



Universitetet
i Stavanger

1 FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Utdanningsvitenskap - Idrett/kroppsøving

Vårsemesteret, 2018

Åpen

Forfatter: Sander Egeli Stredet

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Atle Mjåtveit - Universitetslektor

Tittel på masteroppgaven: Physical literacy – en retning for det norske kroppsøvfingsfaget?

Engelsk tittel: Physical Literacy – a Direction for Norwegian Physical Education?

Emneord:

Physical literacy, Kroppsøving, Fysisk-
motorisk kompetanse, Motivasjon, Selvtillit
Kunnskap, Forståelse og Kroppslig dannelse

Antall ord: 21942
+ vedlegg/annet: 25083

Stavanger, 12.06.2018

Forord

Endelig er tiden på masterstudiet kommet mot en slutt. Det har vært noen utrolig lærerike år her på UIS, som avsluttes med selve masteroppgaven. Det var nettopp emnene ved masterstudiet som motiverte meg til å skrive om temaet jeg endte opp med.

Først og fremst vil jeg takke min medstudent, Einar Moi Øvstedal. Takk for motivasjon, korrektursjekk og godt vennskap gjennom hele masterprosessen.

Videre vil jeg takke min veileder, Atle Mjåtveit. Våre samtaler sammen har vært utrolig inspirerende og hjelpsomme. Du er en mann med stor faglig kompetanse, og måten du har veiledet meg til et endelig mål settes utrolig stor pris på.

Jeg må også takke samtlige lærere som tok seg tid til å bli intervjuet. Uten dere kunne det ikke blitt noen oppgave.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har støttet og motivert meg gjennom denne perioden. Takk for forståelse for de dagene jeg har vært ekstra stresset, som kanskje har medført i en kortere lunte. Nå ser jeg frem til å bruke kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom studieløpet, både i arbeidshverdagen og hverdagen generelt.

Stavanger 2018

Sander Egeli Stredet

Innhold

1	Sammendrag	5
2	Innledning	6
2.1	Hensikt.....	8
2.2	Problemstilling.....	8
3	Teori.....	9
3.1	Kroppsøvfingsfagets formål.....	9
3.2	Allmenndannelse	9
3.2.1	Kroppslig dannelse	10
3.3	Physical Literacy	11
3.3.1	Physical literacy og kroppsøvfingsfaget.....	13
3.4	Fellestrekk mellom PL og den norske læreplan for kroppsøving.....	14
3.5	Kritisk blikk på det praktiserte kroppsøvfingsfaget.....	16
3.5.1	Arnolds læring i bevegelse	17
3.5.2	Crums kroppsøvfingsideologier	20
3.5.3	Kirks nye retning for faget	21
4	Metode.....	23
4.1	Kvalitativ metode	23
4.1.1	Fenomenologi.....	23
4.1.2	Hermeneutikk	24
4.2	Intervju.....	24
4.2.1	Intervjuguide og pilotintervju.....	25
4.2.2	Gjennomføring av intervju	26
4.2.3	Databehandling.....	27
4.2.4	Utvalg og rekruttering:	28
4.2.5	Informanters erfaringsbakgrunn og kompetanse:.....	29
4.3	Transkribering og analyse	29
4.4	Reliabilitet	31
4.5	Validitet	33
4.6	Litteratursøk.....	34
4.6.1	Inklusjons – og eksklusjonskriterier i litteratursøk	35
4.7	Forskningsetiske retningslinjer.....	35
4.8	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	35
5	Resultat og drøfting	36
5.1	Lærerens hovedmål med faget.....	36

5.2	Læreplanens betydning i praksis	39
5.3	Tilrettelegging av fysisk-motoriske ferdigheter	41
5.4	Kroppslig dannelse – Hva er det?	44
6	Diskusjon.....	48
6.1	Læringsmiljøets påvirkning på elevenes selvtillit	48
6.2	«(...) <i>Ja ... for det er de det gjelder å motivere</i> »	50
6.3	Fysisk-motorisk kompetanse – mer enn bare ferdigheter.....	52
6.4	Målet om å danne et selvstendig menneske.....	56
6.5	Physical literacy – Legitimering av kroppsøving som dannelsesfag.....	59
6.6	PL - ivaretatt i kroppsøvingsfaget?.....	61
7	Konklusjon	62
8	Referanseliste	63
9	Vedlegg	72
9.1	Vedlegg 1.....	72
9.2	Vedlegg 2.....	74

