65) hevder at fagets historiske grunnpilarer er å finne i gymnastikken og at det var akkurat gymnastikken som hadde en hegemonisk dominerende praksis fra perioden fra midt 1800 – til tidlig eller midt på 1900-tallet. Videre argumenterer han for at idrettslige teknikker og innlæring av disse, har vært den

dominerende strukturen i kroppsøvningsfaget de siste 70 årene. I en vurdering av kroppsøvningsfaget sett opp mot fremtidig samfunns- og arbeidsliv skriver Ludviksen-utvalget at det er usikkerhet rundt hva lærerne kan trekke inn som grunnlag for vurdering i faget, og hevder at dette er et tilbakevendende tema i forbindelse med kroppsøving. Grunnlaget for vurdering er endret flere ganger hvor innsats, holdninger, forutsetninger, samarbeidsevne, ferdigheter og teori vektet ulikt. Dette kan ifølge Ludviksen-utvalget peke på et litt utydelig legitimeringsgrunnlag (Norges Offentlige Utredninger 2014: 7, s. 91). Ifølge Aaring og Sandell (2019, s. 133) har kroppsøving behov for egenverdi og et klart og tydelig læringsinnhold. Faget bør ha et hovedfokus som omfavner bevegelseskompetanse. Dette fordi at barn har i bevegelse en iboende mulighet til å videreutvikle sin bevissthet rundt kroppen og sin motoriske kompetanse. Å lære seg å handle med kroppen er viktig for å fremme barns allmenne læringsevne. Dette vil ha betydning for barns deltagelse i lek, spill og idrett. Bevegelseslæring vil også ha en fysisk dannelsesverdi, og vil være et naturlig bidrag til skolens mandat (Aaring og Sandell, 2019, s. 133).

I en studie gjort av Claes Annerstedt sammenlikner han kroppsøving i de forskjellige Skandinaviske landene. Det kommer frem i denne studien at det er mange likheter når det kommer til kroppsøving, og i alle landene er det gjennomgående at det er et stort gap mellom hva læreplanene fastsetter og hva som faktisk blir praktisert (Annerstedt, 2008, s. 312). Ifølge Annerstedt (2008, s. 303) får ballspill, styrketrening og friidrett fortsatt stor plass i faget, noe som bygger opp under Kirk sine påstander om at innlæring av idrettsteknikker fortsetter å dominere kroppsøvningsfaget. Studien viser at det er stor dominans av tradisjonell sport, selv om styringsdokumentene forteller at det skal legges opp til et bredt spekter av bevegelsesaktiviteter. Kroppsøvningslærere sitter med en unik mulighet med sin kompetanse hvor de kan veilede elever til gode samarbeidsevner, fair play og være respektfulle ovenfor andre (Annerstedt, 2008, s. 311).

Håkan Larsson og Karin Redelius har forsket på kroppsøving både i Skandinavia med fokus på utfordringer i utdanningen og isolert i Sverige. I studiene de har gjennomført finner de at det er stor usikkerhet rundt hva som er formålet med utdanningen (Larsson & Redelius, 2010, s.700). Det er ikke bare elever som er usikre, men også lærere har vanskeligheter med å forklare hva de egentlig skal lære i faget. (Larsson & Redelius, 2008, s.392). Det kan virke som det er et felles inntrykk hos mange elever at kroppsøvingen er en arena som skal bidra til

at de lærer forskjellige regler og ferdigheter i ulike idretter (Larsson & Redelius, 2008, s. 381). Larsson & Redelius (2010, s. 694) skriver videre at det kan virke som at konkurranseaktiviteter og ballspill som fortsatt dominerer faget. De indikerer at grunnen til at kroppsøving blir dominert av idrett og sport er fordi fokuset ligger på aktivitetene og ikke på læringen selv. De er klare på at dette er lærerens ansvar, og at det må legges til rette for elevene slik at de skjønner forskjell på kroppsøving og sport utenfor skolen (Larsson & Redelius, 2010, s. 701). Kroppsøving skal ifølge læreplanen ikke gjøre forskjell på en toppidrettsutøver og en elev i rullestol. Faget skal være like tilpasset begge parter (Larsson & Redelius, 2010, s. 701). De avslutter med å si at det trengs flere studier som har som målsetting å minske gap mellom teori og praksis (Larsson & Redelius, 2010, s. 701).

Larsson & Redelius (2010, s. 694) sin forskning peker, som vi kan se ovenfor, på at fokuset i kroppsøving i Skandinavia virker å ligge på selve aktivitetene og ikke på læringen. Videre kan vi se at Helsedirektoratet (2014) har kommet med tall som viser til at tid ungdom bruker foran diverse skjermer stiger ved økende alder, noe som indikerer at de blir mer stillesittende. Dette gir liv til diverse vinklinger knyttet til helse og pulsøkning i kroppsøving, hvor målet er å gi elevene høyere puls i løpet av timen, og hvor læringen kommer i andre rekke. Ken Green (2010, s. 221) sier at det finnes en rekke grunner for å se på kroppsøving som et hjelpemiddel for å bedre helsen blant barn og unge. Disse er blant annet fysisk aktivitet og pulsøkning. Dette kan være med å motvirke den stigende overvekten hos barn og unge, som kan føre med seg en rekke ugunstigheter som hjerte og karsykdommer, diabetes og høyt blodtrykk. Han forteller at kroppsøving hovedsakelig kan påvirke helse på to måter. Først og fremst med fysisk aktivitet i løpet av skoledagen, men også økt kunnskap om helsemessige gevinster ved å være fysisk aktiv. Tidligere president i den norske legeföreningen Hans Kristian Bakke kom for noen år tilbake med et utsagn knyttet til helse og pulsøkning;

«Kroppsøving bør utvides betydelig, til en time hver dag både i grunnskolen og i videregående skole. Innholdet bør først og fremst ikke handle om pedagogikk, men om helse. Det viktigste må være å motivere elevene til å være aktive - få pulsen opp på et visst nivå og holde den der en viss tid - ikke å bringe elevene gjennom et pensum. Krever dette at elevene må få en ball å løpe etter, så la dem få det!» (Bakke, 2003, s. 1407).

Også i læreplanen i kroppsøving blir helse nevnt mange ganger i ulike settinger, som er med på å aktualisere begrepet. Man ser også igjen helsebegrepet i Opplæringsloven (§ 9 A-2) hvor det blir sagt at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og

læring. Ser man dette med legitimeringsøyne i forhold til kroppsøving blir både helse og læring nevnt.

Det er tidligere gjort en liknende masteroppgave av Krister Hagen (2015): «Hva er formålet med kroppsøvingsfaget?», som også tar for seg legitimering av kroppsøvingsfaget. Her viser funnene til at lærere, elever og skoleledere mener at kroppsøving skal være et aktivitetsfag i større grad enn et læringsfag. Dette begrunnes med livslang bevegelsesglede, helse og forbedring av den fysiske formen (Hagen, 2015, s. 3). Som rammeverk bruker både Hagen (2015) og min oppgave Arnold, men i motsetning til denne oppgaven er det i Hagen (2015) sin studie tatt i bruk spørreundersøkelser som gir studien en annen vinkling og andre perspektiver. Hagen (2015, s.3) tar også for seg både barne- og ungdomsskole.

Hensikt med studien

På grunnlag av tidligere forskning på kroppsøvingsfaget som forteller oss at det er en viss avstand mellom hva som står i læreplanen og hva som blir gjort i praksis, at mange undervisere i kroppsøving uten studiepoeng, elever som er ukjent med hva formålet for faget er og ulike scenarioer for fremtiden til kroppsøvingsfaget, har det vært interessant å høre hva kroppsøvingslærere med ulik kompetanse og skoleledere har fortalt om kroppsøvingsfaget i dagens skole. Skal faget være et aktivitetsfag med fokus på helsefremmede faktorer, eller er det bevegelseslæring som skal komme i fremste rekke? Hvor sterkt står legitimeringen av kroppsøvingsfaget, er den solid eller er det et fag som kan være i fare for å forsvinne i fremtiden? Dette er forskningsspørsmål som jeg ønsker å undersøke nærmere i denne studien. Jeg har ut fra dette kommet frem til følgende problemstillinger:

Hovedproblemstilling:

«Hvordan legitimeres kroppsøvingsfaget ut fra læreres og skolelederes perspektiv?»

Underproblemstilling:

«Hvordan kan kroppsøvingslærere med ulik kompetanse påvirke legitimeringen av faget?»

Teori

I dette kapitlet har jeg presentert en teori som er relevant for å skulle hjelpe til med å tolke resultatene og bidra i diskusjonen rundt de analyserte funnene. Teorien som er anvendt er av Peter J. Arnold og omhandler hans perspektiver på bevegelse og kroppsøving. Dette er en teori som er sentral i legitimeringsdebatten og er avgjørende å belyse for å forstå problematikken rundt legitimeringen av kroppsøvingfaget. Etter at jeg har tatt for meg teorien til Arnold vil jeg legge frem tre fremtidssenarioer for kroppsøvingfaget av David Kirk, som en bevisstgjørelse på hva som kan komme til å skje med faget i fremtiden.

Arnolds perspektiver på kroppsøving

Peter J. Arnold er en sentral skikkelse i forbindelse med legitimering av kroppsøvingfaget. Han var både pedagog og filosof, og hadde sitt opphav fra Skottland. Han var opptatt av fagets formål og mente faget ble legitimert ut ifra ytre verdier, slik som helse eller fritid med avbrekk fra andre fag, noe han var særdeles kritisk til (Brown, 2012, s. 22). Det at faget ble kalt *physical education* mente han bare poengterte at det var en utdanning av det fysiske (Arnold, 1988, s. 105). Ser man det i norsk sammenheng blir begreper som fysisk aktivitet, gym og kroppsøving brukt som synonyme av politikere og andre, som er med på å svekke legitimeringen av faget (Ommundsen, 2013, s. 157).

Stoltz & Thorburn (2015, s. 379) forteller oss at Arnold var inspirert av John Dewey, spesielt når det kom til interaksjon mellom kropp og sinn i bevegelse, som ble sett på som dynamisk. Dewey var også opptatt av å se hele «barnet» eller «eleven» i tilnærming til læring, og da utdanning av hele mennesket. Dette er tanker som kan støttes på Merleau-Ponty (1994, s. 13) sine refleksjoner rundt kropp og sinn. Han mente at kropp og sinn er ett, uansett om vi ønsker det eller ikke. Amputerer man et bein vil man få fantomsmerter, noe som føles av hjernen, selv om ikke kroppsdelene er der. Tanken om at kroppen er en maskin separert fra sinnet, har ikke grobunn i det virkelige liv (Merleau-Ponty, 1994, s. 13). Videre var Arnolds verker også påvirket av Jessie Feiring Williams, som var opptatt av at kroppsøving måtte være et emne hvor det ble utdannet *gjennom* det fysiske og ikke *av* det fysiske (Stoltz & Thorburn, 2015, s. 380). Williams sine tanker var at hvis kropp og sinn blir tenkt på som to forskjellige enheter, blir det en utdanning *av* det fysiske. Men hvis man tenker på mennesket som en helhet hvor kropp og sinn er forent vil det bli en utdanning *gjennom* det fysiske (Stoltz & Thorburn, 2015, s. 380). Ifølge Stoltz & Thorburn (2015, s. 380) ble Arnold inspirert av disse perspektivene på

utdanning gjennom det fysiske og kom opp med begrepene utdanning *ved, gjennom, og av* det fysiske i sitt originale verk fra 1968. Dette skulle vise seg å bli forgjengeren til de mest kjente av Arnolds dimensjoner *om, gjennom og i* bevegelse, som jeg kommer tilbake til senere i teoridelen (Stoltz & Thorburn, 2015, s. 380). Ommundsen (2005, s. 9) forteller oss at Arnold sine dimensjoner rundt bevegelse har et holistisk perspektiv hvor man ser kropp og sinn som en helhet, i motsetning til et dualistisk syn hvor man skiller mellom disse.

Arnold (1988, s. 19) er kritisk til en teoretisk tilnærming til kunnskap i utdanning, og mente at grunnpilarene i utdanning må ligge i det praktiske. Han snakker om det han kaller for *knowing that*, eller *å vite at*, som er et resultat av det han kaller en snever teoretisk tilnærming til utdanning. Det er begrenset hvor god man blir i fotball eller tennis gjennom en teoretisk tilnærming, men det er fortsatt komplekse aktiviteter hvis man heller ser på det som *knowing how*, eller *å vite hvordan*. *Å vite hvordan* blir et bredere perspektiv på aktivitetene hvor man faktisk skal vite *hvordan* man skal gjennomføre en aktivitet. Han mente at *å vite at* gjennom aktivitet ikke bidro til å belyse veldig mye annen kunnskap enn om akkurat selve aktiviteten. Arnold (1988, s. 18) mener at man må fokusere på mennesket som helhet hvor man kan både gjøre og tenke samtidig, og passe på at man ikke falle innenfor en dualistisk tankegang hvor kropp og sinn blir separert. Arnold (1988, s. 18) kritiserer at begrepet *mind*, eller *sinn*, brukes på en intellektualistisk måte, hvor man begrenser det kognitive til teoretisk kunnskap i stedet for praktisk kunnskap. Ved et slikt syn på sinnet blir *å vite at* aktualisert. At man har teoretisk kunnskap om en aktivitet, i stedet for *å vite hvordan*, hvor man faktisk kan spille spillet eller mestrer aktiviteten. Ifølge Arnold (1988, s. 19) resulterer dette i en akademisk-basert utdanning, med få og små innslag av praktisk utdanning. Et slikt syn på kunnskap og utdannelse er reduksjonistisk i sin natur. Den praktiske utdanningen blir ifølge Arnold (1988, s. 19) kun verdsatt der den er med på å legge opp til intellektuell forståelse, altså teoretisk kunnskap. En snever teoretisk kunnskap utvikler ikke hele mennesket, og man vil få en begrenset utdanning (Arnold, 1988, s. 19).

Arnold (1988, s. 23) påpeker at selv om han kommer med flere kritikker mot en snever teoribasert kunnskap, er både teoretiske og den praktiske kunnskapen fundamentalt viktige i ethvert utdanningsprogram. Han forteller også at han gjøre et skille i den praktiske kunnskapen mellom *å vite hvordan* i sterk forstand og *å vite hvordan* i svak forstand. I svak forstand vil en person kunne gjennomføre en aktivitet, men ikke evne å reflektere over hva

som skulle til for at han faktisk klarte det. I sterk forstand vil en person kunne både gjennomføre en aktivitet, men også klare å reflektere over stegene som måtte til for å kunne mestre aktiviteten. I sterk forstand vil en person også evne å gjenfortelle og forklare hvordan aktiviteten skal gjennomføres (Arnold, 1988, s. 23). Dette kan ses i forbindelse med kompetansemålene i læreplanen. For eksempel vil en elev ved svak forstand av *å vite hvordan* kunne planlegge og gjennomføre en egentreningsperiode, men ikke strekke det lenger. En elev med sterk forstand av *å vite hvordan* vil også kunne gjøre dette, men i tillegg vil eleven kunne vurdere egentreningen og forklare hvordan perioden foregikk og på hvilken måte det kan påvirke til en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil (Arnold, 1988, s. 23; Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Arnolds dimensjoner om, gjennom og i bevegelse.

Brown (2013, s. 22) sammen med Stoltz & Thorburn (2015, s. 384) forteller oss at Arnolds dimensjoner har påvirket store deler av verden. Mange vestlige land som for eksempel: Canada, New Zealand, Østerrike, England og også Norge har læreplandokumenter som enten er påvirket på et filosofisk nivå, eller implisitt bruker Arnolds dimensjoner rundt bevegelse i utdanning (Brown, 2013, s. 22). Arnold (1988, s. 120) var svært opptatt av at det er mye læring ved bevegelse i selg selv, og var kritisk til modeller som fremmet kroppøvingfaget som instrumentelt. Han utarbeidet en holistisk modell som skulle være grunnlaget for læring i faget hvor dimensjonene *about (om)*, *through (gjennom)* og *in (i)* er dynamiske og gjensidig påvirket av hverandre (Arnold, 1988, s. 106).

Dimensjonen om bevegelse: Læring *om* bevegelse blir i Arnold sin teori det teoretiske aspektet, og handler i stor grad om å tilegne seg kunnskap (Arnold, 1988, s. 107). Denne dimensjonen kan man se i sammenheng med kunnskap som omhandler bevegelseslære, ernæring og fysiologi. Arnold (1988, s. 107) mener at denne type kunnskap vil være med å øke elevens erkjennelse og refleksjon rundt deres egen bevegelseskompetanse. Dimensjonen *om* bevegelse er viktig i kroppøving i den forstand at det skal være med å underbygge dimensjonen *i* bevegelse, som jeg kommer tilbake til (Ommundsen, 2005, s. 11). *Om* bevegelse i kroppøvingssammenheng vil bety at elever vil reflektere over hva som skjer både fysiologisk og mentalt når de spiller, leker eller danser og hva dette har å si for det sosiale samspillet (Arnold, s. 106). I læreplanen for kroppøving under fagrelevans og sentrale verdier kan vi lese at faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse, samt erfarer hva egen innsats har å si for å oppnå mål. Videre står det at kroppøvingen

skal bidra til å gi elevene anledning til å praktisere og reflektere over både samspill og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Disse delene fra læreplanen kan relateres direkte til dimensjonen *om* bevegelse. Ser man videre i læreplanen under grunnleggende ferdigheter vil man også kunne relatere både muntlige ferdigheter, å kunne skrive i kroppssøving, å kunne regne i kroppssøving, samt digitale ferdigheter til denne dimensjonen (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Dimensjonen gjennom bevegelse: Handler ifølge Arnold (1988, s. 108) om et formål hvor de instrumentelle og ytre verdiene står sentralt, og det er denne dimensjonen han mener faget er allment legitimert ut ifra. Det er her han mener kroppssøvlingslærere bruker aktiviteter som fotball, dans, innebandy, volleyball osv..., til et nyttebetont formål som helsefremmende i form av pulsøkning, sosiale ferdigheter eller et avbrekk fra andre teoretisk tunge fag. Ommundsen (2005, s. 8) sier at dimensjonen *gjennom* bevegelse blir en læring via fagets innhold, hvor man bruker faget som middel. Et eksempel på hva Ommundsen (2005, s. 8) sier kommer frem i fagrelevansen for læreplanen i kroppssøving hvor det står at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er en slik fremtoning Arnold (1988, s.108) mener legitimerer faget til læring *gjennom* bevegelse ved at man via en læreplan bare forteller noe om hva faget skal bidra med. Arnold (1988, s. 109) forteller også at det er i dimensjonen *gjennom* bevegelse vi kan gjøre hovedskillet mellom utdanning og skolering i kroppssøving. Utdanningen vil fokusere på læring, samt verdien i selve bevegelsen eller aktiviteten, mens skolering vil se instrumentelt og nyttebetont på faget. Gjennom en skolering og en instrumental, nyttebetont måte å jobbe på i kroppssøving vil elevene bli forklart hva de skal lære, men de vil ikke få en bevissthet rundt hvorfor de arbeider på den måten. Motivasjonen deres mot aktivitetene vil dermed ikke komme innenifra, men fra et ytre, i form av at læreren instruerer. Dimensjonen *gjennom* bevegelse blir best oppfattet som et middel til å skulle forbedre og harmonisere de fysiske, intellektuelle, sosiale og emosjonelle aspektene til et menneske i utvikling (Arnold, 1988, s. 110). Dimensjonen kan operere som et middel for å visualisere og hjelpe elever med spørsmål rundt aktiviteter hvor disse kan besvares med de nyttebetonte og instrumentelle formålene (Arnold, 1988, s. 110). Kroppssøving blir i dag ofte assosiert med *gjennom bevegelse*, noe Arnold (1988, s. 110) mener er misvisende. Han mener faget må slå rot i en dimensjon der egenverdien i aktivitetene er sentral, og hvor læring *gjennom* bevegelse kan bli brukt som en faktor for å legge til rette for dette.

Ommundsen (2005, s. 11) forteller at man skal være forsiktig med å legitimere faget kun ut ifra dimensjonen *gjennom* bevegelse. Han mener at dette kan svekke både fagets status og formålet for faget. For mye fokus på ulike grunntreningsformer, pulsøkning og et innblikk i fysiologiske prosesser i kroppen når man er i aktivitet, er ifølge Ommundsen (2005, s. 11) langt mindre viktig for elevenes helse og positive følelser, enn hva en utdanning i og mestring av ulike bevegelsesformer, samt teknikker, utvidet kroppslig bevissthet og trygghet, som Arnold kaller *i* bevegelse, er.

Dimensjonen i bevegelse: Tar for seg egenverdien i aktivitetene og både Arnold (1988, s. 111), Ommundsen (2005, s. 9), Stoltz & Thorburn (2015, s. 380) og Brown (2013, s. 34) er enige om at det er denne dimensjonen kroppssøving allment bør legitimeres ut ifra. Arnold (1988, s. 111) forteller at dimensjonen *i bevegelse* opprettholder synspunktet på bevegelsesaktiviteter, spesielt hvis man ser det fra innsiden, eller fra et deltagende perspektiv, som verdt noe i seg selv. De fysiske aktivitetene er ikke bare av verdi på en «objektiv» måte hvor læreren forteller at det er nyttig eller bra, men det er av verdi på en «subjektiv» måte gjennom at det skapes indre motivasjon hos elevene. Slik sett kan vi se på *i bevegelse* som en slags motsetning til *gjennom* bevegelse (Arnold, 1988, s. 111). Arnold (1988, s. 111) forteller at denne dimensjonen er viktig i utdanningen fordi den vektlegger kulturell arv og praktisk læring i stedet for en teoretisk læring. Han snakker videre om at aktivitetene blir lært bort på en moralsk akseptabel måte. Læring *i bevegelse* tar også for seg stimulering av kroppslig bevissthet, og innebærer uttesting, prøving og feiling og mestring av egne kroppslige muligheter (Merleau-Ponty, 1994, s. 110; Ommundsen, 2005, s. 9). Denne dimensjonen støtter også den sterke forstanden av *å vite hvordan* hvor aktivitetene gjennom kroppslig bevissthet og selverkjennelse er med på å hjelpe elevene å forstå hvorfor og hva de har gjennomført (Arnold, 1988, s. 23; Merleau-Ponty, 1994, s. 110).

Arnold (1988, s. 112) poengterer at selv om han mener at faget allment bør legitimeres ut ifra dimensjonen læring *i bevegelse*, så er alle tre dimensjonene tett knyttet sammen. De fungerer som en slags dynamisk trekant hvor de glir i hverandre. Brown (2013, s. 22) hevder også at selv om Arnolds dimensjoner er forskjellige, er de ikke gjensidig utelukkede. De bygger opp hverandre og gir hverandre formål. Det skal dog sies at selv om dimensjonene er tett knyttet sammen, kan det være hensiktsmessig å se dem hver for seg for å forstå helheten (Arnold,

1988, s. 112). Men dimensjonene alene gir lite til utdanning. Sammenfatting av kroppslig bevissthet og selverkjennelse i aktivitetene, med en forståelse av hva de er og hvorfor de blir gjennomført, vil bidra til å dra i samme retning som læreplanen (Arnold, 1988, s. 112; Merleau-Ponty, 1994, s. 110). I fagrelevans og sentrale verdier kan vi se at gjennom bevegelsesaktivitet sammen med andre fremmer kroppssøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre, som alle er svært relevante for å bli et helhetlig godt menneske (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I sine avsluttende kommentarer forteller Arnold (1988, s. 113) oss at det er viktig for en elev i utdanning å bedrive fysiske aktiviteter, både praktisk-estetisk, men også aktiviteter som fremmer intellektuell virksomhet. Videre sier han at instrumentelle og nyttebetonte aktiviteter kan ses som at de har et ytre formål, men det er også mulig å se de som en indre motivert handling ved gleden man får av å mestre aktiviteten. Det er viktig for kroppssøvingfagets egenart at aktivitetene blir gjennomført for verdien i selve bevegelsen, i stede for at faget blir satt i et instrumentelt fokus, som fort kan være med på å svekke fagets status (Arnold, 1988, s. 113).

Ommundsen (2005, s. 12) skriver at det er viktig å sette fokus på det både Brown, Stoltz & Thorburn og ikke minst Arnold mener er kjerneverdien i kroppssøving – *læring i bevegelse*. Videre forteller han at det vil være destruktivt for faget at en helsediskurs, med et dualistisk syn på kroppen, får fotfeste i kroppssøvingfaget. Dette mener han kan bidra til at faget ender opp som et aktivitetsfag kontra et læringsfag. Han nevner også at det er en mulighet for at faget kan bli tatt av timeplanen og bli erstattet med økt aktivisering i friminuttene (Ommundsen, 2005, s.12). Med dette i bakhodet vil det kunne være interessant å ta en titt på noen fremtidssenarioer for faget.

Fremtidssenarioer for kroppssøvingfaget

Som vi kan lese i innledningen om tidligere forskning, mente David Kirk at det ville være svært relevant å studere fortiden for å bedre skulle forstå seg på nåtiden. På den måten ville det være lettere å predikere fremtiden til kroppssøvingfaget. Med bakgrunn i den tidligere forskningen og analyser rundt kroppssøvingfagets historie har David Kirk tre fremtidssenarioer for faget. De tre er: *mer av det samme*, *radikal endring*, eller *at faget kan komme til å forsvinne* (Kirk, 2010, s. 122-135).

Mer av det samme

Kirk (2010, s. 123) forteller at *mer av det samme* er det senarioet han mener er mest

sannsynlig at kommer til å skje på kort sikt. Kroppsøving er et fag som krever lite dybdekunnskap av de som underviser, og at det er slik opprettholdelsen av faget som idrettslige teknikker skjer. Han mener at undervisere i kroppsøving burde hatt mer kunnskap om hvordan man kan undervise en gruppe elever på en slik måte at elevene tilegner seg relevante kompetanser i faget, og ikke kun idrettsaktiviteter. Et annet problem ifølge Kirk er at kroppsøving tidligere har blitt, og blir til dels i dag, legitimert og dominert ut ifra et idretts-teknisk perspektiv, som skaper en idé hos mange undervisere i kroppsøving om at det er den rette veien å gå. Aasland (2019, s. 196) tolker Kirk sine utsagn som at det er læreren som vil være faktoren som veier tyngst når det kommer til argumentasjon for *mer av det samme* scenarioet. Han forteller at kroppsøving er og har vært et populært fag hos elevene, og tror at mange lærere vil kvie seg for å gjøre endringer av egen praksis (Aasland, 2019, s. 196).

Radikal endring

Noen vil kunne argumentere med at et fag som kroppsøving, som har stor gjennomslagskraft og har bestått over så lang tid, vil være et tegn på kvalitet. Slik sett vil det være logisk at man arbeider for å beholde faget som det er, og forblir konservative. Her sier Kirk (2010, s. 129) seg uenig. Han mener at kroppsøving er et fag som må være med på å speile bevegelseskulturen som er gjeldende utenfor skolen. Vi lever nå i et digitalisert samfunn som har endret seg kolossalt siden 1950-årene, hvor kroppsøving faget først inntok idrettsteknikker som hegemonisk posisjon. Kirk (2010, s.129) argumenterer derfor med at faget må gjennomgå radikale forandringer for at det skal være i takt med samfunnet utenfor skolen. Slik Kirk (2010, s. 129) forklarer det, blir en av hovedutfordringene rammene rundt det institusjonelle, hvor da kroppsøving skal likestilles med andre skolefag. For at man skal kunne endre faget på en radikal måte, må fagets egenhet og forskjellighet fra andre skolefag, anerkjennes som et verdifullt bidrag i utdanningen av elever (Aasland, 2019, s. 197). Kirk (2010, s. 135) mener at *radikal endring* er den mest sannsynlige løsningen på hva som skjer med kroppsøving faget på lang sikt.

Faget kan komme til å forsvinne

At kroppsøving blir tatt av timeplanen er det Kirk (2010, s. 135) ser på som minst sannsynlig, men han tror likevel at faget vil kunne utgå på lengre sikt dersom det ikke gjennomgår radikale endringer. Mye av grunnen har vi allerede vært inne på tidligere, hvor barn og unge ikke ser kroppsøving faget som relevant sett i lys av den kroppslige bevegelseskulturen som utartes utenfor skolens vegger (Aasland, 2010, s. 198). Men Kirk (2010, s. 135) argumenterer

også med at det kun vil være et spørsmål om tid før politikere begynner å stille spørsmål rundt om kroppsøving gir tilfredsstillende resultater for alle ressursene brukt.

Metode

I dette kapitlet har jeg presentert min metodiske fremgang for å skulle svare på problemstillingen jeg har kommet frem til. Jeg har redegjort for valg av metoder, og hvordan tankeprosessen har gått for seg, for å gjennomføre et så grundig forskningsprosjekt som mulig. Det vil først bli begrunnet for valget av kvalitativ tilnærming i form av et fenomenologisk design, etterfulgt av utvalgsprosedyrene. Videre skal jeg gå inn på intervjuene, både transkribering og analyse, før jeg avslutningsvis skal begrunne etiske overveielser. Helt til slutt i kapitlet kommer en redegjørelse og diskusjon av studiens kvalitet, validitet og reliabilitet.

Kvalitativt design

Siden jeg i denne oppgaven har søkt forståelse av sosiale fenomener valgte jeg å benytte meg av kvalitativ metode. I denne studien har jeg som forsker vært i nær kontakt med deltakerne i feltet, som i denne oppgaven ble ansatte ved to barneskoler. Jeg gjennomførte intervju av undervisere i kroppsøving og skoleledere, og har på bakgrunn av det etablert en større forståelse for innsiden av fenomenene knyttet til legitimering av kroppsøving (Thagaard, 2018, s.11).

Jeg har hatt som mål gjennom min studie å oppnå dypere forståelse og underliggende meninger rundt legitimering av kroppsøving hos undervisere i kroppsøving og skoleledere gjennom deres hverdags erfaringer. Jeg valgte derfor et fenomenologisk design som søker den subjektive opplevelsen hos intervjuobjektene. (Thagaard, 2018, s 36). All informasjon som ble presentert av intervjuobjektene er av interesse for fenomenologien og for meg som forsker, enten det er empirisk målbart eller subjektivt opplevd (Patton, 2015, s. 114). Mine refleksjoner over egne erfaringer rundt legitimering av kroppsøving og kompetanse i kroppsøving er det som har dannet utgangspunkt for denne studien (Thagaard, 2018, s. 36) «Den fenomenologiske reduksjonen innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverden slik at de personer vi studerer, opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen.» (Thagaard, 2018, s.36). Noe som ble viktig var at jeg som forsker skulle være åpen for erfaringene til underviserne og skolelederne som ble studert, selv om jeg sannsynligvis ville ha min egen forforståelse. Sentralt innenfor fenomenologi er å forstå fenomener på grunnlaget av perspektivene til underviserne og skolelederne som ble studert, men også beskrive omverdenen på samme måte som de oppgir at de har erfart (Thagaard, 2018, s.36). Patton

(2015, s.116) sier at fenomenologi handler om å finne ut av hvordan mennesker gir mening til erfaringer, og på hvilken måte disse erfaringene bevisstgjøres for oss, både på et individuelt nivå, men også som delte meninger. Dette krevde at jeg som forsker fanget opp hvordan folk oppfattet et fenomen, samt at jeg beskrev det på en metodisk, varsom og nøye måte. Dette innebærer hvordan objektene jeg har vært i kontakt med ser fenomenet, beskriver det, føler rundt det, bedømmer det, husker det, gjør mening av det, og også hvordan de kommuniserer med andre angående det (Patton, 2015, 118). Jeg og andre fenomenologisk vinklede forskere prøver å beskrive trekk som er felles ved erfaringene som underviserne og skolelederne i studien gir uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 36). De felles erfaringene intervjuobjektene har, har gitt meg et grunnlag for å utvikle min forståelse, generell sådan, av fenomenet jeg studerer (Thagaard, 2018, s. 36).

Patton (2015, s. 119) forteller om to implikasjoner man ofte støter på i kvalitative metoder, og som ofte forvirres. Den første er hvordan underviserne og skolelederne jeg er i kontakt med erfarer og ser verden. Dette utpeker seg som den subjektive delen til de fenomenologiske undersøkelsene. Implikasjon nummer to er metodisk. Den eneste måten jeg som forsker virkelig kan vite hva underviserne og skoleledere erfarer, er å selv erfare fenomenet så direkte som mulig. Det er her relevansen og viktigheten av dybdeintervjuer, i mitt tilfelle, eller deltagende observasjon viser seg (Patton, 2015, s. 119).

Semi-strukturert dybdeintervju

I dette forskningsprosjektet har jeg tatt i bruk semi-strukturert dybdeintervju. Jeg har intervjuet undervisere i kroppsøving, noen med kompetanse og noen uten, samt skoleledere. Gjennom dette dybdeintervjuet har jeg forsøkt å grave dypere i intervjuobjektene holdninger, følelser og meninger, uten at de blir forstyrret av andre deltagende i intervjuet (Patton, 2015, s. 425). Det semi-strukturerte intervjuet er konstruert som en blanding av et strukturert intervju og et lite strukturert intervju (Thagaard, 2018, s. 91). Patton (2015, s. 425) forteller at det i et semi-strukturert intervju er bestemt hva man skal snakke om på forhånd, men jeg som forsker kunne påvirke intervjuet og hadde mye å si for hvordan det utspilte seg.

I intervjuet hadde jeg fastlagt temaene på forhånd i en intervjuguide (Vedlegg 1 & vedlegg 2). Dette for å få svar på de spørsmålene jeg lurte på. Siden intervjuet var semi-strukturert hadde jeg muligheten til å velge rekkefølge på de forskjellige temaene ettersom samtalen gikk.

Samtalen ble også styrt av hva intervjuobjektene ønsket å fortelle (Thagaard, 2018, s. 91). I intervjuguiden utformet jeg fire hovedkategorier: introduksjon, kroppsøving, kroppsøvingundervisning og læreplanen i kroppsøving. Hver kategori består av 3-4 hovedspørsmål og noen stikkord som fungerer som oppfølgingsspørsmål. Jeg utformet intervjuguiden for å få best mulig innsikt i de forskjellige intervjuobjektene tanker rundt de ulike temaene. Jeg har i denne intervjuguiden fulgt Thagaard (2018, s. 101) sine råd hvor hun anbefaler å starte intervjuet med nøytrale emner som en slags oppvarming, og deretter går inn på mer emosjonelle, eller krevende emner. Thagaard (2018, s. 101) forteller oss at starten på et intervju er avgjørende fordi det er her man etablerer kontakten med intervjupersonen. Derfor prøvde jeg å uttrykke interesse, velvilje og respekt for personene jeg intervjuet.

I en slik type intervjusituasjon vil det alltid være et forskjellig maktforhold ettersom jeg som forsker allerede hadde informasjon om personene jeg intervjuet. Det var da min oppgave å dempe dette maktforholdet og prøve å opptre så objektiv som mulig, men å skulle klare å unngå en viss relasjon med intervjuobjektene er umulig, og ville muligens også være ugunstig (Neumann & Neumann, 2012, s. 11). Jeg hadde på forhånd kjennskap til flere av intervjuobjektene gjennom tidligere skolegang og hadde allerede der en relasjon, men dette kan ifølge Neumann & Neumann (2012, s. 78) ses positivt på med tanke på at intervjuobjektene vil føle seg komfortable med å åpne opp om sine tanker og meninger til meg. Men for å skulle fremstå både trygg og objektiv, samt gjennomføre en ryddig intervjuprosess var det essensielt at jeg som forsker reflekterte over min fremtoning og min væremåte i intervjuene. Hvordan min væremåte i intervjuene var kunne potensielt påvirket svarene til intervjuobjektene (Neumann & Neumann, 2012, s.78).

Pilotintervju

Et pilotintervju er svært gunstig å gjennomføre, og har som mål og både utvikle intervjuguiden, men også få testet ut deg selv som forsker i en intervjusituasjon (Bryman, 2016, s. 260). Det var en fin måte å få testet ut spørsmålene mine på, om de bidrar til flyt i samtalen, og om de er forståelige. Pilotintervjuet er altså en prøve som gir deg en pekepinn på hva som bør endres og hva som fungerer.

Under mitt pilotintervju intervjuet jeg en lærer jeg kjenner godt, og som har mange års erfaring som lærer. Personen har undervist i kroppsøving i mange år, men har ikke

kompetanse i faget. Etter at intervjuet var gjennomført fikk jeg gode tilbakemeldinger på at jeg var behagelig å snakke med, og at det var en god opplevelse å delta i intervjuet. Jeg fikk dog tilbakemeldinger på at noen av spørsmålene rundt legitimering av kroppsøving kunne være litt vanskelig å forstå, og at jeg med fordel kunne forenkle noen av spørsmålene litt. I tillegg kom det også frem at det kunne være lurt å endre rekkefølgen på noen av spørsmålene som ble stilt, slik at det ble enda bedre flyt. Pilotintervjuet ble tatt opp med opptaker slik at jeg kunne høre gjennom det et par ganger. Jeg la merke til at jeg ga mye tilbakemeldinger som «fint» og «bra», som refererer til noe positivt. Jeg var derfor bevisst på dette når jeg gikk inn i de gjeldende intervjuene, slik at jeg ikke skulle påvirke deres videre svar ved å gi positiv respons. Neumann & Neumann (2012, s.87) forteller oss at et pilotintervju er gunstig å gjennomføre slik at man får en gjennomgang før den ordentlige testen, og at man føler seg mer trygg i intervjusituasjonen. Dette var akkurat slik det var med meg. Jeg var veldig spent før pilotintervjuet på hva som kom til å fungere og ikke, og etter det var gjennomført og de nødvendige justeringene var gjort, følte jeg en trygghet rundt situasjonen.

Utvalg

I kvalitative studier er det vanlig at det er et begrenset antall personer. Det var derfor viktig å velge en fornuftig utvelgelsesprosess, som er hensiktsmessig for problemstillingen min. Dette var avgjørende for at analysen av data kunne være med på å gi en forståelse av de fenomenene jeg studerte (Thagaard, 2018, s. 36).