2 Sammendrag

Bakgrunn og hensikt: Kroppsøvfaget ser ut til å svikte i sitt mål om å være et lærings- og dannelsesfag. Begrepet physical literacy blir fremhevet i internasjonal forskning som en ny retning for faget, og flere nasjoner har anvendt begrepet i sine læreplaner. Det virket å være svært lite norsk forskningslitteratur om physical literacy, og på bakgrunn av dette ønsket studien å undersøke hvordan physical literacy blir ivaretatt i norsk kroppsøvfingsundervisning. Studien tok utgangspunkt i de fem aspektene *motivasjon, selvtillit, fysisk-motorisk kompetanse, forståelse og kunnskap* som blir omtalt i definisjonen av physical literacy, og endte opp med følgende problemstilling: «*Hvordan blir aspektene ved physical literacy ivaretatt i norsk kroppsøvfingsundervisning – og på hvilken måte støtter disse formålet i læreplanen?*».

Metode: Studien ønsket å forstå fenomenet «hvordan physical literacy praktiseres i det norske kroppsøvfaget», og det ble derfor valgt kvalitativ metode. Fem kroppsøvfingslærere på 5-7. trinn i Stavanger-regionen ble intervjuet ved et semi-strukturert intervju.

Funn og konklusjon: På bakgrunn av intervjuene ble de fem aspektene ivaretatt i varierende grad. Selvtillit og motivasjon virket i større grad å være ivaretatt i faget, mens kunnskap og forståelse virket ikke å ha like høy grad av prioritering. Fysisk-motorisk kompetanse virket å ha høyere prioritering hos lærere med kroppsøvfingsutdannelse, enn dem uten. Samtlige av aspektene ble fremhevet i læreplanen for kroppsøving, men dannelsesperspektivet fremsto muligens litt utydelig i formålsbeskrivelsen av faget, og kom sterkere frem i teorien om physical literacy.

3 Innledning

Formålet med kroppsøvfingsfaget beskriver faget som et allmenndannende fag som skal gi inspirasjon til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelseslyst (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette står i samsvar med internasjonal forskningslitteratur som påpeker at målet til faget bør være å fremme livslang bevegelsesglede (Ericsson, 2011; Macnamara et al., 2011; Trudeau & Shephard, 2005). Likevel viser forskning at selv om yngre barn ofte har et positivt forhold til faget, så finnes det sterke funn på at denne positive assosiasjonen blir mindre med årene (Trudeau & Shephard, 2005).

Macnamara et al. (2011) beskriver at det er stor avstand mellom den praktiserte og den formelle læreplan i kroppsøving. Mye av grunnen til dette ser ut til å være mangelfull kroppsøvfingskompetanse hos lærere i grunnskolen. Det påpekes at formålet med faget muligens blir noe misforstått, ettersom kroppsøvfingslærere ofte har en litt annerledes forståelse av pensum enn læreplanverket (Crum, 1993). Kirk (2010) mener dette kommer av at flere aktiviteter dominerer kroppsøvfingsfagets praksis. Læreplanen beskriver at elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt grunnlag av lek og aktivitetsformer (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Mange lærere føler at de må skynde seg gjennom alle idrettene som er i læreplanen. Relevansen og meningen med aktivitetene som blir fremstilt i læreplanverket kan da fort bli forbigått (Penney & Jess, 2004). Laventure (2003) understreker dette ved at vi muligens har gått i en felle, der vi ser et bredt spekter av aktiviteter som tilstrekkelig for å oppnå livslang bevegelsesglede.