Rekrutteringen av informanter til denne studien ble gjort ved strategisk tilgjengelighetsutvalg blant undervisere i kroppsøving og skoleledere i Innlandet fylke. Disse personene er undervisere i kroppsøving både med og uten kompetanse i faget, samt skoleledere. Informantene er fra to forskjellige barneskoler i ei bygd i innlandet, som gjør de lett tilgjengelige for meg geografisk sett. Jeg har også tatt i bruk snøballmetoden, hvor personer jeg har kommet i kontakt med har foreslått nye informanter (Bryman, 2016, s. 415). Personene som er med i studien har blitt valgt på grunn av tilfredsstillende egenskaper eller kvalifikasjoner for min problemstilling, og at jeg som forsker har de lett tilgjengelig (Thagaard, 2018, s. 54). Hvor mange personer som skulle velges var uvisst før studien startet, siden rammene som ble satt er at jeg skulle nå et metningspunkt i informasjon, altså at ny data ikke lenger bidro til ny teoretisk innsikt, eller avslørte forskjellige vinklinger til mine teoretiske hovedkategorier (Charmaz, 2006, s.113).

Jeg tok kontakt med rektor ved de to forskjellige skolene for å høre om de var interessert i å delta i prosjektet mitt. Rektor 1 virket interessert i prosjektet og sa at det ikke var noe problem å finne informanter til meg. Rektor 2 henviste meg til assisterende rektor, som også virket positiv innstilt. Jeg sendte dermed mer informasjon om prosjektet i et eget informasjonsskriv (Vedlegg 3), slik at de fikk mer kunnskap om prosjektet og visste hva de sa ja til å være med på. Rektor 1 ga meg kontaktinformasjon til én kroppsøvlingslærer ved skolen, hvor denne læreren igjen foreslo en annen lærer jeg kunne intervju. Mens jeg var på skolen for å intervju for andre gang, kom det også en tredje lærer bort til meg og sa hun ville stille til intervju fordi hun ville fortelle om sin situasjon, akkurat i henhold til snøballmetoden. Dermed var jeg alt i alt tre ganger på den første skolen. På den andre skolen intervjuet jeg alle på samme dag, og assisterende rektor hadde allerede klar intervjuobjektene til meg. Alt i alt rekrutterte jeg to skoleledere og fem lærere. Disse vil jeg presentere nedenfor i en tabell med oversikt over utdanning, arbeidserfaring, kjønn, alder og fiktive navn.

Lærer	Kjønn	Alder	Utdanning	Arbeidserfaring
Aksel	Mann	29 år	Norsk, Krle og Pedagogikk. Master i tilpasset opplæring.	Vikar, allmennlærer, faglærer.
Ellen	Kvinne	57 år	Skolelederutdanning, rektorutdanning, allmennlærerutdanning med videreutdanning.	Allmennlærer, assisterende rektor, rektor.
Mona	Kvinne	49 år	Allmennlærerutdanning med fordypning i kroppsøving.	Allmennlærer og faglærer i kroppsøving
Helle	Kvinne	49 år	Grunnskoleutdanning 1-7.	Allmennlærer

Kristina	Kvinne	50 år	Skolelederutdanning, allmennlærerutdanning	Allmennlærer og assisterende rektor
Miriam	Kvinne	35 år	Allmennlærer, fordypning i kroppsøving.	Allmennlærer og faglærer i kroppsøving
Britt	Kvinne	52 år	Kokk, årsstudium heimkunnskap, årsstudium pedagogikk, årsstudium spesped.	Faglærer i heimkunnskap

Figur 1.

Intervjuprosessen

Alle intervjuene jeg gjennomførte ble planlagt og avtalt over e-post. Intervjuene ble gjennomført i arbeidstiden på to forskjellige skoler hvor de ulike intervjuobjektene jobbet. De fem lærerne og den ene skolelederen intervjuet jeg på to forskjellige møterom, mens den siste skolelederen intervjuet jeg på hennes eget kontor. I forkant av intervjuene informerte jeg om bruk av lydopptager via «diktafon-appen» til UIO, og at lydfilen blir kryptert og sendt til et nettskjema hvor jeg kan høre gjennom opptakene. Intervjuobjektene ble så presentert for et samtykkeskjema som de alle signerte (Vedlegg 4). Intervjuene varierte i lengde og varte fra ca. 30 – 45 minutter. Før hvert intervju passet jeg på å få i gang en hyggelig, uformell samtale slik at det ble en tillitsfull og fortrolig atmosfære (Thagaard, 2018, s. 98). Dette gjorde også at jeg som forsker fikk en slags forforståelse av intervjuobjektet. Videre i prosessen var det viktig at jeg som intervjuer klarte å finne balansegangen mellom å skape en nær nok relasjon til intervjuobjektet slik at de ville dele informasjon med meg, men også klare å holde en profesjonell avstand slik at ting senere blir analysert objektivt.

Da jeg ankom skolene ble jeg veldig godt mottatt og alle involverte virket interesserte i prosjektet mitt. Som sagt tidligere var det god flyt i samtalene både før, under og etter intervjuene, men det var mulig å merke at et par av intervjuobjektene var litt nervøse. Det er

vanskelig å skulle bedømme andres nervøsitet, men jeg fikk inntrykk av at den forsvant i løpet av de første spørsmålene som ble stilt. Intervjuene ble gjennomført i fritimene til lærerne, og det var ikke noe tidspress i intervjusituasjonen. Skolelederne fortalte begge at de hadde satt av god tid til intervjuet slik at det ikke skulle bli en stressende situasjon.

Etter syv intervjuer hvor alle spørsmålene var tilnærmet like, fikk jeg følelsen av å sitte igjen med stor ulikhet i intervjuene. Dette mye på grunn av hvordan de forskjellige svarte på spørsmålene. Noen svarte kort og holdt seg til temaet, mens andre svarte veldig utdypende og snakket gjerne om andre nærliggende tematikker. Som konsekvens av dette ble det stilt litt varierende oppfølgingsspørsmål, men det er også det som er meningen med et semi-strukturert intervju (Patton, 2015, s. 425). I alle intervjuene spurte jeg til slutt om de satt inne med noe de ikke følte de hadde fått snakket om, hvor da fem av syv følte at de ville legge til noe.

Transkriberingsprosessen

Transkriberingen i denne oppgaven handler om å overføre intervjusamtale til tekst. Dette fører til at vi får en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 111). Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) forteller at det kan være utfordrende å skulle gjenskape et intervju som foregår ansikt til ansikt i skriftform. Jeg har så godt jeg kan prøvd å gjenskape intervjusituasjonen i tekstform, ved at jeg har tatt fyldige notater om hvordan intervjuet utspilte seg, slik at jeg lettere kunne finne tilbake til essensen i intervjuene, og at materiale egner seg bedre for analyse. Det mest nyttige verktøyet for meg i denne transkriberingsprosessen har vært lydopptakene. Disse har jeg kunne høre om igjen flere ganger, hvor jeg gjorde nye oppdagelser både når det kommer til datamateriale, men også hvordan jeg som intervjuer opptrådte. Jeg valgte å transkribere alt selv, slik at jeg kunne gjenoppleve intervjuene og videre reflektere over materialet (Thagaard, 2018, s. 102). Etter at jeg hadde transkribert de første intervjuene begynte jeg å bli bevisst på hvordan jeg stilte spørsmålene. Gjentakende var at jeg nølte mellom hvert spørsmål jeg stilte, som kunne gjøre intervjuene litt oppstykket. Men det kunne også tolkes som at jeg var litt usikker. Jeg ga også unødvendig mye positiv tilbakemelding. Transkriberingen bevisstgjorde meg på min intervjustil og mine uvaner, og i de neste intervjuene ble det mye mindre nøling og en mer nyansert stil. Flere av intervjuobjektene hadde dialekt hvor enkelte ord kan være vanskelig å forstå, så jeg valgte derfor å oversette dialekten til bokmål skriftspråk, slik at det ikke skal

oppstå noen misforståelser eller at personene skal være gjenkjennbare. Eksempler på dette kan være at jeg har oversatt «eg» til «jeg» eller «døkk» til «dere».

Analyse av datamateriale

Analyse av datamateriale er noe av det mest essensielle som skjer i løpet av en studie (Patton, 2015, s. 521). Han forteller at studiens kvalitet er avhengig av et godt fokus og en nøye gjennomført dataanalyse, og jeg har derfor forsøkt å behandle intervjuene med største respekt og tatt analysen på alvor. I mitt arbeid med intervjuene har jeg tatt i bruk tematisk analyse og brukt en anerkjent analysemodell utviklet av Braun og Clarke (2013, s. 79), for å identifisere, analysere og finne mønstre i datamaterialet mitt. Analysemodellen har også hjulpet meg med å organisere og beskrive dataene min på en detaljert måte. Jeg vil videre redegjøre for hvordan datamaterialet mitt er blitt analysert. Braun & Clarke (2013, s. 79) er klare på at analysemodellen ikke er en fasit, men mer et hjelpemiddel til analysen. Dette blir støttet av Patton (2015, s 521) som forteller at det finnes ingen oppskrift til kvalitativ analyse, kun retningslinjer. Jeg har derfor brukt modellen som et hjelpemiddel og en ramme for min analyse. Nedenfor vil jeg beskrive prosessen for hvert steg.

I modellens første steg, som er å gjøre seg kjent med sine data, begynte jeg å lese og høre på datamaterialet mitt (Braun og Clarke (2006, s. 87). Dette begynte i all hovedsak under transkriberingsprosessen hvor jeg transkriberte samtidig som jeg hørte på lydopptakene. Jeg har gått gjennom intervjuene flere ganger, både ved å høre gjennom på nytt, men også ved å lese gjennom flere ganger. Jeg har også notert ned merknader jeg hadde i de forskjellige intervjuene, slik at jeg på best mulig måte bevarer settingen intervjuene foregikk i. På denne måten har jeg blitt godt kjent med de forskjellige lærernes holdninger rundt legitimering av kroppsøvningsfaget. Etter at jeg var ferdig med å transkribere, leste jeg gjennom alle intervjuene atter en gang for å øke sannsynligheten for og ikke overse noe, men også for å bli enda bedre kjent med datamaterialet.

I steg to (Braun og Clarke, 2006, s. 88) handler det om å lage koder ut fra den transkriberte teksten, så jeg gikk dermed gjennom alle intervjuene og lagde koder som i dette tilfellet er stikkord eller korte setninger. Braun og Clarke (2006) bruker Boyatzis (1998, s. 63) sin definisjon på koder som forteller at koder identifiserer trekk ved dataene som virker interessante. Dette kan være det mest grunnleggende element som kan vurderes på en

meningsfull måte opp imot fenomenet som studeres. Jeg endte opp med 213 koder. Flere av disse kodene var like, eller omhandlet omtrent det samme, slik at jeg kunne slå de sammen. For eksempel var «engasjement skaper læring» og «lærer best oppslukt i aktivitet» så like at de ble sammenslått, mens «ingen sterke motreaksjoner» synes jeg ikke var relevant nok, så denne koden ble fjernet. Etter sammenslåing og fjerning av ikke-relevante koder endte jeg opp med 116 koder.

Etter jeg hadde eliminert og sammenslått koder var det tid for steg 3 i analyseprosessen som handler om å formulere temaer ut ifra kodene (Braun og Clarke, 2006, s. 89). Jeg leste gjennom kodene, og det utformet seg noen temaer. Jeg repeterte denne prosessen og kom opp med noen nye temaer, og slo sammen andre temaer. Et eksempel er at jeg slo sammen «Utdanning» og «kroppsøvningsundervisning» til et nytt tema: «Kompetanse i kroppsøvningsfaget». Et annet eksempel er at merket at jeg trengte et nytt tema for å dekke mer data, så jeg kom opp med temaet «kroppsøving versus basisfag» som et undertema i et av hovedtemaene «Legitimering av kroppsøvningsfaget». «Legitimering av kroppsøvningsfaget» er relativt likt min problemstilling, og dette er på grunn av betydningsfulle funn i datamaterialet som omhandler legitimering av faget, slik at dette ble et hovedtema. Etter jeg hadde eliminert og slått sammen flere temaer endte jeg opp med ni temaer.

Steg fire (Braun & Clarke, 2006, s. 91) i modellen handler om å gjennomgå temaene. Jeg har her lest gjennom kodene og temaene, samt hørt igjennom opptakene fra intervjuene igjen for å vurdere relevansen til temaene i henhold til datamaterialet. I denne prosessen har jeg blitt klar over at jeg hadde et for snevert tema i «pulsøkning» som er blitt omformulert til «helse og pulsøkning». Videre i dette steget har jeg også prøvd å se datamaterialet med et teoretisk blikk, i form av Arnold og Kirk, for å prøve å finne underliggende meninger og holdninger i tingene som er blitt sagt. Dette er det Braun og Clarke (2006, s. 84) kaller å flytte analysenivået fra et semantisk nivå, som kun leter etter mønstre i selve datamaterialet, til et latent nivå, hvor man involverer teori og begynner å se etter underliggende meninger i datamaterialet. Dette ga meg idéer til hvordan jeg skulle koble datamaterialet mitt opp mot teorien som anvendes i studien. Det skal sies at jeg i intervjusettingen hele tiden har gått mellom å være deduktiv, med en teori i bakhodet, til å være induktiv, hvor man er helt åpen. Man kan derfor si at jeg har hatt en abduktiv tilnærming, som er en kobling mellom deduktiv og induktiv. Jeg har til slutt i steg fire endt opp med to hovedtemaer og sju undertemaer som

er illustrert i tabellen nedenfor:

LEGITIMERING AV KROPPSØVINGSFAGET			
Bevegelseslæring	Helse og pulsøkning	Kroppsøvningsfagets fremtid	Kroppsøving versus basisfag
KOMPETANSE I KROPPSØVINGSFAGET			
Læreplanen i kroppsøving	Inngang i kroppsøvningsfaget	Kroppsøvningsundervisning	

Figur 2.

Steg fem er nest siste steg i analysemodellen til Braun og Clarke (2006, s. 92). Jeg har i dette steget gitt temaene permanente navn, men også funnet intervjuutdrag i datamaterialet som jeg har knyttet til de forskjellige temaene, og som skal brukes for å underbygge funnene i rapporten. Steg seks i analysemodellen er å skrive rapport og vil i min studie skrives som et resultatkapittel.

Etiske overveielser

I forbindelse med forskning og forskningsfeltet er det en rekke etiske hensyn å ta. Det er gjort som forsker å se seg blind på kvaliteten på det som blir produsert, at ingenting skal stå i veien for å finne «sannheten», men den type holdninger må man være forsiktige med i forskningsmiljøet (Miles, Huberman & Saldana, 2020, s. 49). Jeg som kvalitativ forsker, studerer livene til lærere og skoleledere, og må være bevisst hva mine handlinger potensielt kan medføre. Miles, Huberman & Saldana (2020, s. 49) har en huskeregel som skal hjelpe forskere i etiske prosesser: Unngå for enhver pris å gjøre skade. For å hjelpe oss forskere å holde oss innforstått med denne reglen har «De nasjonale forskningsetiske komiteene» kommet med noen retningslinjer det lønner seg å følge.

Etter prosjektbeskrivelsen var ferdig og en grovskisse var laget, ble neste steg å søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette gjorde jeg for å i det hele tatt få lov til å

gjennomføre forskningsprosjektet mitt. Dette er en datatjeneste som har opprettet ulike regler og retningslinjer for forskning i Norge, som kan innebære å komme borti personvern, taushetsplikt, oppbevaring av datamateriale, anonymitet og annen type sensitiv informasjon (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Jeg har i min studie etterstrebet god vitenskapelig praksis for å få en ryddigst mulig prosess. Alle deltagere i mitt forskningsprosjekt er blitt presentert for et informert samtykke, som nevnt tidligere i oppgaven, som er blitt underskrevet. I dette samtykket kom det klart frem at deres deltagelse er frivillig, og at de uten forvarsel eller forklaring kan trekke seg fra prosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Deltagerne vil også få muligheten til å lese gjennom intervjuene slik at de er enige i min tolkning av dataene.

Dataene er oppbevart i et nettskjema hos Universitetet i Oslo (UIO), hvor kun jeg har tilgang. Øvrige data er lagret på en passordbeskyttet pc, hvor passord også kreves for å komme inn på filene. Fysiske ark oppbevares i et låsbart skap. Datamaterialet slettes og makuleres høsten 2021 etter at prosjektet er avsluttet.

Studiens kvalitet

I de følgende avsnittene skal jeg redegjøre for reliabilitet og validitet. Jeg vil derfor argumentere for studiens troverdighet og pålitelighet for å vise at jeg har gjennomført en ryddig forskningsprosess med gyldige funn, relevant vitenskapelig kunnskap og gode intensjoner. Siden studiens validitet og reliabilitet, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 277), ikke bare skal nevnes, men gjennomsyre hele studien, har jeg hele tiden prøvd å være transparent og åpen. Dette viser seg for eksempel tidligere i metodekapitlet hvor jeg steg for steg går gjennom analyseprosessen. Jeg velger å ta med noen siste avsnitt om studiens kvalitet for å øke sannsynligheten for at noe ikke er oversett.

Validitet

«Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s.232). Dette blir støttet av Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) som forteller at validitet i samfunnsvitenskapelig forskning går ut på hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det den skal undersøke. I mitt tilfelle har metoden egnet seg svært godt hvor jeg har fått gått i dybden på undervisere i kroppsøving og skolelederes holdninger og meninger, og fått reflektert rundt forskjellige problemområder sammen med

dem. Flere forfattere og forskere blant annet Bryman (2016, s. 384) og Miles, Huberman og Saldana (2020, s. 306-307) deler validitet opp i intern og ekstern.

Intern validitet

Ifølge Bryman (2016, s. 384) handler intern validitet om hvorvidt det er samsvar mellom funn i studien og hensikten med studien. I denne studien kommer det tydelig fram at funnene samsvarer med hva hensikten for forskningen var. Jeg har snakket med personer i skolen tilknyttet kroppsøvningsfaget om hvordan de ser faget, og har fått igjen interessante meninger, holdninger og syn som vil bli presentert i resultatkapitlet. Jeg har mange ganger gått igjennom datamaterialet for å gjenskape et så nyansert, helhetlig bilde som mulig. Ettersom man knytter intern validitet til resultatene av forskningen og på hvilken måte vi tolker data, har jeg vært åpen i analysen min slik at det ikke skal være noen tvil om hvordan prosessen har gått for seg (Thagaard, 2018, s. 189). Miles, Huberman og Saldana (2020, s. 306) forteller at funnene i forskningen bør være i tråd med hovedkategoriene i teorien som blir presentert i studien. I diskusjonskapitlet vil funnene bli satt opp imot teori for å vise en tydelig og større sammenheng.

Det går an å argumentere for at man burde gjennomført observasjoner og– eller gruppeintervjuer for å få et bredere bilde av problemområdet. Dette valgte jeg å ikke gjennomføre fordi jeg anså det som lettest å gå i dybden i holdninger og meninger rundt legitimering av kroppsøvningsfaget hos informantene, hvis man fikk gjennomført dybdeintervjuer. Flere av tingene jeg er ute etter å finne ut av ville også vært utfordrende å skulle plukke opp i en observasjonssetting. I et gruppeintervju kunne det potensielt blitt en god samtale hvor man kunne fått gode svar, men jeg er redd jeg ville gått glipp av noen personlige meninger som er enklest å formidle på tomannshånd. Men siden jeg er uerfaren med observasjoner og gruppeintervjuer, var dette noe jeg valgte å legge fra meg.

Ekstern validitet

Ifølge Bryman (2016, s. 384) handler ekstern validitet om hvorvidt funnene i studien har en overføringsverdi til andre problemområder i forskningssamfunnet. Dette blir støttet av Miles, Huberman og Saldana (2020, s. 307) som påpeker at det er svært viktig at beskrivelsene av funnene er rike og fyldige, slik at lesere vil kunne ta med seg relevante bruddstykker videre i sitt arbeid. Siden jeg har gjort en undersøkelse i forbindelse med personer som har nær kontakt med – eller jobber i kroppsøvningsfaget, og som dermed har svært god kjennskap til

kroppøvningsundervisning, så vil funnene i denne studien sannsynligvis være overførbare og relevante i forhold til flere andre settinger. Resultatkapitlet i denne studien inneholder erfaringer hos undervisere og skoleledere tilknyttet legitimering som jeg vil beskrive som karakteristiske, og hvor man kan se tydelige mønstre. På denne måten kan man både anta og se for seg at andre undervisere i kroppøving og skoleledere ville delt liknende erfaringer om det var de som var deltakere i denne studien. Funnene i min studie drøftes god med teorien og tidligere forskning, som er en indikator på at de har en overføringsverdi til liknende problemområder.

Noe som kan være en svakhet i denne studien er at det er flere kvinner enn menn. På grunn av at jeg intervjuet i barneskolen hvor det er stort overtall kvinner, var det vanskelig å få et jevnt antall deltagere når det kom til kjønn. Dette kan potensielt ha påvirket funnene. Noe som derimot styrker studien er at fordelingen av kjønn gjenspeiler populasjonen blant lærere i barneskole. En annen styrke i studien er at deltagerne er jevnt fordelt med tanke på alder og dermed svært forskjellig erfaringsnivå og antall år siden de var ferdig utdannet.

Når det kommer til overføringsverdi til andre lærere i liknende situasjoner, så vil den potensielt være stor. Det som må tas til betraktning er at min forståelse springer ut av tolkninger av teori. En slik type studie ville muligens tatt en annen retning hadde man kombinert ulik metode og ulik teori. Dermed ønsker jeg å si at selv om jeg i dette kapitlet antyder at denne studien kommer med en overføringsverdi, så vil det fortsatt være behov for andre vinklinger innenfor samme problemområde.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om å kritisk vurdere et prosjekt, i dette tilfellet mitt eget, og om man da får et inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Mange argumenterer for at reliabilitet kun er relevant i kvantitativ forskning på grunn av at det handler om å gjenskape resultater med samme metode. Dette er veldig vanskelig i min kvalitative studie med tanke på at intervjusituasjonen jeg har vært i med mine informanter er svært unik. Å skulle gjenskape en situasjon helt likt i kvalitativ metode er umulig. I kvalitativ forskning må man derfor heller argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av datamaterialet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). For å gjøre denne studien så reliabel som mulig har jeg derfor vært åpen gjennom hele

studien om hvordan ting har blitt gjort underveis. Det er ifølge Bryman (2016, s. 402) svært viktig å gjøre studien så transparent som mulig, slik at andre kan dømme kvaliteten og viktigheten av arbeidet som er gjort. Min åpenhet rundt fremgangsmåten i studien vil forhåpentligvis være med å øke troverdigheten til forskningen.

Faktorer som kan ha vært med på å påvirke denne studiens troverdighet kan være min korte tid som forsker. Jeg har lite erfaring med både intervjusituasjon og analysering og dette kan ha påvirket utfallet av dataene. Jeg mener dog at studien er gjennomført på en ryddig, gjennomsigtig og pålitelig måte ved at jeg har anvendt relevant metodelitteratur av kvalitet, vært åpen og hatt en kontinuerlig dialog med veileder gjennom prosjektet.

Resultater

I dette kapitlet vil jeg legge frem mine funn etter analyse av datamaterialet. Som metodekapitlet viste, har jeg altså kommet frem til to hovedtemaer med henholdsvis fire og tre undertemaer i hver. Disse temaene har blitt til gjennom en blanding av teori, empiri og tidligere forskning i analysedelen, og springer ut fra faglærte kroppsøvingslærere, ufaglærte kroppsøvingslærere og skolelederes holdninger og meninger knyttet til kroppsøvingsfaget på barnetrinnet. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på de to hovedkategoriene «Skolens perspektiv på legitimering av kroppsøvingsfaget» og «Kompetanse i kroppsøvingsfaget» med tilhørende undertemaer.

Skolens perspektiv på legitimering av kroppsøvingsfaget

Synet på legitimering hos mine informanter er til dels likt, men med brytende mønstre. Det blir også synlig at deres utdanning og posisjon som lærere og skoleledere til en viss grad påvirker deres holdninger rundt legitimering av kroppsøvingsfaget. Det kommer imidlertid klart frem at de aller fleste synes kroppsøving er et viktig fag, og et fag som skal være i skolen. For eksempel sier Ellen;

«Jeg synes det er et kjempeviktig fag. [...] Jeg tenker på dette med at det er ikke alle familier som er så, eller som liksom har tid eller prioriterer dette med å være ute i skog og mark. Derfor så tror jeg at denne fysiske fostringen som vi har på skolen er kjempeviktig.»

Ellen begrunner viktigheten av faget med fysisk fostring, og får støtte av Miriam: «Jeg synes jo det er veldig viktig! Hvert fall slik som samfunnet utvikler seg da med at det er mer og mer stillesittende hjemme». En skoleleder og en lærer forteller at de har et inntrykk av at mange av elevene kun er aktive ved kroppsøvingen på skolen, og synes å legitimere faget ut fra å aktivisere stillesittende elever. Aksel og Helle bygger opp under forrige sitat om å nedprioritere fysisk aktivitet ved å si dette: «Det er jo mange som sitter mye hjemme, spiller mye. Har inaktive foreldre, og da er det jo desto viktigere for de elevene å ha litt aktivitet på skolen.» (Aksel)

«Jeg synes at kroppsøving er viktig. [...] For det er veldig mange unger som sitter veldig mye stille og spiller mye spill. Og det er klart at hvis du ikke får den kroppsøvingen du får på skolen, så er det veldig mange tror jeg som ikke får den fysiske aktiviteten.» (Helle)

Aksel og Helle synes å vektlegge helse tungt og peker på kroppsøvingsfaget som en mulighet for å ha mer fysisk aktivitet. Et tidlig mønster i datamaterialet indikerer at kroppsøving skal

være et virkemiddel for å veie opp for mye stillesitting hjemme. Kristina drar også inn begrepet livsmestring som hun mener har bidratt til å gi kroppsøving økt status i skolen;

«Men så ser vi jo det at mennesker er jo så sammensatt, og nå med det nye ordet livsmestring som jeg er veldig glad i, så tenker jeg at det å lære ungene å bli glad i kroppen sin, det å lære å bli glad i å være ute, det å lære å bli glad i å bevege seg, vite sine styrker og svakheter i forhold til kroppen sin er viktig.»

Livsmestring er noe Kristina drar inn som positivt, og som hun forteller at hun mener har styrket kroppsøving som fag. Kristina mener at via livsmestring i kroppsøving vil elevene ville lære å bli glade i å bevege seg. Britt nevner også livsmestring, og drar inn helsebegrepet i samtale om stillesitting: «[...] det er jo også det som har kommet med livsmestring, helse, alt dette som har kommet nå, det henger sammen og vi ser jo at veldig mange unger i dag sitter mye.» Lærerne og skolelederne jeg har snakket med virker å ha samme oppfatning og syn på helse i kroppsøving. Det er viktig å aktivisere elever som ikke selv er aktive på fritiden, slik at de i løpet av uken får opp pulsen. Det blir lite snakk om hva kroppsøving er og skal være for elevene som allerede er glad i fysisk aktivitet og bedriver fysiske fritidsaktiviteter.

Flere informanter uttrykker altså bekymring mot mye stillesitting i hjemmene, og at vi er inne i en tid hvor dataspill opptar mye av tiden til mange barn og unge. For å videre belyse legitimering av kroppsøving og stillesitting skal vi gå inn på første underkategori som er «helse og pulsøkning».

Helse og pulsøkning

De neste begrepene vi skal gå inn på er helse og pulsøkning. Disse temaene ble veldig naturlig å snakke om på grunn av at de er tett knyttet til stillesitting. Mona forteller i forbindelse med pulsøkning:

«[...] jeg synes også at målet med, når de først har kroppsøving så skal det være at de får litt høy puls, kjenne på å bli litt slitne, for noen så skjer dette akkurat en gang i uken og det er akkurat i kroppsøvingstimen.»

Mona vektlegger et helsemessig perspektiv i kroppsøvingstimene. Hun insinuerer at det er lite kroppsøving, og at når man først skal ha faget, så bør det være et mål om at pulsen skal være høy. Dette vil muligens ha en fysisk helsegevinst. Ellen forteller oss at hun mener helse veier tungt på vektskålen i snakk om kroppsøvingsfaget: «[...] hvis man tenker på helsen for ungene så er det kjempeviktig at dem har det her med kroppsøving.» Her antyder også Ellen at

kroppsøving er en arena hvor man blant annet skal ta vare på helsen. Dette kan tolkes som at kroppsøving skal være et fag som skal få elever i god form, og at helse spiller en fremtredende rolle.

Kristina drar inn begrepet folkehelse i assosiasjon med livsmestring og mener at dette er noe som har vært med på å løfte frem kroppsøving:

«det har vært veldig fokus på fysisk aktivitet i forhold til folkehelse og livsmestring, så har det med fysisk aktivitet og kroppsøving blitt frontet veldig mye mer da, slik at det faget har fått litt mer status tror jeg [...] det med fysisk helse og det med livsmestring det har jo kommet så sterkt inn i alle agendaer i dag».

Hun forteller at fokus på folks helse og begrepet livsmestring har bidratt til å styrke kroppsøvingens fagets posisjon. Det antydes at faget bør legitimeres ut ifra et helseperspektiv. Kristina fortsetter å argumentere for både helse og livsmestring og forteller at det ikke kun er kroppsøving hvor dette er aktuelt. Hun mener det er generelt mye fokus på disse temaene i skolen. Hun poengterer viktigheten av god helse: «[...] vi er avhengige av å ha en helse som fungerer», og det å gå på skole, og gjøre det bra på skolen, kan jo også muligens påvirke vår helse positivt. I snakk om hvor stor plass helse skal ta i kroppsøving forteller Aksel i sitt intervju at folkehelse må ses i et større perspektiv. «Folkehelse er jo så klart mye mer enn å spille ball liksom.» Han antyder derfor at det ligger mye mer bak begrepet enn mange kroppsøvingslærere tenker, og at det er grep man kan ta i kroppsøving for å bedre folkehelsen. Dette kan være å legge til rette for mer varierte aktiviteter som treffer et bredere spekter av elever, slik at flere opplever bevegelsesglede.

Hvor mye plass helse skal ta i kroppsøving er det store uenigheter om, også blant deltagerne i studien. Men mine funn tilsier at blant både lærerne og skolelederne er temaet svært aktuelt, og er noe som engasjerer, inspirerer, men også irriterer. Helseperspektivet i kroppsøving vil tas opp igjen i diskusjonskapitlet, hvor vi skal sette Arnolds syn på helse opp imot lærerne og skoleledernes utsagn, og tidligere forskning som fronter helse i kroppsøvingens faget.

Kroppsøvingens fagets fremtid

Kroppsøvingens fagets framtidssutsikter er et annet tema som fikk frem engasjement hos deltakerne i min studie. I intervjusituasjonen ble informantene presentert med forskjellige scenarioer for fremtiden til kroppsøvingens faget. Miriam forteller at hun synes det ville være

rart hvis kroppsøvningsfaget skulle forsvinne når det i skolen blir mer og mer fokus på fysisk aktivitet:

«Det synes jeg jo ikke er positivt, jeg skjønner jo ikke helt hvorfor det skal forsvinne heller, for de dytter jo på med mer sånn fysak og sånn, det blir jo klemt inn mer sånn små aktivitetsøkter og sånn som er utenom gymfaget i skolen. Så dem prøver jo å få inn mer aktivitet, så jeg synes jo det er rart hvis gym skal bli borte da.»

At det ifølge Miriam blir mer og mer fysisk aktivitet utenfor kroppsøving kan også tolkes som at fysak kan utfordre kroppsøvningsfaget. Mona håper ikke at faget forsvinner, men tør ikke si utelukkende at det ikke kan bli endringer:

«[...] kroppsøving er noe som vi fortsatt skal ha, og nesten helst burde hatt mer av, rett og slett. [...] Ja det kan jo godt hende at det kommer endringer, hva nå enn det skal være. Men, nei forsvinne synes jeg ikke det skal.

Mona mener dog at man kanskje burde hatt mer kroppsøving. Aksel tror heller ikke at faget kommer til å forsvinne: «Det ser jeg egentlig ikke for meg at kommer til å skje, og spesielt ikke når det er så stort fokus på det både i samfunnet og har blitt en del av lærerplanen.» Han begrunner sine antagelser med at det er stort fokus på fysisk aktivitet i samfunnet og at kroppsøvningsfaget er en del av læreplanen. Dette kan tolkes som at det store fokuset på fysisk aktivitet rundt om i samfunnet vil kunne være med på å opprettholde kroppsøvningsfaget. Britt argumenterer på liknende vis: «Jeg tror nesten gymfaget er viktigere enn noen gang. Nå i forhold til hvordan samfunnet vårt og hvordan både barn og voksne lever og også hvordan jobber vi har i forhold til hvordan vi hadde før.» Britt mener at faget må videreføres.

Ellen og Kristina har heller ikke tro på at kroppsøvningsfaget kommer til å forsvinne. De tror derimot at det kan komme til å komme endringer, men hva slags endringer er usikkert. «Jeg kan ikke se for meg at det kroppsøvningsfaget forsvinner hvertfall, men at det kan bli en annen vikling det kan det jo bli» (Ellen).

«Jeg tror kanskje de har litt rett i at det kan bli en endring fordi alle fag er i det hele tiden [...] nei jeg tror ikke det forsvinner, det kommer til å være et fag, men at det kan bli litt endringer i det, det tror jeg, men det er det jo i andre fag nå også.» (Kristina)

Kristina er sikker på at kroppsøving kommer til å bestå som fag, men poengterer at andre fag er i endring, så derfor vil ikke kroppsøving ha noen fredning fra det heller.

Helle derimot avviker fra mønsteret vi ser. Hun synes det er utfordrende å følge en læreplan i faget og kunne ønske seg mer fysisk. «fysisk aktivitet uten læreplan, for det er vel egentlig sånn jeg praktiserer.» Helle tenker det ville vært best om kroppsøvningsfaget ble endret fra et fag som følger en læreplan, til mer tilfeldig fysisk aktivitet. Om hun tror det blir en endring kommer ikke klart frem, men det ligger hvertfall et ønske om det til grunn. Dette kan også ses i lys av legitimering av faget, hvor Helle gir faget legitimitet ut ifra tilfeldig fysisk aktivitet.

Mønsteret som dannes i snakk om kroppsøvningsfagets framtidsscenarioer er at de aller fleste tror faget kommer til å bestå. De to skolelederne sier at man ikke kan utelukke endringer, men at faget ikke vil utryddes av den grunn. Kun én av lærerne ytret at faget burde gå over til å omhandle mer fysisk aktivitet uten læreplan. Dette vil i diskusjonskapitlet drøftes opp mot Kirk sine analyser rundt kroppsøvningsfagets fremtid.

Kroppsøving versus basisfag

Å sette kroppsøving opp mot basisfagene matematikk, norsk og engelsk er noe som er vanlig å gjøre hver gang man skal argumentere for at man føler kroppsøvningsfaget blir overkjørt. Dette var i utgangspunktet i min studie kun et oppfølgingsspørsmål, men vokste i løpet av de syv intervjuene i form av stor interesse, og ble til slutt en kategori jeg ble nødt til å ta på alvor.

I samtale med Ellen forteller hun at basisfagene i de fleste tilfeller tar innersvingen på kroppsøvningsfaget:

«[...] jeg kan jo være ærlig på det at, det blir ikke satt så mye fokus på som basisfagene. Jeg kan jo si at det, skulle gjerne hatt flere kroppsøvningslærere, men så er det det her med den der formelle, og at jeg er avhengig av å få inn til de her basisfagene ...»

Hun sier at det er ønskelig med flere kroppsøvningslærere, men at hun ved ansettelser er avhengig av å få inn folk med kompetanse i basisfagene. Hun følger opp med å si dette:

«Det har vært kroppsøvningslærere som har søkt og vi her på skolen, vi har behov for det, for det er ikke så veldig mange vi har, men samtidig så må jeg tenke videre, hva slags type lærere har jeg behov for her? Jo jeg må jammen meg ha noen som kan være småskolelærer jeg.»

Selv om behovet for kroppsøvningslærere med kompetanse er stort i barneskolen, blir basisfagene prioritert, og kompetanse i kroppsøvningsfaget blir satt i andre rekke. Dette

resulterer i at mange underviser i kroppsøving uten tilstrekkelig kompetanse. Men hun vil likevel ikke si at basisfagene er viktigere enn kroppsøving. Hun forteller at fagene stiller på lik linje; «Viktig at man også får med tverrfaglige temaer som skal innebefatte kroppsøving, det er liksom, så man ikke bare sitter der og tenker basisfag og samfunnsfag og krl liksom, kroppsøvingsfaget er et like viktig fag som de andre.»

Kristina mener at det i en periode kun var viktig at lærere ble utdannet innen basisfagene og at alt annet ble tvunget til å komme i andre rekke. Hun forteller dog at kroppsøvingsfaget de siste årene har fått mer status grunnet fokuset på fysisk aktivitet og at hun tror at trenden kan ha snudd.

«[...] da var det nesten sånn der at alle andre fag var det ikke så farlige med bare lærere ble utdannet i de fagene, der skulle tyngden ligge. Men så ser vi jo det at mennesker er jo så sammensatt [...] Og da må det være lærere som har kompetanse og kunnskap om det.»

Kristina etterlyser kompetanse innen kroppsøving, og antyder at det ikke er tilstrekkelig med kun kompetanse innen basisfagene i barneskolen.

Aksel som underviser i både kroppsøving og i basisfagene forteller at det ikke er noen hemmelighet at det er basisfagene som nyter størst oppmerksomhet i skolen:

«[...] I skolen så er det jo sånn at det er kjernefagene som har størst fokus. Norsk, matte og engelsk, også er det jo en kjent sak at disse praktiske fagene, musikk, kunst og håndverk, gym, hvis det går bort, så er ikke det noe krise liksom. Det er verre hvis norsk og matte går bort, mens for elevene så er det veldig krise hvis gym og kunst og håndverk og musikk og sånn går bort.»

Aksel mener elevene tar det hardt hvis man tar av de praktiske fagene. Helle legger også til at det er en del sosial kompetanse man kan implementere i kroppsøving, som er vanskelig å realisere i basisfagene: «jeg opplever å komme mye nærmere dem, som teorifaglærer ellers, for det er jo praktisk fag der du kan få inn mye sosial kompetanse». Det er interessant at hun forteller om å få inn sosial kompetanse som at det er noe som kommer i tillegg til faget, istedenfor en del av faget.

Miriam kommer inn på hvor mye tid som blir satt av til planlegging av kroppsøvingstimer versus basisfag. Her forteller hun at basisfagene blir prioritert og at hun bruker mindre tid på kroppsøving. «Det er nok mindre. Mindre tid.» Mona forteller derimot at hun bruker like lang

tid på planlegging av en time med matte som en time med kroppsøving: «Nei det det er liksom de samme tingene som må planlegges da, om det er mattetime eller gymtime». Mona mener dermed at det ikke er noen forskjell på fagene når det kommer til planlegging. Dette støttes av Britt som sier at det ikke er noe forskjell i tidsbruk i planlegging av en engelsktime eller en kroppsøvingstime: «jeg tror jeg bruker like mye tid på å planlegge et par kroppsøvingstimer som jeg bruker hvis jeg skulle hatt to timer engelsk.»