Penney and Jess (2004) savner et kroppsøvfingsfag som har mer fokus på overførbarhet, kunnskap og forståelse. Videre stilles det spørsmålsteget ved hvorfor bevegelseskompetanse, kunnskap og forståelse, som er fundamentale egenskaper for vår helse og daglige liv, ikke er mer integrert og verdsatt i faget. Dette støttes av Ommundsen (2013) som synes det norske kroppsøvfingsfaget får et svakere pedagogisk legitimeringsgrunnlag, hvor faget svekkes som et lærings- og dannelsesfag til fordel for en helsediskurs, som bringes frem for å øke fagets status og legitimering i skolen.

Allmenndannelse blir fremhevet både ved fagets formål og i litteraturen, som et viktig og nødvendig mål for å utvikle barn og unges fysiske kompetanse og bevegelsesglede (Engebretsen, 2016; Ommundsen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette påpeker også Ommundsen (2008), som beskriver at gode fysisk-motoriske ferdigheter er en stor del av unges allmenndannelse. Det vil også ha en viktig funksjon for deres helse, funksjon og

kulturell deltakelse i samfunnet.

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki beskriver at allmenndannelse må forstås som at dannelse er for alle, og har til hensikt å videreutvikle selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevnen til individet (Klafki, 2011). Klafki fremhever at det sentrale innenfor allmenndannelse er å bidra til at elevene tilegner seg kunnskap, forståelse og erfaringer innen et allsidig felt (Klafki, 2011). Klafki (2011) nevner flere faglige elementer som han mener bør være representert i skolesystemet, deriblant lek, spill, bevegelse og idrett. Basert på dette trekker Engebretsen (2016) frem begrepet kroppslig dannelse, som kan forstås som individets tilegnelse av allsidige og varierte fysisk-motoriske ferdigheter. Ommundsen (2016) tar også i bruk begrepet kroppslig dannelse, og forklarer egenverdien av det ved at barn gjennom bevegelse har en iboende mulighet til å utvikle sin kroppsbevissthet og motoriske kompetanse som vil kunne bidra til å fremme barns allmenne læringsevne. Dette legitimerer at bevegelseslæring og utvikling av fysisk-motorisk kompetanse gjennom stimulans av motoriske ferdigheter og kroppsbevissthet representerer et viktig aspekt ved de unges kroppslige dannelse (Ommundsen, 2016).

Engebretsen (2016) beskriver videre at Klafki vektlegger at kroppslig dannelse også har i seg lystbetont og ansvarlig omgang med egen kropp. Ved dette perspektivet kan kroppslig dannelse, forstått som tilegnelse av allsidige fysisk-motoriske ferdigheter, bli for snever. Det påpekes at det er behov for et begrep som omfavner en bredere forståelse av kroppslig dannelse enn Klafki (2011). Begrepet Physical Literacy (PL) omfavner en bredere forståelse av kroppslig dannelse, og tar samtidig for seg egenskaper som selvtillit, motivasjon, forståelse, kunnskap og fysisk-motorisk kompetanse. Disse egenskapene påpekes å være nødvendige for å oppnå livslang bevegelsesglede (Whitehead, 2010).

Whitehead (2010) beskriver at PL må sees på ved et monistisk syn, og mener at samspillet mellom hodet og kropp ved fysisk utfoldelse står svært sentralt. Hvordan PL kommer til uttrykk hos det enkelte individ, er avhengig av både kroppslig evne og kulturen individet utfolder seg kroppslig i (Whitehead, 2010). Flere forskere beskriver PL som en mulig retning for kroppsøvfingsfaget (Higgs, 2010; Kirk, 2013; Mandigo, Francis, Lodewyk, & Lopez, 2009; Rainer & Davies, 2013; Tremblay & Llyod, 2010), og begrepet har i de siste årene blitt implementert i nasjonale læreplaner til flere nasjoner. Land som Canada, USA, Nederland og England har alle tatt PL inn i skolesystemet og virker å være overbevist om at PL er noe faget kan bygge videre på (Spengler & Cohen, 2015). Det kan dermed stilles spørsmål ved om PL kan være en mulig retning for det norske kroppsøvfingsfaget?