I dette temaet viser mine analyser at lærerne og skolelederne er delvis enige, men at mønsteret brytes flere ganger. De fleste er enige i at basisfagene blir prioritert, og flere etterlyser mer kompetanse innen kroppsøving. I samtale om tidsbruk er det litt uenigheter rundt hvorvidt man bruker mest tid på basisfag eller kroppsøving i en planleggingsammenheng. Det kan virke som at basisfagene fortsatt har høyere status, men at kroppsøving har vind i seilene grunnet stort fokus på fysisk aktivitet og folkehelse i samfunnet. Om fagene burde balansere likt på vektskålen, og hvordan man i så fall skulle få til dette, er gode spørsmål til en annen anledning.

Bevegelseslæring

I mitt datamateriale finner jeg i denne kategorien et klart mønster. Deltagerne fikk spørsmål rundt elever i aktivitet, hvor de fikk forklare hvordan de tror at det skjer mest læring basert på deres erfaringer.

Mona tror elevene lærer best når de er oppslukt i selve aktiviteten, altså *i* bevegelse: «Fordi da er de deltakende, og forhåpentligvis ivrige og ja deltagende og er liksom med i prosessen [...]». Hun bruker ordene ivrige, deltagende og med i prosessen for å forklare hvordan hun tenker at elevene lærer best. Disse ordene kan tett relateres med å være oppslukt i aktivitet. Mona får støtte av kroppsøvingskollega Miriam som forteller at hun også tror elevene lærer best i denne dimensjonen: «Det tror jeg absolutt. Vi prøver jo å få til det i andre fag også, ikke bare i kroppsøving. Men det er jo som «learning by doing» den gjelder liksom alle steder. Så det er jeg enig i.» Miriam forteller også at dette er noe de prøver å få til i andre fag, og ikke bare i kroppsøving. Hun drar inn en del av John Deweys læringssetning som i dette tilfellet handler om å «gjøre» en aktivitet for å lære. Dette kan også tett relateres til bevegelseslæring.

Ellen uttrykker seg veldig direkte og forteller at bevegelseslæring er vegen å gå for mest

læring: «Da de er oppslukt i selve aktiviteten, at de gjør tingen. Det er min erfaring at det er det som for mange er en god retning å ta.» Ellen forteller også at hun tror at elevene må være interesserte i det som blir undervist, og at de på den måten vil kunne lære det bedre: «Hvis man tenker kroppsøving i forhold til andre fag [...] hvis man er interessert i et tema eller et fag av noe slag så lærer man jo det raskere og bedre, tenker jeg da». Analysen viser at hvis elevene finner et tema interessant, vil det være lettere for dem å gi seg hen til aktiviteten og oppslukes av engasjement. Den viser også at det skjer mye læring av å være *i* bevegelse. Kristina er enig med Ellen og tror også at elevene lærer best når de er oppslukte i en aktivitet. Men i motsetning til de andre ovenfor problematiserer hun dimensjonen litt: «Vi har slitt litt med at ungene er veldig opptatt av ballaktiviteter, og det å få dem til å bli glad i andre aktiviteter i faget, det har jeg ofte synes har vært litt vanskelig.» Hun legger altså til at det er ikke like lett få elevene til å bli glade i aktivitetene. Hun forteller her at det ofte går igjen at elever er glade i ballaktiviteter og at det er utfordrende å lære de å like andre ting. Dermed vil det også være vanskelig å få de oppslukt i en aktivitet. For en kroppsøvingslærer blir dette utfordrende når det er mye i en læreplan som skal dekket ikke bare ballaktiviteter.

De tre ufaglærte underviserne i kroppsøving Aksel, Helle og Britt virker å mene at bevegelseslæring er det faget skal legitimeres ut ifra. Aksel sier dette:

«[...]når elevene legger sjelen sin i noe og er interessert i noe, så går ting lettere [...] lærestoff som de ikke ser på som interessant det kommer de ikke til å engasjere seg noe i, for det er jo når man er engasjert man lærer noe. Og hvis det er så u-relevant for dem så kommer det aldri til å bli en del av deres kompetanse hvis de ikke har noe interesse, tror jeg.»

Han opplever at elevene lærer mest når de er interesserte i noe. Han ytrer at det er når elevene er engasjert, og at de legger sjelen sin i noe, at de sitter igjen med mest, og at hvis elevene ikke interesserer seg for et tema eller en aktivitet, så vil det muligens aldri bli en del av deres kompetanse. Britt følger opp med å nevne praktisk pedagogikk, og at dette er helt i tråd med hvordan skape mest læring:

«Nei det tenker jeg stemmer overens med dette med praktisk pedagogikk at du lærer mens du gjør noe. Og selvfølgelig hvis du mestrer, men hvis du ikke mestrer så lærer du jo av dine feil, som vi lærte når vi var små. Men det at du har med deg kroppen når du lærer noe har jeg absolutt troen på.»

Britt nevner også at det nødvendigvis ikke er negativt om de ikke mestrer aktiviteten. Her vil det muligens komme læring av at de ikke fikk til, og at de kanskje kan lære av sine feil. Dette

er en viktig refleksjon rundt de som mestrer, men også de som feiler. Dette vil være en reel, dagligdags situasjon i kroppsøvningsfaget, og det vil være gunstig å ha tenkt igjennom scenarioet at noen ikke mestrer før det skjer. Hun vil da kunne være på tå hev og prøve å få mer læring ut av situasjonen. Helle lager noen assosiasjoner:

«[...] hvis du skal bli en god skøyteløper så hjelper det ikke å sitte å se på 10 000 meteren på tv, du må prøve og øve som om hvis du skal bli en god fotballspiller, så hjelper det ikke å sitte å se på tippekampen. [...] Hvorfor lærer de best på den måten, det må jo være fordi at de får prøvd, og det setter jo spor i hodet.»

Man må gjøre en bevegelse for å lære den, forteller Helle. Dette gjelder ifølge henne ikke bare idrettsaktivitet, men alle situasjoner hvor man skal lære noe. Hun mener det settes spor i hodet etter man har prøvd. Når man har vært opplukt i en aktivitet og vært veldig engasjert vil det da kunne bli satt igjen spor i hodet av hvordan opplevelsen var. Vi har da potensielt lært en hel masse rundt aktiviteten og gjort oss erfaringer som er nyttige å ta med seg til neste gang aktiviteten skal gjennomføres. Selv om man kanskje ikke reflekterer så mye over hva som skjer akkurat når man er *i bevegelse* vil det kunne skje endel persepsjon hvor man erfarer og tolker sanseinntrykk fra aktiviteten man står i. Er man bevisst dette som lærer, som flere av de syv deltagerne mine virker å være, kan man skape mye refleksjon og læring både før, under og etter aktiviteten.

Funn fra dette underkapitlet indikerer at elever lærer best gjennom bevegelseslæring og jeg finner også indikasjoner på at dimensjonen *i bevegelse* skal være det perspektivet som bør ligge nærmest kroppsøvningsfagets egenart. Noen av lærerne problematiserer bevegelseslæringen ved at det til tider kan være vanskelig å få elevene opplukte i diverse aktiviteter. Man kan da si at læringen istedenfor skjer *gjennom* eller *om bevegelse*, som sammen med *i bevegelse* fullbyrder den dynamiske trekanten i Arnolds syn på bevegelseslæring (Arnold, 1988, s. 106). I diskusjonen skal vi se nærmere på hvordan synet på bevegelseslæring kombineres med et stort helsefokus.

Kompetanse i kroppsøvningsfaget

Etter å ha snakket med personer med forskjellige utdanninger og bakgrunner som alle er tilknyttet kroppsøvningsfaget, ser jeg at kompetanse er noe alle er opptatt av, og som er svært aktuelt.

Aksel forteller at faget i seg selv er helt ok, men at han kjenner på en usikkerhet grunnet

manglende kompetanse: «Og det er jo et fag som er helt greit, allright fag, men så klart så føler jeg på at jeg står der uten så mye kompetanse.» Helle forteller åpent at hun misliker å undervise i kroppsøving, og at hun selv ser at hun kommer til kort når det gjelder undervisningen.

«Trives ikke så godt som gymlærer nei [...]så det der med fysisk aktivitet, det er ikke viljen med det som det går på, men det går på at jeg ikke har repertoaret for å finne på ting i gymtimen [...] Men det er klart, jeg har jo heller ingen studiepoeng i kroppsøving.»

Vi skal også høre fra Britt som drar inn uttrykket «ærefrykt», og forteller at hun ikke har meldt seg opp for å undervise i faget.

«Det er litt med sånn ærefrykt at jeg har det, fordi det er jo ikke mitt fag egentlig, så det var egentlig derfor jeg ikke meldte meg, for jeg føler jo at jeg kan det ikke godt nok, jeg har jo aldri studert det.»

Etter å ha gjort en sammenlikning med underviserne som har studiepoeng i kroppsøving ser vi at svarene endrer seg betraktelig. Mona virker svært positiv til å skulle ha kroppsøving: «Jeg trives veldig godt med det å ha gym, jeg liker veldig godt å ha kroppsøving».

Miriam svarer litt mer nyansert og forteller at hun delvis trives med å undervise i kroppsøving:

«Både ja og nei. Det er klart det er enklere med de større fordi dem er flinkere til å ta beskjeder og sitte rolig og sånn. De som er litt yngre er veldig urolige, så ja, kanskje jeg har undervist litt tradisjonelt med at alle skal sitte på rekke når jeg gjennomgår hva vi skal gjøre i timen og slik, det er sikkert andre måter å gjøre det på, men litt mer slitsomt med de små.»

Miriam spekulerer i om hennes tradisjonelle undervisningsmetoder passer best for de eldste barna på skolen.

Ellen forteller at hun tidligere har undervist i kroppsøving, og at dette er noe hun stortrivdes med. «Jeg har ikke kroppsøving i min utdanning, men jeg har vært kroppsøvingslærer og jeg synes det var helt supert.» Ellen blir en motstemme til de tre andre underviserne i kroppsøving uten studiepoeng. «Ingen kompetanse», «manglende repertoar» og «ærefrykt» er ord som blir tatt i bruk av de tre underviserne i kroppsøving.

Funnene viser et tydelig mønster, ved at lærerne som har studiepoeng i faget virker å trives

med å undervise i kroppsøving. Lærerne som ikke har studiepoeng i faget forteller at de er mer usikre, og en av lærerne nevner også ærefrykt. Ærefrykt og manglede kompetanse i kroppsøving er et av hovedpoengene som skal drøftes senere i studien. Med de forskjellige holdningene og erfaringene med å undervise i kroppsøving med varierende kompetanse, blir det interessant å se på deres inngang i faget.

Inngang i kroppsøvingfaget

De syv deltagerne i studien har hver sin inngang til skolen og kroppsøvingfaget. Dette undertemaet handler om hvordan de begynte å undervise i kroppsøving, med eller uten kompetanse. Det er interessant å se om det er selvvilgt å skulle undervise i kroppsøving, eller om dette er noe man blir satt til.

Mona forteller oss at hennes inngang til kroppsøving startet med at hun ønsket seg faget, og fortalte at hun var utdannet innen området.

«Det ble vel til at jeg begynte å undervise i det fordi jeg sa det på intervju at jeg gjerne, eller at jeg hadde kroppsøving da som fag. Og da var det noe de trengte, så det var vel sikkert litt derfor, men også at jeg liker det og gjerne vil ha det, og det er jo mange her som ikke vil ha det. Så, det er nok mest det som er grunnen til at jeg endte opp med det.»

Det er verdt å notere seg at hun tror noe av grunnen til at hun fikk faget er at mange av kollegaene hennes ikke ønsker seg kroppsøving. Miriam forteller en ganske lik historie som Mona:

«Jeg har jo ønsket meg det siden jeg tok det i utdanningen da, men så har det også vært år hvor jeg bare har blitt satt til det liksom, men jeg synes jo det har vært greit da. Jeg har jo ofte tatt det på meg også, men det er klart når man har det i fagkretsen så skal det jo noen gode unnskyldninger til for at man ikke skal ha det.»

Her viser det seg at Miriam bare har fått tildelt faget, i perioder hvor hun ikke har ønsket å undervise i det.

De to underviserne i kroppsøving med kompetanse virker som de begge ønsket seg inn i faget, men forteller også at mange andre håper å slippe å undervise i kroppsøving, og at de har blitt satt til å undervise i det uten å ha blitt spurt. La oss se hvordan underviserne uten kompetanse svarer:

«Det var litt tilfeldig, jeg fikk bare servert timeplanen, værsgod du skal ha de fagene der, for det var vel det som manglet. Så det var litt tilfeldig, men jeg hadde ikke noe spesielt ønske om fag [...] Jeg tenkte at det kunne vært mye verre. Det er mange andre fag jeg heller ikke ville hatt fremfor gym.»

Aksel fikk servert en timeplan med fagene han skulle ha. Han fikk beskjed om å undervise i kroppsøving uten å ha noe kompetanse eller kunnskap om hvordan det skal gjøres. Samtidig mener han at det kunne vært verre da det er andre fag han kviet seg mer for å skulle undervise i enn kroppsøving. Helle gir oss en tydelig mening rundt hennes inngang i kroppsøving:

«Når du da begynner å jobbe på bygda da, så nytter det ikke å si at dette er mine fag, dette skal jeg ha. Tror det kanskje kan være litt forskjell på by og land der. Kanskje er det små og store skoler, at hvis du kommer hit så må du bare ta det du får.»

Helle vektlegger at det vil være vanskeligere å få undervise i «sine» fag på bygda, enn i byen. Noe som ses i sammenheng med at det er mindre ressurser og færre lærere tilgjengelig på mindre steder. Videre sier Helle:

«Jeg har ikke ønsket meg det [...] jeg vil jo veldig gjerne være kontaktlærer, og som kontaktlærer på en barneskole i Innlandet, på landsbygda så blir det jo litt slik at, «det er klassen din, og klassen din har du.»»

Kontaktlærerstillingen krever flere steder at læreren følger klassen sin og underviser i de fleste fag. Avslutningsvis sier hun: «Det har liksom skjedd et par ganger at jeg liksom har trodd at nå skal jeg slippe unna, også har jeg ikke sluppet unna likevel. Så da må jeg liksom.» Miriam forteller dette: «Gym har vel egentlig kommet til meg fordi timeplanen gikk opp sånn. Og vi er veldig få faglærere.» Grunnet mangel på faglærere blir lærere nødt til å ta fag de ikke er utdannet i. Det virker også som at flere av lærerne godtar å undervise i faget, uten at de egentlig ønsker det.

Kristina har tidligere jobbet som lærer hvor hun har undervist i flere fag inkludert kroppsøving: «Har i bunn vanlig allmennlærerutdannelse, med hovedvekt på norsk, matematikk og musikk. Så ikke kroppsøving, men jeg har hatt mye kroppsøving opp igjennom åra, både svømming og fysisk aktivitetstimer og kroppsøvingstimer i idrettshallen og i gymsalen.» Hun har undervist i faget i mange år, selv om hun ikke har kompetanse til det. Hun forteller som Helle var inne på tidligere at før har det vært vanlig å følge klassen man er kontaktlærer for i alle fag:

«Altså når jeg begynte å undervise så var det veldig vanlig at du som kontaktlærer hadde alle timene, ikke sant, så da bare fulgte man klassen i alle timer så sant det ikke var noe spesielt timesystem som gjorde at det var noen lærere som hadde kroppsøving som utdannelse som hadde noe ledig tid og kunne komme og ta noen timer.»

Det viser seg å være en likhet blant skolene når det gjelder å tildele lærere til en klasse. Det kan også tyde på at dette henger igjen fra tidligere.

Funnene viser at lærerne i denne studien har ulike tanker om hvorvidt de ønsker seg inn i faget eller ikke. Det er et tydelig mønster hvordan de faktisk blir innsatt i faget. De fleste forteller at de bare blir tildelt en timeplan med fag som de skal ha, uten å ha blitt konsultert. Konsekvensen er at flere må undervise i et fag de ikke har kompetanse i, har kunnskap om, eller føler seg komfortable med å være underviser i. Man kan stille seg spørsmålet om dette går ut over legitimeringen av kroppsøvingfaget. I neste undertema skal vi ta en titt på deltagernes forhold til læreplanen i kroppsøving.

Læreplanen i kroppsøving

Mine funn viser at det er svært sprikende hvor mye hver underviser bruker læreplanen. Vi kan anta at de ufaglærte kroppsøvingslærerne ikke har studert læreplanen gjennom sin utdanning, men som vi skal se vil dette slå ut på forskjellig vis i hvordan den tas i bruk i praksis. Dette gjelder også for lærerne med kompetanse i kroppsøving. Selv om de har studert læreplanen gjennom utdanningsløpet, viser det seg å være forskjeller i tilnærmingene til planen. Også hos skolelederne er det et ulikt mønster når det kommer til kjennskap og erfaring med læreplanen i kroppsøving.

Mona bruker planen mest hvis det skal skje noe spesielt. Hun nevner ski og skøyter, og ellers tenker hun litt på fair play.

«jeg ser på den hvis det er noe spesielt som at jeg vet ok, nå er det kanskje snart skiføre, hva er det egentlig det står om ski, eller hvis det er skøyter. Eventuelt hva dem må ha vært innom når det gjelder orientering, altså disse spesielle tingene, kan det hende jeg er inne og ser på da. Ja når den tiden kommer liksom, og ellers er det jo liksom fair play.»

Hun ser altså ikke på planen jevnlig. Mona føler målene i læreplanen flyter litt i hverandre og mener at man oppnår kompetansemålene ved de forskjellige ballspillene.

«Det er litt sånn flytende det som står i læreplanen egentlig, for der står det jo at, det er nevnt fair play også står det nevnt lag og løp, hopp, kast også alt dette får man jo i de ulike ballspillene, bortsett fra når det står sånn spesifikt orientering eller ski og skøyter, men de andre målene de flyter jo litt.»

Mona er ærlig på at hun kun bruker læreplanen i spesielle tilfeller, og at det er fort gjort at læreplanen blir liggende i en skuff. Mona har gått et utdanningsløp hvor de har studert læreplanen i kroppsøving, så hun har fra tidligere god kjennskap til planen. Når hun nevner fair play, er dette være fra den gamle læreplanen, siden dette begrepet ikke nevnes i den nye. Miriam kjenner også planen godt fra sitt utdanningsløp, men bruker i tillegg planen aktivt i planlegging av kroppsøvingsundervisning.

«Jeg har brukt den, og bruker den til planlegging da, for det er jo på en måte mye man kan ha lyst til å gjøre også, men da må man jo også sjekke om det passer til et mål da.»

Miriam sjekker alltid at aktiviteten hun planlegger passer til kompetansemålene for å holde opplegget hun lager innenfor rammene til faget. Slik sett sikrer hun seg at elevene får den undervisningen de har krav på. Begge de to utdannede kroppsøvlingslærerne forteller at de tidligere har utarbeidet lokale læreplaner, men at de nå har tatt i bruk moduler fra Utdanningsdirektoratet, noe de begge synes fungerer godt.

Videre skal vi ta for oss de ufaglærte kroppsøvlingslærerne og deres forhold til læreplanen. Aksel har ikke noe spesielt forhold til planen fra før, så han måtte lese seg opp etter han fikk tildelt kroppsøving som fag.