3.1 Hensikt

De fleste publikasjoner om PL virker å ha sitt utspring fra britisk forskningslitteratur, og det finnes flere amerikanske review artikler på området (Castelli, Centeio, Beighle, Carson, & Nicksic, 2014; Ennis, 2015; Hastie & Wallhead, 2015; Lounsbury & McKenzie, 2015).

Artiklene tar ofte utgangspunkt i de respektive lands læreplaner, og diskuterer hvordan PL kan fortsette å påvirke kroppsøvfingsfaget. Det ser ut til å være svært lite norsk forskning om PL, og det som er publisert virker å være kort og lite omfattende (Engebretsen, 2016; Ommundsen, 2013).

Denne studien har til hensikt å skape en bredere forståelse for hvordan PL blir ivaretatt i det norske kroppsøvfingsfaget. Det har ikke lyktes oppgaveforfatter å finne tidligere forskning på PL inn mot det norske kroppsøvfingsfaget, og det ville vært interessant å undersøke hvordan PL praktiseres i kroppsøvfingsfagets. Ved å intervjuere lærere i kroppsøvfingsfaget søker oppgaven å få en forståelse av hvordan aspektene ved PL blir praktisert i faget. Studien diskuteres ved utgangspunkt i de fem aspektene ved Whitehead (2010) sin definisjon av PL: *motivasjon, selvtilitt, fysisk-motorisk kompetanse, kunnskap og forståelse til å vedlikeholde fysisk aktivitet i et livsløpsspektiv*. Studien har ikke et ønske om å klargjøre hva informantene legger i begrepet PL, men heller få en forståelse av hvordan fenomenet praktiseres. Forskning på dette området kan være med å åpne opp for nye synspunkter rundt det norske kroppsøvfingsfaget.

3.2 Problemstilling

Studien ønsker først å redegjøre for fellestrekk og ulikheter mellom PL og formålet til det norske kroppsøvfingsfaget. Videre vil studien undersøke hvordan aspektene ved PL blir ivaretatt i norsk kroppsøvfingsundervisning. I mangel på norsk litteratur vil diskusjonen være basert på internasjonal forskningslitteratur, samt gjennomføring og tolkning av fem intervjuer med kroppsøvfingslærere i Norge. Oppgaven avgrenses ved at intervjuene gjennomføres på lærere på 5-7. trinn.

På bakgrunn av dette ender studien opp med følgende problemstilling:

Hvordan blir aspektene ved physical literacy ivaretatt i norsk kroppsøvfingsundervisning – og på hvilken måte støtter disse formålet i læreplanen?

4 Teori

4.1 Kroppsøvningsfagets formål

Formålet med kroppsøvningsfaget er å legge til rette for livslang bevegelsesglede, og bidra til å gi elevene en allmenndannelse. Elevene skal gjennom et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer i både spontan og organisert aktivitet. Faget skal gi elevene fysiske utfordringer, og glede ved bevegelse. Dette skal oppnås både gjennom tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter som kan inspirere til kreativ utfoldelse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Formålsbeskrivelsen i kroppsøving tar for seg begreper som bevegelse, glede, mestring og motivasjon når den beskriver hvordan faget skal legge til rette for livslang bevegelsesglede. Målet med faget er at elevene skal lære, skape, sanse og oppleve med kroppen. I tillegg skal elevene oppnå kunnskap og forståelse om kroppen, og gi elevene selvtillit til å utforske egne fysiske grenser (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Utdanningsdirektoratet (2015b) påpeker at faget skal gi livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger.

Idrettsaktivitet og friluftsliv er de to hovedmålene elevene skal gjennom fra 5-7 klasse. I friluftsliv ønsker læreplanen at elevene oppnår kompetanse som trengs for å ferdes ute i naturen. Idrettsaktivitet omfatter et bredt utvalg av idretter, danser og alternative bevegelsesaktiviteter. Bevegelseslek, samt skapende og utøvende aktivitet tilpasset elevenes forutsetninger skal vektlegges. Dessuten skal fair play og samhandling med andre legges til grunn for å oppnå at felles mål fremheves (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Formålsbeskrivelsen til kroppsøvningsfaget tar for seg flere grunnleggende elementer med det mange mener er nødvendige forutsetninger for å oppnå livslang bevegelsesglede. Samtidig hevdes det at fagets formål ofte ikke samsvarer med gjennomføring i praksis (Ommundsen, 2013). På bakgrunn av dette påpekes det at faget står i fare for å forsvinne helt ut av utdanningsløpet (Stolz & Kirk, 2015).