«Ja jeg prøvde jo liksom å lage en årsplan selv, på starten av året der, jeg gikk inn og så på hvilke temaer som var relevante i gym, spesielt siden jeg ikke hadde noen utdanning i gym, så jeg tenkte jeg fikk gå inn å se på hva jeg skal gjøre for noe da. Så den er jo mye mer omfattende enn bare det å spille ball liksom.»

Han begrunner bruk av læreplanen med at han er ufaglært i kroppsøving. Det kan virke som at Aksel ser på læreplanen fordi han er usikker, og vil sikre opplegget sitt. På sin vei mot kjennskap med læreplanen i kroppsøving forteller han også at planen er mye mer omfattende enn bare å spille ballspill, noe som han har fått inntrykk av at kroppsøvlingsfaget i stor grad består av. Når jeg snakker med Helle om læreplanen tar ting en helomvending: «Fysisk aktivitet uten læreplan, for det er vel egentlig sånn jeg praktiserer. Men det er jo det der med at jeg bruker ikke læreplanen i gym, fordi at jeg synes at det er litt pes.» Helle snakket tidligere i oppgaven om at hun ønsket mer fysisk istedenfor kroppsøving og legger nå til at

hun ikke bruker læreplanen i undervisningen sin. Begrunnelsen for ikke å bruke læreplanen i kroppsøving er fordi hun synes det er strevsomt. Dette gjør det særdeles vanskelig å vite om man er innenfor rammene til kroppsøvingsfaget eller ikke, og man vet heller ikke om elevene kommer gjennom alt de skal. Det kommer også frem at hun ikke har kjennskap til den nye læreplanen i kroppsøving: «Du, for å være helt ærlig, akkurat nå den nye læreplanen i kroppsøving, den har ikke jeg begynt å se noe særlig på.» Helle tar også opp det nye planleggingsverktøyet til Utdanningsdirektoratet, og forteller at det blir brukt som erstatning for en lokal læreplan. Dette er forskjellige moduler som underviserne skal forholde seg til som er med på å kvalitetssikre undervisningsopplegget i planleggingsfasen ifølge Helle. Helle er altså ærlig på at hun ikke forholder seg til verken den nye eller gamle læreplanen. Dette betyr at hun ikke oppdaterer seg selv på dagens politikk i henhold til kroppsøvingsfaget.

Her viser det seg store forskjeller blant lærerne som underviser i kroppsøving, da Britt på sin side har lang erfaring med å lese læreplaner, og forteller oss at hun mener at målene nesten passer uansett.

«Altså, det eneste jeg kan si om det da er at, det er så lenge jeg har lest læreplaner, det blir jo litt opp til den enkelte lærer for det er ganske store overskrifter, slik at nesten uansett hva man velger så finner man et mål som passer.»

Hun mener det reduseres til hva den enkelte lærer har lyst til å gjøre. Dette er grunnet noe hun kaller for «store overskrifter» hvor man kan få det meste til å være relevant. Dette tyder på at man bør ha kontroll på de overordnede tingene som kan være sentrale forskrifter i læreplanen i kroppsøving, som for eksempel de forskjellige kjerneelementene. Men så lenge man klarer å gjøre det relevant innenfor de ulike «overskriftene» så tenker Britt at man kan gjennomføre aktiviteten.

Begge skolelederne synes å ha god kontroll på læreplanen i kroppsøving. Dette viser seg blant annet hos Ellen som avgir svar som er helt i tråd med læreplanen.

«Det jeg tenker på med den nye læreplanen, jeg har jo bladd igjennom og sett, mener å huske at det er fokus på det med bevegelse, og at det skal legges opp til at det skal være et livslangt løp, noe du lærer å gjøre slik at du kan fortsette med det livet ut.»

Hun legger vekt på et livslangt løp som man finner under Fagrelevans og sentrale verdier i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I spørsmål om lokal læreplan svarer Ellen som flere andre ovenfor at det er blitt erstattet av moduler fra Utdanningsdirektoratet.

«Nei, det kommer nok mer på det planleggingsverktøyet som er fra UDIR hvor at dem kan ha litt mer lokal tilnærming. For før så hadde vi en egen lokal læreplan, men ja, den har på en måte, levd sitt liv og blitt litt gammel, så nå må vi tenke litt videre.»

Ellen påpeker her at det er på tide å tenke nytt i læreplanarbeidet, noe som ses i sammenheng med å videreutvikle den generelle skolen, fag og planer. Dette støttes også av Kristina som reflekterer over ny og gammel læreplan og hvordan hun mener undervisere i kroppsøving tilnærmer seg læreplanen.

«Den nye har jeg ikke, den har jeg veldig lite kunnskap om, så hvis den er veldig endret så kan jeg den ikke. Men sånn jeg har i forhold til den gamle, den kunne jeg. Jeg føler jo det at vi ofte har en liten tendens til å falle på den enkle løsningen [...] fordi at som jeg sa i stad ungene vil ha det sånn og sånn og sånn, og gymtimen skal være en glede-time så, «nei da tar vi fotball i dag og da tar vi benkefotball i dag» istedenfor å sette seg ned å se at det gjelder dette her med bevegelse, dette med koordinering, det her med systematisk trening, det å lære seg nye ferdigheter, det ligger jo i det kroppsøvfingsfaget på lik linje som noe annet fag.»

Hun har ikke noe forhold til den nye læreplanen i kroppsøving. Hun kunne derimot den gamle læreplanen. Kristina tror mange lærere tar den enkle løsningen for å glede elevene, i stedet for å følge planen og holde seg innenfor rammene til faget. Hun poengterer at faget er like mye verdt som alle andre fag, noe som kommer til syne ved at hun mener at læreplanen i faget skal følges. Å skulle lese en ny læreplan går relativt fort, men ifølge Kristina er det å skulle implementere den nye planen i eksisterende undervisning svært krevende, og vil ta tid fordi den må tilpasses. Hun forteller derfor at det er viktig at skolene får tid til å jobbe med de nye planene slik at man får samkjørt plan og undervisning.

«Vi synes det er kjempevanskelig fordi at det å lære den nye overordnede planen, den nye fagfornyelsen og de nye kompetansemålene, å forankre det ned i din eksisterende undervisning og gjøre en praksisendring, det er det som er vanskelig, så det er det vi driver med nå, og det er en lang prosess og dem sier jo at en slik endringsprosess kan ta to år, så vi må gi oss litt tid til det også tror jeg.»

Funnene forteller oss at noen av de syv deltagerne kjenner læreplanen godt, mens andre ikke kjenner den i det hele tatt. Hva slags forhold de har til de fastsatte planene kan muligens få konsekvenser for legitimeringen av faget. Grunnet store forskjeller var det vanskelig å se et mønster i dette temaet, men det viste seg at flere av lærerne og skolelederne påpekte at de lokale læreplanene er på vei ut, og erstattes av moduler fra Udir. Hvor godt de forskjellige lærerne og skolelederne kan læreplanen, vil i diskusjonen være med på å gi svar på hvordan de legitimerer kroppsøvingfaget ved om de forholder seg til dagens politikk eller ikke. I det siste temaet i dette resultatkapitlet skal vi ta for oss kroppsøvingundervisning hvor vi skal få et innsyn i hvordan de forskjellige lærerne legitimerer faget i praksis ut ifra egen undervisning.

Kroppsøvingundervisning

Etter vi har fått et innblikk i deltagerens forhold til læreplanen blir det interessant å se på hvordan de tilnærmer seg undervisning i kroppsøving. Det viser seg at to av lærerne bruker kort tid i planleggingsfasen i forbindelse med planlegging av kroppsøvingstimer. Aksel sier dette:

«Også jo det er jo det her med at man må planlegge en norsktime mer nøye fordi man klarer å holde konsentrasjonen til elevene mye kortere i en norsktime enn i en gymtime [...] Det er kanskje lettere i gymfaget.»

Ved å sammenlikne en kroppsøvingstime med en norsktime indikerer Aksel at elevene er mer konsentrerte i kroppsøvingstimene. Hvis konsentrasjonen forsvinner legger han opp til en annen aktivitet. Helle på sin side sier dette om sin planlegging av undervisningen i kroppsøving: «Ja, da må jeg bare innrømme at jeg planlegger nok fra time til time». De to lærerne bruker kort tid på å planlegge, men på ulikt grunnlag. Helle planlegger ut ifra eget hode, siden hun ikke bruker læreplan og er lettet hver gang hun er ferdig:

«Ja, da bruker jeg egentlig så lite tid som mulig, også skyver jeg det veldig foran meg [...] Få ett eller annet ned på en papirlapp, også ahh, gudskjelov nå er jeg ferdig. Da er det en uke igjen til neste gang. For å være helt ærlig så er det sånn.»

Her er det tydelig at Helle forbinder planlegging og gjennomføring av kroppsøving som noe negativt. Disse faktorene viser seg å være stressende for henne, noe som vil kunne gi konsekvenser for både planlegging og gjennomføring av kroppsøvingstimer, samt legitimeringen av faget.

Britt, som i motsetning til Helle har ytret at hun trives med å undervise i kroppsøving, tenker mer langsiktig i planlegging av timer:

«Jeg prøver å tenke litt langsiktig da slik at jeg har slike bolker som at jeg nå driver med ballspill frem til nå [...] jeg tror jeg bruker like mye tid på å planlegge like mye tid som om jeg bruker hvis jeg skulle hatt to timer engelsk.»

Hun fortalte i forrige underkapittel at hun bruker læreplanen aktivt i planlegging, og forteller nå at hun bruker like mye tid på å skulle planlegge en engelsktime som en kroppsøvingstime. Aksel, Helle og Britt mangler alle tre kompetanse i kroppsøving, men har ulike tilnærminger til kroppsøvingundervisningen. Aksel og Britt har ytret at de har ærefrykt for faget, men at de til en viss grad trives med å ha kroppsøving. Helle synes det er svært ubehagelig å måtte ha kroppsøving. Om man liker faget eller ikke, om man bruker lang tid med planlegging, eller hva slags forhold man har til læreplanen, vil potensielt kunne påvirke legitimeringen av kroppsøvingfaget.

Vi skal nå se på hva de to faglærte kroppsøvingslærerne sier om kroppsøvingundervisning. Mona har tidligere vært ærlig på at hun for det meste ser på læreplanen hvis det er noe spesielt som skjer, som skøyter, ski eller orientering. Hun forteller nå at hennes kroppsøvingstimer inkluderer mye ball: «Jeg er jo glad i ballspill da, jeg har nok noe med ball hver eneste time. Så sant det ikke er ski og skøyter liksom.» Mona synes planlegging av all undervisning er ganske likt. Miriam forteller at hun skiller mellom å ha undervisning med de små og de store barna:

«Ja så er det forskjellig hva vi har i gymmen da med de små og de store, når de blir større så takler de jo det med ballspill og regler og sånn bedre, og hvis man også ser på fagplanene og slik også, så er det jo for de små så er det jo endel grunnleggende bevegelser som skal øves på»

Miriam praktiserer ulikt i småskolen og storskolen grunnet forskjellige kompetansemål i de gitte planene. Mona og Miriam praktiserer kroppsøving forskjellig selv om de begge er utdannet innen faget. At de praktiserer forskjellig, kan bunne i forskjellige faktorer som for eksempel elevenes alder, relasjoner til klassen, erfaringer og liknende. Mona benytter kun læreplanen hvis det er noe spesielt de skal gjennomgå, og har som regel ballaktiviteter i hver time. Miriam gjør et skille mellom store og små, og forteller at det blir mer ballaktiviteter og regler hos de store, og mer grunnleggende bevegelser og aktiviteter hos de små. Miriam bruker læreplanen aktivt.

I samtale om lærernes kroppsøvningsundervisning finner jeg også store forskjeller. Hvor lang tid de bruker på å planlegge, hva de planlegger ut ifra, og hva slags opplevelser de har i den forbindelse varierer veldig, og jeg finner ikke et klart mønster. Man kan indikere ut ifra funnene at lærerne som bruker god tid på planlegging og tar i bruk læreplanen vil være med på å styrke legitimeringen av faget.

Diskusjon

I dette kapitlet vil mine funn bli drøftet opp mot teori, tidligere forskning og styringsdokumenter. Dette vil hjelpe meg med å belyse problemstillingen og komme frem til en konklusjon. Jeg vil nedenfor legge frem og diskutere fire hovedpoeng fra resultatkapitlet; «Bevegelseslæring dominerer», «Helse i kroppsøving», «Ærefrykt for kroppsøving» og «Kroppsøvingsfaget har kommet for å bli». Disse hovedpoengene henger sammen med temaene fra resultatkapitlet, men er presentert i hovedpoenger for å bidra bedre i diskusjonen. De fire hovedpoengene drøftes godt sammen med teorien, og er med på å fortelle oss hvordan kroppsøvingsfaget legitimeres av lærere og skoleledere.

Gym eller kroppsøving? Helse eller læring? Og hvordan ser fremtiden til faget ut? Dette er spørsmål kroppsøvingsfaget står ovenfor. Lærerne og skolelederne i min studie er forskjellig utdannet, har forskjellige stillinger og har ulik kompetanse. Dette er med på å gjøre at det er forskjeller i meninger, holdninger og erfaringer. Men selv om de alle syv er forskjellige, mener alle at kroppsøvingsfaget er et viktig fag. En av skolelederne samt en lærer forteller at det er viktig at elevene lærer å bli glade i å bevege seg, og at kroppsøvingsfaget har gode muligheter til å påvirke dette. Dette er i tråd med hva Annerstedt (2008, s. 311) skriver om at kroppsøvingslærere har en unik posisjon til å påvirke elever positivt. Han forteller at kroppsøvingslæreren spesielt har mulighet til å jobbe med elevenes forståelse av fair play, respekt for hverandre og samarbeid, som er verdsette egenskaper i samfunnet. Dette støttes av innholdet i læreplanen for kroppsøving, hvor både respekt for hverandre og samarbeid er nevnt (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Kroppsøvingsfaget skiller seg ut fra alle andre fag ved at man tar i bruk kroppen som et virkemiddel for læring, og har derfor gode muligheter til å legge til rette for en annen type læring enn kun teoretiske perspektiver. En av skolelederne drar inn begrepet livsmestring som relevant i faget. Hun mener at kroppsøving står i en posisjon hvor faget potensielt kan bidra til å hjelpe elever med å mestre sine egne liv i fremtiden. Livsmestring er et begrep som har kommet inn i den nye læreplanen via de tverrfaglige temaene. Dette er noe både kroppsøvingslærere og andre lærere skal være bevisste på for å skulle kunne være med å legge til rette for elever, slik at de kan tenke seg ut gode veivalg i livet (Utdanningsdirektoratet, 2019g). Dette kan knyttes direkte opp mot Annerstedt (2008, s. 311) sine utsagn ovenfor, ved at kroppsøving kan være med på å hjelpe elever med å mestre verdsette egenskaper i samfunnet som fair play, respekt for hverandre og samarbeid. At kroppsøving har et potensiale til å skulle hjelpe barn og unge med å mestre

sine liv, er mest sannsynlig riktig, men det problematiseres ikke ytterligere av lærerne eller skolelederne hvordan dette skal gjøres i praksis.

Bevegelseslæring dominerer

Både lærerne og skolelederne i min studie virker å ha et felles syn på hvilke av Arnolds dimensjoner som skal ha størst fokus i kroppsøvfingsfaget; *Læring i bevegelse*. Dette virker å være i tråd med Arnolds tanker hvor elevene drives av indre motivasjon, og hvor aktivitetene skaper en subjektiv verdi for de ulike elevene (Arnold, 1998, s. 111). Ved at lærerne i studien vektlegger *læring i bevegelse* vektlegger de også perspektivet *å vite hvordan*, istedenfor *å vite at* hvor elevene får rom til å lære hvordan og faktisk gjennomføre aktiviteten eller spillet, og ikke bare en teoretisk tilnærming (Arnold, 1988, s. 23). Flere av lærerne i denne studien bruker ord som «ivrige», «oppslukte» og «med i prosessen» når de forklarer hvordan elevene lærer best. Dette belyser Arnold sine tanker rundt bevegelseslæring og gir grobunn for bevegelseslæringen i kroppsøvfingsfaget. Aaring & Sandell (2019, s. 133) kaster også lys på Arnolds teori ved å fortelle at kroppsøving bør omfavne bevegelseskompetanse. Dette begrunnes ved at barn har i bevegelse en iboende mulighet for å utvikle bevisstheten sin rundt kroppen og sin motoriske kompetanse. De mener at det å skulle lære seg å handle med kroppen er viktig for å fremme deres allmenne læringsevne. Dette vil kunne ha betydning for deres deltagelse i lek, spill og idrett. Bevegelseslæringen vil også bringe med seg en fysisk dannelsesverdi og vil opptre som et naturlig bidrag til skolens mandat (Aaring & Sandell, 2019, s. 133). En av lærerne problematiserer bevegelseslæringen. Hun forteller at for å få elevene indre motivert og oppslukt av en aktivitet, som kan knyttes til *i bevegelse*, må elevene interessere seg for temaet de skal gjennom. Det å skulle få alle elevene interessert, oppslukt og indre motivert av et tema er svært vanskelig. Man kan derfor stille spørsmål rundt Arnolds teori hvor det ikke ytterligere problematiseres at en elevgruppe som regel er svært sammensatt og motiveres ulikt. Man kan også tenke seg at en uinspirert elevgruppe kan knyttes til perspektivet *å vite at*, eller en svak forstand av *å vite hvordan* hvor elevene forstår hva som skal gjøres, men oppnår ikke en dyp forståelse. En annen av lærerne poengterer også at kroppsøving også skal bestå av et teoretisk perspektiv. Dette er en av tingene som blir tatt opp av Arnolds teori som forteller at selv om *læring i bevegelse* er det dominerende perspektivet, så er alle tre dimensjonene tett knyttet opp mot hverandre og danner en slags dynamisk trekant (Arnold, 1988). Dette perspektivet støttes også av Brown (2013, s. 22) som forteller at de forskjellige dimensjonene ikke er gjensidig utelukkende. En av skolelederne poengterer

også at med et tverrfaglig fokus i kroppsøving vil det også bli innslag av andre fag. Dette vil i praksis si at det ikke vil være *læring i bevegelse* som til enhver tid skal stå i fokus, men at alle de tre perspektivene bidrar sammen. Dette kan fortsatt bety at *læring i bevegelse* skal stå nærmest fagets egenart. Arnold (1988, s. 23) snakker om sterk forstand av *å vite hvordan* i forbindelse med *i bevegelse*, som ikke bare handler om å kunne gjennomføre en aktivitet, men også kunne reflektere rundt hva som skulle til for å mestre aktiviteten. Dette er helt i tråd med hva læreplanen forteller oss at faget skal bidra med, og kan knyttes direkte opp mot fagets sentrale verdier. Dette er verdier som refleksjon og kritisk tenkning rundt kroppsideal, selvfølelse, helse, trening, bevegelse og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Funn fra studien forteller oss at selv om lærerne og skolelederne allment legitimerer kroppsøving gjennom bevegelseslæring, er det lite som tyder på at det er brukt mye krefter og energi på å legge til rette for refleksjon rundt hva som skulle til for å mestre en aktivitet. En av lærerne har ikke sett på læreplanen, og en annen er åpen om at hun ikke bruker den. Det blir da problematisk å skulle legge til rette for refleksjon, og sterk forstand av *å vite hvordan* hos elevene når man ikke selv er klar over hva som står i styringsdokumentene. Man kan også stille seg spørsmålet om det kan bli for utfordrende, krevende og lite motiverende for en ufaglært lærer som ikke egentlig vil ha faget, og heller ikke kjenner læreplanen, å skulle ta i bruk elementer fra Arnold (1988), Brown (2013) og Stoltz & Thorburn (2015) sine teorier og forskninger.

Helse i kroppsøving

Stillesitting og helse er samfunnsaktuelle temaer, men er også aktuelle i legitimeringsdebatten i kroppsøving. Lærerne i min studie forteller om stillesittende elever som et økende problem, og flere knytter det opp mot mye skjermtid. Dette belyses av Helsedirektoratet (2016), som har publisert tall som viser at tiden barn og unge bruker foran diverse skjermer stiger ved økende alder. Flere av lærerne i min studie peker på fysisk aktivitet og pulsøkning i kroppsøving som en mulig løsning. Tidligere president i den norske legeförening Hans Kristian Bakke (2003, s. 1407), mener at kroppsøving ikke burde handle om pedagogikk, men om helse, og at målet må være å få pulsen opp på et visst nivå og holde den der en viss tid. Om vi kan finne helse i læring eller pedagogikk går ikke Bakke ytterligere inn på, noe som kan settes spørsmålsteget ved. Vi kan se at læreplanen nevner helse flere ganger både i fagets fagrelevans og sentrale verdier, samt kjerneelementene, noe som forteller oss at det skal være en del av kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Helse blir igjen nevnt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og er også å finne i Opplæringsloven hvor vi kan lese at elevene faktisk har rett til en skolegang som skal fremme helse (Opplæringsloven, § 9 A-2; Utdanningsdirektoratet 2019g). En av skolelederne i min studie mener at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har bidratt til å gi kroppsøvningsfaget en styrket posisjon. Dette begrunnes med økt fokus på fysisk aktivitet i skolen generelt, hvor da kroppsøvningsfaget kan være en god arena å ta tak i diverse problemer knyttet til hverdagslivet. Her kan vi anta at skolelederen vil bruke faget og økt fysisk aktivitet i skolen til å løse større samfunnsproblemer. Dette er interessant, og også muligens paradoksalt, ved at det tidligere blir snakket om at faget skal legitimeres ut ifra bevegelseslæring, noe det kan tyde på at man går bort ifra hvis man slipper inn slike tanker og synspunkter om tilfeldig fysisk aktivitet. Ser vi det fra elevenes perspektiv er det interessant å se at hele 66,6% gutter og 60,6% jenter oppgir at de bruker faget som formål for å komme i bedre form (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018, s. 39). Dette kan indikere at mange kroppsøvningslærere vektlegger helse tungt i legitimering av faget. Men selv om stillesitting muligens er blitt et samfunnsproblem, er det ikke alle som mener at kroppsøving skal legitimeres ut ifra et helseperspektiv. Brown (2012, s.22) forteller oss at Arnold var svært kritisk til at faget skulle legitimeres ut fra ytre verdier som helse. Hvis faget legitimeres ut ifra ytre verdier vil det ifølge Arnold (1988, s. 109) bli en skoleringsprosess i stede for en utdanningsprosess som vektlegger læring. Dette vil kunne være uheldig for kroppsøvningsfaget ved at utdanningsaspektet blir svakere og behovet for kompetanse blir mindre. I et slikt scenario vil man kunne se for seg en stor endring av faget, hvor tilfeldig fysisk aktivitet dominerer, og at kroppsøvningslæreren blir overflødig, og erstattes av en aktivitetsleder. Arnold (1988, s. 105) var også kritisk til navnet *physical education*, som fortalte at faget utdannet det fysiske. Ifølge Ommundsen (2013, s. 157) kan også dette ses i norsk sammenheng hvor fysisk aktivitet, gym og kroppsøving blir brukt om hverandre omtrent som synonymmer. Dette har også vært gjennomgående i min studie at både lærerne og skolelederne bruker gym og kroppsøving om hverandre. Om de er uvitende eller har lagt seg til en vane med å kalle det for gym er ikke godt å si, men det er uansett grunn til å tro at det er ugunstig for kroppsøving i legitimeringsdebatten. Det støttes av Ommundsen (2013, s. 157) som mener dette kan være med på å svekke legitimeringen av faget. Det at lærere og skoleledere kaller faget gym, knytter faget direkte til gymnastikk, og er bensin på bålet for Kirk (2010, s. 65) sin forskning som viser at faget har vært dominert av gymnastikk og innlæring av idrettslige teknikker. Dette kan vi se i læreplanen at ikke lenger er et hovedfokus.

En av lærerne i denne studien etterlyste mer kroppsøving i skolen, og begrunnet dette med at det er den eneste aktiviteten mange av elevene får i løpet av uken. Hun fortalte deretter at det er viktig å få opp pulsen, og at det ikke er farlig å føle ubehag. At pulsøkning ikke er farlig har hun i de fleste tilfeller rett i, men her gis faget legitimitet ut ifra et helseperspektiv.

Arnold, inspirert av Jessie Feiring Williams, mente at slike tanker rundt kroppsøving vil være uheldig og vil være en utdanning av det fysiske og ikke gjennom det fysiske hvor kropp og sinn er forent (Stoltz & Thorburn, 2015, s. 380). Skal man utdanne det fysiske hos elever vil dette kunne relateres til å trene kroppen, noe som nedprioriterer læring, og styrker en tankegang om mer fysak på bekostning av bevegelseslæring og kroppsøvingsfaget. Videre inspirert av John Dewey mente Arnold at kroppen er dynamisk, og å se kroppsøving i et helseperspektiv vil være å skille kropp og sinn (Stoltz & Thorburn, 2015, s. 379). Dette er tanker som er i tråd med Merleau-Pontys (1994, s. 13) teorier, som mener at kropp og sinn er ett, uansett om vi ønsker det eller ikke. Han forteller at tankene om at kroppen er en maskin separert fra sinnet, ikke har grobunn i det virkelige liv, og at sinnet vil følge kroppen uansett. Arnold sine dimensjoner, og som han legitimerer kroppsøvingsfaget ut fra, har et holistisk syn hvor kropp og sinn blir sett som en helhet. Dette er i motsetning til et dualistisk syn hvor kropp og sinn blir skilt (Ommundsen, 2005, s. 9). Dette er en nødvendighet om man skal legitimere faget ut ifra bevegelseslæring. Det blir vanskelig å oppnå både bevegelse og læring i samme moment hvis man skal skille kropp og sinn. Flere av lærerne i studien mener dog at helse burde veie tungt på vektskåla i kroppsøvingsssammenheng, og at helse burde ha en fremtredende rolle i faget. Green (2010, s. 221) er med på å bygge opp forrige setning med å fortelle at det finnes en rekke grunner for å se på kroppsøving som en arena for å gjennomføre helsefremmede tiltak. Dette er grunner som kan assosieres med stillesitting og overvekt, som igjen kan føre til uheldige tilstander som hjerte og karsykdom, diabetes og høyt blodtrykk. Det er ifølge Green (2010, s. 221) to hovedområder hvor kroppsøving kan være med å påvirke helsen positivt. Dette er først og fremst med fysisk aktivitet gjennom skoledagen, men også økt kunnskap om helsemessige fordeler ved å være fysisk aktiv. En av lærerne i studien mener at helsebegrepet er mye større enn å bare spille ball, og antyder at det ligger mer bak helsebegrepet enn mange tenker. Han antyder her at helsebegrepet er mye mer komplekst enn å få opp pulsen over enn viss tid. Temaet blir aktualisert ved at vi kan se at Krister Hagen (2015, s. 3), i sin kvantitative studie, konkluderer med at kroppsøving legitimeres ut ifra et helseperspektiv av lærere, skoleledere og elever, hvor man ser faget som et aktivitetsfag i

stede for et læringsfag. Hagen (2015, s.3) sin datainnsamling har bestått av spørreundersøkelser, hvor han ikke fysisk har møtt sine informanter. Dette er i motsetning til min studie, hvor jeg har snakket med alle lærerne og skolelederne ansikt til ansikt, og hadde muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til svaret jeg fikk fra dem. Dette kan ha gjort betydningsfulle utslag for dataene i de forskjellige studiene. Ommundsen (2005, s. 12) forteller at han tror det vil være destruktivt for kroppsøving å slippe inn, det han kaller for en snever helsediskurs med et dualistisk kroppssyn, slik som Bakken (2003, s. 1407), Green (2010, s. 221), Hagen (2015, s. 3) og flere av lærerne, samt skolelederne i denne studien nevner ovenfor. Han mener dette kan endre faget fra å være et læringsfag til å bli et aktivitetsfag, med mer tilfeldig fysisk aktivitet, og ende opp med læring *gjennom bevegelse* som dominerende perspektiv, i stedet for læring *i bevegelse*.

Ærefrykt for kroppsøving

Tre av lærerne som ble intervjuet i denne studien mangler studiepoeng i kroppsøving, men underviser i faget likevel. De er alle tre ærlige på at de føler en usikkerhet rundt kroppsøving, og en av lærerne forteller også at hun har ærefrykt for å undervise i faget. Hvis vi ser på tall fra Statistisk sentralbyrå (2019, s. 44) ser vi at over 40% av undervisere i kroppsøving mangler studiepoeng, og hos de under 30 år er det hele 50% som mangler studiepoeng. Vi kan derfor anta at det er flere lærere i samme situasjon som de fra denne studien, noe vi i legitimeringssammenheng kan regne som uheldig. Tall fra den nasjonale kartleggingsundersøkelsen i kroppsøving «Når ambisjon møter tradisjon» viser oss at 93% av elever forteller at læreren bestemmer hva som skal skje i kroppsøvingundervisningen. Også 83% sier at det er læreren som viser og forklarer rundt hvordan ting skal gjennomføres (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018, s. 51). Dette er en pekepinn eller indikator på at læreren har mye makt, studiepoeng i kroppsøving eller ikke. Dette kan muligens påvirke legitimeringen av faget, hvor ufaglærte kroppsøvingslærere får stor påvirkningskraft. Claes Annerstedt (2008, s. 312) forteller også at det er et stort gap mellom hva lærerplanen fastsetter og hva som faktisk blir praktisert i kroppsøving. Det er da interessant å vite at over 40% av underviserne i kroppsøving mangler studiepoeng i faget. En av lærerne i min studie forteller også at hun ikke har et forhold til læreplanen i kroppsøving. Hun kan fortelle at hun ikke har sett på den. Hun sier at hun har mer enn nok med å planlegge undervisningen for en hel uke, og at hun føler hun mangler repertoar til å undervise i faget. Det kan da være fristende å peke på underviserne uten studiepoeng når det er snakk om sprik mellom læreplan og undervisning.

De to andre lærerne uten studiepoeng forteller at de ser mye på læreplanen i kroppsøving grunnet usikkerhet. Det virket som at de var opplyste og kunne en hel masse rundt kroppsøvingfaget. Dette er med på å indikere at grunnene til gapet mellom læreplan og undervisning er mer kompleks enn at det er mange undervisere uten studiepoeng i faget. Det er også interessant å se at en av kroppsøvingslærerne som deltok i denne studien med utdanning forteller at hun kun ser på læreplanen hvis det skal skje noe «spesielt» som skøyter og ski. Dette er verdt å sette et spørsmålstegn ved, hvor læreren følger vanene sine og unngår å forholde seg til dagens politikk. Om lærerne uten utdanning, eller de faglærte lærerne som ikke følger læreplanen er de som svekker legitimeringen mest, er ikke godt å si. Det går også an å stille spørsmål rundt skolelederne, som i intervjuene forteller at de prioriterer kompetanse i basisfagene, noe som muligens kan svekke kroppsøvingfagets status. En av skolelederne forteller også at selv om basisfagene blir prioritert i ansettelsesprosesser, synes hun fagene er like viktige. Dette går an å stille seg kritisk til når man i praksis prioriterer vekk kompetanse i kroppsøving. Man kan også anta at skolelederne opplever et vist press fra politisk hold. I snakk om formålet for kroppsøving forteller Larsson og Redelius (2010, s. 392) at det råder stor usikkerhet rundt hva man skal lære eller hva formålet for kroppsøvingfaget er. Usikkerhet rundt formålet for faget gjelder både undervisere med og uten studiepoeng, og vi kan også se fra tidligere at Ludviksen-utvalget har pekt på at kroppsøving har et utydelig legitimeringsgrunnlag, ut ifra usikkerhet rundt hva som skal trekkes inn som vurdering i faget (Norges Offentlige Utredninger, 2014, s. 91). Man kan med sikkerhet si at usikkerhet rundt hva formålet for faget er, og hva som skal læres i kroppsøving, ikke styrkes av at lærere velger og ikke se på læreplanen i kroppsøving. Ut ifra dette kan man igjen anta at å unngå læreplanen og dermed dagens politikk, ikke styrker legitimeringen av kroppsøvingfaget.

I forbindelse med et utydelig legitimeringsgrunnlag er et annet interessant poeng at av de tre undviserne i kroppsøving uten studiepoeng, er det ingen av dem som har ønsket seg faget. En av lærerne forteller derimot at hun misliker sterkt å ha faget, og at hun har prøvd å slippe unna flere ganger. Alle tre forteller at de ble tildelt faget og, må undervise i det. En av de tre mener at en avgjørende faktor for at de ender opp med å undervise i kroppsøving uten kompetanse, er at de bor på bygda. Hun tror de små forholdene tvinger skolelederne til å bruke undervisere uten studiepoeng i kroppsøvingfaget. Dette blir ikke tatt opp av skolelederne selv. Kirk (2010, s. 123) mener at kroppsøving krever lite dybdekunnskap av de som underviser, og at undviserne i faget burde hatt mer kunnskap om hvordan man kan

undervise elever slik at de tilegner seg relevante kompetanser i faget. Skolelederne i denne studien forteller så, at det er slik det må være på barneskole. De må ha noen som kan undervise i basisfagene som norsk, matte og engelsk, og det er denne kompetansen som blir prioritert. En av skolelederne forteller derimot at hun gjerne skulle hatt flere kroppsøvingslærere, men at det mer eller mindre er et krav om å ha flere fag ved siden av. Dette tyder på at lærerne uten kompetanse tar på seg kroppsøvingsfaget for å blidgjøre, eller stimulere skolens behov. Dette gir tall fra innledningen i oppgaven mening hvor vi ser at av alle underviserne i norsk har 85% av disse studiepoeng, og i matte har 82% av underviserne studiepoeng (Statistisk sentralbyrå, 2019, s. 28-32). Når vi da ser at både norsk og matte ligger på over 80%, er det tankevekkende at det er over 40% av alle undervisere i kroppsøving som mangler studiepoeng. Dette kan tyde på at kompetanse innen basisfagene blir prioritert, og at kroppsøvingsfaget kommer i andre rekke. Disse funnene viser til at flere av de ufaglærte lærerne tildeles kroppsøvingsfaget mot deres vilje for å få kabalen til å gå opp. En av lærerne forteller også at han mener det er en kjent sak at hvis timer fra basisfagene går vekk, så er det krise, men hvis timer fra kroppsøving går vekk, så er ikke det et stort problem.

I forbindelse med fagets overlevelse, som er neste tema, er det i tillegg svært interessant å se funn fra studien hvor lærere og skoleledere bruker helsebegrepet flittig for å begrunne fagets viktighet. Samfunnets fokus på stillesitting og helse er blitt stort og nesten altoverskyggende, og det pekes dermed i retning skolen, og kroppsøvingsfaget som inneholder fysisk aktivitet. Skal man da sette bevegelseslæringen i andre rekke og ha et hovedfokus på helse i kroppsøvingen, og dermed redusere fagets posisjon og legitimitet til tilfeldig fysisk aktivitet?

Kroppsøvingsfaget er kommet for å bli

Som vi kan lese tidlige i oppgaven ytrer Erik Aasland (2019, s. 190) sine bekymringer for fremtiden til kroppsøvingsfaget og forteller at det er et reelt scenario at faget kan komme til å forsvinne. Denne bekymringen for faget gror ut av David Kirk sine fremtidsanalyser for kroppsøvingsfaget hvor han ser for seg en av de tre scenarioene *mer av det samme, radikal endring eller at faget kan komme til å forsvinne*. Men det virket det ikke som noen av lærerne i denne studien delte deres bekymring nevneverdig. De fleste virket sikre på at kroppsøvingsfaget kom til å bestå, og begrunnet dette med økende fokus på fysisk aktivitet i samfunnet. Dermed ser vi tendensen igjen ved at legitimeringen av faget spilles ut av samfunnets fysiskbehov, og i mindre grad skolens dannelsesmandat. En av skolelederne kunne

også forsikre meg om at hun var helt sikker på at det ikke kom til å skje, men utelukker ikke at det kan komme endringer. Dette er interessant når vi vet at Kunnskapsdepartementet gjennom stortingsmelding 21 (2020-2021) har lagt frem et forslag om mer valgfrihet i videregående skole, som betyr at elevene kan velge bort kroppsøving til fordel for et annet valgfag. Selv om dette ikke er et forslag i barne- og ungdomsskole, så berører det, og vil kunne svekke legitimeringen til kroppsøvingfaget på generelt grunnlag. At Kunnskapsdepartementet kommer med et slikt type forslag, er både interessant og overraskende. Dette på grunn av det store fokuset som er i samfunnet på fysisk aktivitet og stillesitting blant barn og ungdom. Man kan sette et stort spørsmålstegn ved å komme med et slikt forslag når vi kan se fra tidligere i oppgaven at antall timer foran skjerm stiger ved øktende alder, og at fagets hovedmandat er å legge til rette for livslang bevegelsesglede. Det at man da muliggjør null bevegelse for elever på videregående skole er ikke helt i tråd med hva læreplanen forteller. Man kan dermed tolke dette som et tegn på at kroppsøvingfaget kanskje ikke står på solid grunn.

Aasland (2019, s. 196) forteller om fremtiden til faget at kroppsøving er og har vært et populært fag i elevenes øyne, og at han tror mange av lærerne derfor vil synes det er vanskelig å skulle gjøre endringer av sin praksis. Dette støttes oppunder av den ene skolelederen som forteller at hun tror mange av lærerne tar «den enkle løsningen» med for eksempel ballspill, for å glede majoriteten av elevene. Kirk (2010, s. 129) mener derimot at radikal endring er det mest sannsynlige løsningen på hva som skjer med kroppsøvingfaget. Han mener at kroppsøving ikke speiler bevegelseskulturen ellers i samfunnet og at det blir for konservativt. Dette mener han vil gjøre at elevene mister interessen. Det er derfor interessant å lese neste avsnitt, hvor vi kan se at kroppsøving fortsatt domineres av mye ballspill og idrettslige teknikker.