4.2 Allmenndannelse

Allmenndannelse er et viktig mål i grunnskolen, og kroppsøvningsfaget er intet unntak (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Nordahl (2002) hevder at danning i undervisningssammenheng forutsetter at elevene handler og selv er aktiv i prosessen, samtidig som de blir påvirket av læreren. Danning er både et uttrykk for en egenskap hos en person, samt en prosess som fører til utvikling. Dannelse kan ifølge Esser-Noethlichs (2016) beskrives som en livslang personlighetsformende prosess, hvor målet er å fremme livslang

personlighetsutvikling for å bli et mer fritt og selvstendig individ. Et individ som med et kritisk blikk handler autonomt, og bidrar ansvarlig og solidarisk til videreutvikling i et samfunn.

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki tar grundig for seg dannelsesperspektivet og argumenterer for at allmenndannelse er for alle, og har til hensikt å utvikle et individs evne til medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Et dannelsesinnhold er allsidig og skal stimulere til en helhetlig utvikling av mennesket (Klafki, 2011). Klafki (2011) mener at dannelse handler om å se samfunnet med et kritisk blikk, og innebærer blant annet å utvikle evne til refleksjon av samfunnets krav og utvikling, i relasjon til humane og demokratiske prinsipper. Engebretsen (2016) påpeker at allmenndannelse gir en meningsfull ramme til all pedagogisk virksomhet. Hun beskriver at dannelsesperspektivet bygger på faglighet sammen med personlige og sosiale ferdigheter, og grunnleggende verdier som skal kunne prege undervisningen og skolens virksomhet. Dannelsesperspektivet er et overordnet perspektiv i skolen som påvirker valg av innhold, metode, lærerrolle og læringsmiljø. Ifølge Klafki (2011) skal kroppsøvingundervisningen veilede elevene til utvikling av kroppslige ferdigheter sammen med demokratiforståelse og evnen til aktiv deltakelse i samfunnet. I kroppsøving handler dannelse om å styrke selv- og medbestemmelsen, solidariteten samt bevegelseskompetansen til elevene, som vil kunne føre til mer utviklet bevegelsesglede (Møller, 2016). Esser-Noethlichs (2016) skildrer at tysktalende litteratur skiller mellom danning og oppdragelse i kroppsøving. Målet med oppdragelse i faget er å formidle ferdigheter, holdninger og kunnskap, som er evner man trenger for å drive med idrett eller fysisk aktivitet i vid forstand. Dannelse tar derimot utgangspunkt i de individuelle mulighetene og ønskene hvert individ har, hvor hovedmålet er å utforme sitt eget liv. I kroppsøving betyr det at hver elev skal kunne orientere seg i et mangfold av ulike idrettslige aktiviteter, begrunne eget standpunkt og tilpasse bevegelse, lek og idrett på en meningsfull måte i hverdagen. Der oppdragelse ønsker å formidle etablerte atferdsmønstre, så fokuserer dannelse på individet og individets ferdigheter i å håndtere disse lærte mønstrene på en selvstendig måte. (Esser-Noethlichs, 2016).

4.2.1 Kroppslig dannelse

Begrepet kroppslig dannelse blir tatt i bruk for å beskrive dannelsesprosessen som foregår i kroppsøvingfaget (Engebretsen, 2016; Esser-Noethlichs, 2016; Ommundsen, 2016).