Historisk sett vil det ikke være rart om faget gjennomgår endringer. Faget har tidligere gått fra å ha et militært formål for gutter, og hvor det videre var stort fokus på gymnastikk, noe Kirk kaller for *the id2 of physical education-as-gymnastic* (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 13; Kirk, 2010, s. 65). Kirk (2010, s. 65) forteller at de siste 70 årene har faget vært dominert av idrettslige teknikker som han kaller for *the id2 of physical education-as-sports-techniques*. Dette bygges oppunder av flere lærere ved at de forteller at det spilles veldig mye ballspill i dagens kroppsøvingstimer. En av lærerne forteller også at hun har innslag av ballspill i mer

eller mindre alle kroppsøvingstimene hun underviser i. Ballaktiviteter dekker ifølge Utdanningsdirektoratet (2019d, 2019e, 2019f) tre kompetansemål etter 2.trinn, 4.trinn og 7.trinn, men blir likevel implementert i så godt som alle denne lærerens timer, noe man kan stille seg særdeles kritisk til. Denne læreren er også ærlig på at hun ikke bruker læreplanen til annet enn å planlegge skøyter og ski-undervisning. Annerstedt (2008, s. 303) forteller også at ballspill, styrketrening og friidrett får stor plass i faget, noe som også støtter Kirk sine antagelser om dominans av idrettslige teknikker i kroppsøvingfaget. Også Larsson & Redelius (2008, s. 392) forteller at det kan virke som at det er et inntrykk hos mange elever at kroppsøving er blitt et fag som skal bidra til at man lærer forskjellige regler og ferdigheter i ulike idretter. Presentert med tall fra den nasjonale undersøkelsen i kroppsøving «Når Ambisjon møter tradisjon» som viser at 41,8% gutter og 35,3% jenter ønsker å bruke faget til å bli bedre i idrettsaktiviteter, så er dette svært interessant. Kirk (2010, s. 129) argumenterer for at et slikt idrettsfokus ikke står i stil med det digitaliserte samfunnet utenfor skolen, og at man kommer til å måtte gå gjennom en radikal endring for at faget skal bestå. Selv om lærerne og skolelederne i denne studien ikke er bekymret for at faget skal forsvinne, poengterer Kirk (2010, s.135) at det blir brukt store resurser på kroppsøving, og om resultatene er tilfredsstillende for politikerne, med tanke på mengden ressurser brukt er usikkert (Kirk, 2010, s. 135). Han forteller at det kun er et spørsmål om tid før politikerne begynner å stille spørsmål rundt viktigheten av kroppsøving og fagets eksistens (Kirk, 2010, s. 135). Dette kan også relateres til Bakke (2003, 1407) sine tidligere utsagn om at kroppsøving må handle om helse og å få opp pulsen, og ikke om pedagogikk. En av lærerne i min studie forteller at hun tror det kunne være fornuftig å gjøre endringer i faget, og legge om kroppsøving til en variant hvor det blir mer tilfeldig fysisk aktivitet. Dette er meninger som kan være med på å svekke legitimeringen av faget, hvor fokuset vil flyttes fra et læringsfag til et aktivitetsfag. Man kan da også stille spørsmålet igjen om man trenger en kroppsøvingslærer eller en aktivitetsleder. I så måte vil dette bygge opp under Kirk (2010, s. 123) sine utsagn om at kroppsøving krever lite dybdekunnskap av de som underviser.

Som Kirk (2010, s.65) poengterer har kroppsøvingfaget gjennom dets eksistens vært legitimert på ulike måter flere ganger. Lærerne og skolelederne i min studie tror ikke faget vil komme til å forsvinne, men utelukker ikke endringer. Det gjør heller ikke Kirk. Mange peker på faget som en arena for å ta tak i problematikken rundt helse og stillesitting i samfunnet, men dette vil kunne oppfattes som en reduksjonistisk forståelse av faget, hvor man begrenser

et fag som har et stort potensial til å skape bevegelseslæring. Et paradoks i denne studien er at mange av de samme lærerne og skolelederne mener at kroppsøvingsfaget er en god arena for å ta tak i helseproblematikken, samtidig som de mener at faget bør allment legitimeres ut ifra bevegelseslæring. Dette er på kryss av stillinger og utdanning, som indikerer at legitimeringsdebatten i kroppsøving er mer kompleks enn sprikende utdanningsnivå hos undervisere i kroppsøving.

Konklusjon

Denne studien har hatt som hensikt å undersøke problemstillingen «Hvordan legitimeres kroppsøvningsfaget ut ifra læreres og skolelederes perspektiv?». I tråd med legitimering av kroppsøvningsfaget er det en rekke faktorer som kan påvirke legitimeringen av faget, men jeg har i denne studien tatt utgangspunkt i to overordnede forskningsspørsmål; Skal kroppsøving være et fag med hovedfokus på helsefremmede faktorer, eller er det bevegelseslæring som skal stå i første rekke? Og hvor solid er legitimeringen av kroppsøvningsfaget, kan faget komme til å forsvinne i fremtiden? Ut fra disse forskningsspørsmålene vokste det ut en underproblemstilling: «Hvordan kan kroppsøvningslærere med ulik kompetanse påvirke legitimeringen av faget?».

I etterkant av diskusjonen omkring funn, teori og tidligere forskning, vil det være grunnlag for å si at kroppsøving er et svært viktig fag, noe det er stor enighet i iblant både lærerne og skolelederne. De mener at kroppsøving har et stort potensial for læring, og funn fra studien viser at de fleste ønsker å legitimere kroppsøving ut ifra bevegelseslæring, hvor jeg tolker det som at det holistiske perspektivet *i bevegelse* og sterk forstand av *å vite hvordan* bør representere fagets egenart. Dette er i tråd med læreplanens sentrale verdier hvor det tidlig står at faget skal bidra til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I forbindelse med framtidsutsiktene til faget tror verken lærerne eller skolelederne at kroppsøvningsfaget vil forsvinne, men de åpner opp for at det vil kunne komme endringer, som er i tråd med Kirk (2010, s. 29) sin tankegang.

Andre funn fra studien tilsier også at flere av lærerne og skolelederne vektlegger helsemessige perspektiver tungt i legitimeringen av faget, og mener at kroppsøvningsfaget kan være en arena for å motvirke en stillesittende hverdag for mange av elevene. At kroppsøvningsfaget kan være med å bidra til mer fysisk aktivitet, tolker jeg som at det er stor grunn til å tro, og det vil også kunne være en god plattform for å veilede barn og unge rundt problemstillinger knyttet til kropp og helse. Gjennom et kroppsøvingssyn vil helse kunne knyttes til Arnolds dimensjon *gjennom og om bevegelse*, som vil gi elever muligheten til å skaffe seg kunnskap og kompetanse rundt fysisk aktivitet og helse. Helseperspektivet bringer dog med seg en bekymring rundt en dualistisk tankegang rundt kropp, og en potensiell svekkelse av faget. Dette kan føre til en reduksjonistisk forståelse av kroppsøving, der formålet går ut på utøvelse av mer tilfeldig fysisk aktivitet, noe som kan gå på bekostning av bevegelseslæringen og

skolens dannelsesmandat. Selv om man ser en økning av stillesitting i samfunnet, og mange peker på kroppsøving som løsningen, kan man stille seg kritisk til hvor mye man skal la samfunnet og politikken få styre praksisfeltet i skolen, og i den forbindelse da særlig kroppsøving. Lar man samfunnet få styre kroppsøvingsfaget i retning av mer tilfeldig fysisk aktivitet, er det stor fare for at lærerrollen reduseres til en aktivitetsleder, noe som krever lite dybdekunnskap. Faren for at kroppsøvingsfaget da endres drastisk vil kunne bli en realitet. Denne studien blir stående som en motstemme til Hagen (2015) sin masterstudie som konkluderer, gjennom spørreundersøkelser, med at faget blir legitimert av lærere, skoleledere og elever ut fra det Ommundsen (2005, s. 12) kaller for et snevert helseperspektiv.

Det konkluderes i denne studien med at faget legitimeres av lærere og skoleledere ut ifra et bevegelseslæringsperspektiv, hvor helse spiller en underordnet, men viktig rolle som positiv konsekvens av læring i de forskjellige dimensjonene. Bevegelseslæring som det essensielle synet i faget, med et underordnet helseperspektiv vil kunne være med på å legge til rette for livslang bevegelsesglede, med økt fysisk, sosialt og mentalt velvære som utfall. Manglende kompetanse hos kroppsøvingslæreren kan påvirke legitimeringen av faget til en viss grad, men funnene indikerer at legitimeringsdebatten er mer kompleks enn at utdanningsnivået til kroppsøvingslærerne er avgjørende.

Videre forskning

Legitimering av kroppsøvingsfaget er et tema det trengs og forskes videre på.

Kroppsøvingsfaget, som samfunnet ellers, er i en kontinuerlig posisjoneringsprosess med- og mot hverandre, som gjør at det er et behov for å fastsette fagets posisjon. Hvor mye skal samfunnet få styre hva kroppsøvingsfaget skal være. Det er skrevet flere masteroppgaver om legitimering av kroppsøving, blant annet av Krister Hagen og meg selv, noe som er med på å utfordre legitimiteten og aktualisere temaet.

I denne studien er alle lærere og skoleledere som har deltatt tilknyttet barneskole. Det vil derfor være videre behov for studier som ser på legitimeringen av kroppsøving fra både et ungdomsskole - og et videregående perspektiv. Nå som Kunnskapsdepartementet i stortingsmelding 21 (2020-2021) har kommet opp med et forslag som fremmer mer valgfrihet i videregående skole, vil det være høyst aktuelt å se på legitimering i lys fra deltakere i videregående skoler. De praktiske konsekvensene av dette forslaget kan være at kroppsøving

ender opp som et valgfag, noe som vil svekke faget enormt. Det ville videre også vært et behov for å høre elevenes stemme i denne debatten, siden det er nettopp dem som skal ha faget.

Studien jeg har gjennomført tar for seg to relativt små skoler i samme bygd. Til videre forskning vil det kunne være relevant å få et bredere perspektiv, hvor man ser seg ut større forhold både i form av byer og større skoler. Med legitimeringsdebatten i kroppsøving som høyaktuell ville det også være svært interessant å ta for seg gruppeintervju kontra dybdeintervju. Dette ville muligens gitt fruktbare diskusjoner og gitt interessante, samt relevante perspektiver som ikke har kommet frem i mine resultater. Videre ville det være behov for å diskutere legitimering i kroppsøving med ulike teoretiske, samt metodiske tilnærminger slik at man kan se andre veier, og skape en større forståelse for faget. Til senere ville det også være spennende å se på hvordan manglende kompetanse i kroppsøving påvirker elevenes læring.

Litteraturliste

- Aaring, V, F. & Sandell, M, B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvningsfagets styringsdokumenter. I Vinje, E, E. & Skrede, J (Red.), *Fremtidens kroppsøvningslærer* (1.utg, s. 133-153). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I Vinje, E, E. & Skrede, J (Red.), *Fremtidens kroppsøvningslærer* (1.utg, s.190-205). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Annerstedt, C. (2008). Physical Education in Scandinavia with focus on Sweden - a comparative perspective. *Physical Education And Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.inn.no/doi/pdf/10.1080/17408980802353347?needAccess=true>
- Arnold, P, J. (1988). *Education, Movement and the Curriculum*. New-York: The Falmer Press
- Bakke, H.K. (2003). Resept for et sunnere Norge - barna først! *Tidsskrift for den norske lægeforening* 123(10), 1407. <https://tidsskriftet.no/sites/default/files/pdf2003--1407.pdf>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, T, D. (2013). A vision lost? (Re)articulating and Arnoldian conception of education 'in' movement in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 21-37.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.716758>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5. utg.). Oxford: Oxford university press.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE publications Ltd

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Oktan AS.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Hagen, K. (2015). *Hva er formålet med kroppsøvingfaget?* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet, avd. Elverum]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2367191/Hagen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Helsedirektoratet. (2016). *Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting*.

<https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>

Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.Utg). Oslo: Abstrakt forlag

Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: Utfordringer og begrensninger. I Steinsholt, K. & Gurholt, K, P (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 219-233). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Larsson, H. & Redelius, K. (2010). Physical education in Scandinavia: An overview and some educational challenges. *Sport in Society* 13(4), 691-703.

<https://doi.org/10.1080/17430431003616464>

Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned – current situation and future directions. *Physical education and sports pedagogy* 13(4), 381-398.

<https://doi.org/10.1080/17408980802353354>

Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen: med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S

Miles, M. B., Huberman, M. A. & Saldana, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget på grunnskolen (5.-10.trinn)*.

https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering: En innføring*. (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk

Norges Offentlige Utredninger 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166.

<https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/file/pdf/60020223/fysisk->

[motorisk_ferdighet_gjennom_kroppsving_et_viktig_b.pdf](#)

Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: Aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), 8-12.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2021). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

Patton, M, Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utg.). California: SAGE publications Inc.

Statistisk sentralbyrå. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen*.
https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508

Stoltz, S, A. & Thorburn, M. (2015). A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(3), 377-390. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1032923>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving: Fagrelevans og sentrale verdier* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kroppsøving: Grunnleggende ferdigheter* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i kroppsøving: Kjerneelement* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Læreplan i kroppsøving: kompetansemål etter 2.trinn* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv182>

Utdanningsdirektoratet. (2019e). *Læreplan i kroppsøving: kompetansemål etter 4.trinn*

(KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv183>

Utdanningsdirektoratet. (2019f). *Læreplan i kroppsøving: kompetansemål etter 7.trinn*

(KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv184>

Utdanningsdirektoratet. (2019g). *Læreplan i kroppsøving: Tverrfaglige temaer* (KRO01-05).

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Vedlegg 1

Intervjuguide – lærere

Introduksjonsspørsmål

Det kunne være interessant å vite litt om din tidligere historie som lærer, kan du fortelle meg om dine erfaringer rundt læreryrket og hva slags utdanning du har?

-

Hvor lenge har du undervist i kroppsøving, og er dette noe du trives med?

-

Noen spesiell grunn til at du trives/ikke trives som du vil dele?

-

Kroppsøving

Hvordan så din inngang i skolen ut, og hvordan ble det til at du begynte å undervise i kroppsøving?

-

Fortell om en typisk dag som kroppsøvingslærer

-

Hva er din holdning til legitimeringen av kroppsøvingsfaget?

-

Flere studier hevder at kroppsøvingsfaget har et litt utydelig legitimeringsgrunnlag. Hva tenker du om dette?

-

Noen studier hevder også at faget kan komme til å forsvinne, eller måtte gjennomgå en stor endring for å bestå, hva tenker du om dette?

-

Kroppsøvingsundervisning

Hvordan arbeider du med undervisningen i kroppsøving? Er det noe spesielt du legger vekt på i planlegging eller gjennomføring?

-

Fortell gjerne hvorfor du vektlegger på denne måten.

-

Hvor mye tid setter du av til planlegging av kroppsøvingstimene, sett opp imot andre fag?

-

Hvorfor blir det sånn tror du?

-

En teori om kroppsøvingfaget indikerer at elever lærer best når de er oppslukt i selve aktiviteten, hva tenker du om dette?

-

Hvorfor tror du elever lærer best på denne måten, eventuelt hvorfor ikke?

-

Læreplan

I min studie arbeider vi mye med læreplanen, men det ville vært spennende å høre om hva slags forhold du har til læreplanen i kroppsøving

-

Hvordan arbeider dere med læreplan i praksis?

-

Hva mener du om måten det jobbes på?

-

Er det eventuelt noe du sitter inne med til slutt som du har lyst til å dele?

Vedlegg 2

Intervjuguide – Skoleledere

Introduksjonsspørsmål

Det ville vært interessant å vite litt om din tidligere historie som skoleleder, kan du fortelle meg om dine erfaringer rundt det å være skoleleder og hva slags utdanning du har?

-

Hvor lenge har du vært skoleleder, og er dette noe du trives med?

-

Noen spesiell grunn til at du trives/ikke trives som du vil dele?

-

Kroppsøving

Hvordan så din inngang i skolen ut, og har du jobbet som lærer tidligere? Eventuelt jobbet som kroppsøvingslærer?

-

Eventuelt hvordan synes du det var å jobbe som lærer/kroppsøvingslærer?

-

Fortell om en typisk dag som skoleleder

-

Hva er din holdning til legitimeringen av kroppsøvingsfaget?

-

Flere studier hevder at kroppsøvingsfaget har et litt utydelig legitimeringsgrunnlag, hva tenker du om dette?

-

Kroppsøvingsundervisning

Hvordan arbeides det med kroppsøving på denne skolen? Er det noe som blir lagt spesielt vekt på?

-

Fortell gjerne om hvorfor dere vektlegger på denne måten

-

Har du kunnskap om hvor mye tid blir det satt av til jobbing med kroppsøvingsfaget opp imot andre fag?

-

Hvorfor blir det sånn tror du?

-

En teori om kroppsøvingsfaget indikerer at elever lærer best når de er oppslukt i selve aktiviteten, hva tenker du om dette?

-

Hvorfor tror du elever lærer best på denne måten, eventuelt hvorfor ikke?

-

Læreplan

I min studie arbeider vi mye med læreplanen, men det ville være spennende å høre om hva slags forhold du har til læreplanen i kroppsøving

-

Hvordan arbeider dere med læreplanen i kroppsøving i praksis på denne skolen?

-

Hva mener du om måten det jobbes på?

-

Er det eventuelt noe du sitter inne med til slutt som du har lyst til å dele?

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan legitimeres kroppsøvningsfaget ut ifra læreres og skolelederes perspektiv?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en forståelse av hvor sterkt kroppsøvningsfaget står i skolen i dag, sett fra skolens eget perspektiv. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

- Formålet med prosjektet er å få en dypere forståelse av hvor sterkt kroppsøvningsfaget står i dagens skole. Dette vil skje ut ifra intervjuer av kroppsøvningslærere med forskjellig kompetanse og skoleledere. Ved hjelp av disse intervjuene håper jeg å finne læreres meninger og holdninger som kan hjelpe meg å kaste lys over problemstillingen. Jeg har som mål å intervju mellom fem til ti lærere og skoleledere.
- Problemstillingen som skal analyseres lyder som følger «Hvordan legitimeres kroppsøvningsfaget ut ifra læreres og skolelederes perspektiv?»
- Denne oppgaven er et forskningsprosjekt i form av en masterstudie.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Peder Rustad Ruud, masterstudent ved høgskolen i innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket ved at jeg som forsker velger personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene jeg leter etter, og som jeg tror kan være med å svare på min problemstilling. Jeg velger også personer ut ifra at de er tilgjengelige for meg. Det kommer til å være mellom fem og ti lærere som får denne henvendelsen..

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å ta del dette forskningsprosjektet, innebærer det at du som lærer tar del i et personlig intervju hvor du får muligheten til å snakke rundt dine holdninger og meninger om kroppøvningsfaget. Intervjuet vil vare rundt en times tid, og vil bli tatt opp på lydopptak. Lydopptaket lagres trygt elektronisk. Du som intervjuperson står fritt til å velge tid og sted for gjennomføring av 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.

- Det er kun jeg, Peder Rustad Ruud masterstudent, og min veileder Eivind Skille som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- For å være sikker på at ingen andre enn meg og veileder får tilgang til personopplysningene vil navnet ditt bli anonymisert med en kode og lagret adskilt på en ekstern harddisk.

Du som deltager i studien vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon, og det er kun anonymiserte data som publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18.05.2021. Opptak av intervju, samt personopplysninger vil bli slettet da prosjektet blir godkjent.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Peder Rustad Ruud, masterstudent ved Høgskolen innlandet, mobil: +47 971 23 991, epost: peder95@hotmail.no
Eivind Skille, professor ved Høgskolen innlandet, mobil: +47 416 13 946, epost: eivind.skille@inn.no

Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, telefon: 62 43 00 23, epost: hans.nyberg@inn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Prosjektansvarlig

Peder Rustad Ruud

Eivind Skille

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan legitimeres kroppsøvningsfaget ut ifra læreres og skolelederes perspektiv*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 18.05.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)