Ommundsen (2016) beskriver at ved kroppslig dannelse skal elevene gis mulighet til å utvide sine fysiske anlegg og iboende ressurser gjennom motoriske stimulerende bevegelsesprøving

og erfaring. Ommundsen (2016) støtter Esser-Noethlichs (2016) sitt syn på lek og idrett i kroppsøving, og påpeker at faget gir elevene mulighet for fysisk-motorisk bruk av kroppen som skaper kroppslige erfaringer. Kroppslige erfaringer, som vil hjelpe elevene med å få en forståelse og kunnskap om seg selv og sin omverden. Linzenmeyer (2013) i Ommundsen (2016) forklarer at genuine motoriske erfaringer er selve byggesteinen for økt kroppslig læring og erkjennelse. Barn og unge har behov for kroppslige erfaringssituasjoner. Kun da er de selv aktører hvor kroppslig dannelse gjennom genuin motorisk læring gjøres mulig (Ommundsen, 2016). I enhver læringssituasjon må bevegelsesglede og motivasjon ivaretas. I et dannelsesperspektiv har læring et større fokus enn lyst og glede isolert sett, og det er kroppslig læring som legitimerer kroppsøving som et dannelsesfag (Ommundsen, 2016). Klafki (2011) fremhever at det sentrale innenfor allmenndannelse er at elevene tilegner seg kunnskap og erfaringer innenfor et allsidig felt. Alle har en iboende mulighet til å utvikle den motoriske kompetansen, og det motoriske feltet i kroppsøving utgjør et dannende aspekt i skolen (Ommundsen, 2016).

Klafki (2011) beskriver at kroppslig dannelse kan forstås som individets tilegnelse av allsidige og varierte fysisk-motoriske ferdigheter. Han betoner at kroppslig dannelse også har i seg lystbetont og ansvarlig omgang med egen kropp. Engebretsen (2016) påpeker at i det perspektivet kan kroppslig dannelse forstått som tilegnelse av allsidige fysisk-motoriske ferdigheter bli for snever. Hun viser til et begrep som omfavner en bredere forståelse av kroppslig dannelse enn Klafki (2011) sitt perspektiv, nemlig PL.

4.3 Physical Literacy

Margareth Whitehead er kjent som personen som først tok i bruk og videreutviklet begrepet PL. Begrepet ble utviklet på bakgrunn av oppfatninger av fysisk aktivitet og skolens kroppsøvingfag samt innsikt fra filosofiske studier (Whitehead, 2010, 2014). Whitehead (2014) merket seg den nedadgående kurven av fysisk aktivitet i det allmenne hverdagsliv, og pekte på flere årsaker til at menneskers fysiske form har blitt stadig dårligere med årene:

- Færre fortsetter med fysisk aktivitet etter endt skolegang enn tidligere.
- Økende omfang av stillesittende fritidsaktiviteter.
- Fedme- og stressrelaterte tilstander øker stadig.
- Mye av kroppsøvingfaget vektlegges topprestasjoner.

Selv om helseaspektet og verdien av trening har blitt kraftig fremmet de senere årene, så har fysisk aktivitet blitt sett på som en fritidsaktivitet man kan være foruten. Det var behov for en systematisk gjennomgang av egenverdien av fysisk aktivitet, hvor verdien omfatter hvert enkelt individ og ikke bare enestående talenter. Det ble gjennomført studier av monisme, eksistensialisme og fenomenologi, der forskere vektla betydningen av vår kroppsliggjorte dimensjon i livet. I filosofiene utgjorde vår kroppsliggjøring en evne som ble sett på som et uunnværlig aspekt ved tilværelsen. Evnen beskrives som PL (Whitehead, 2014). Whitehead (2010) beskriver at et viktig aspekt ved PL er at det er basert på monistiske prinsipper. Monister ser på den menneskelige tilstanden som en sammenstilling av evner som er tett forbundet, avhengig og berikende til hverandre. Det står i motsetning til det dualistiske synet hvor kropp og sinn er to atskilte deler, der kroppens funksjon er å «huse» sinnet (Whitehead, 2014).

Whitehead (2010) sin definisjon av PL blir beskrevet ut i fra individets forutsetninger, som gir motivasjon, selvtillit, fysisk-motorisk kompetanse, kunnskap og forståelse til å vedlikeholde fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv.

Whitehead (2014) beskriver at definisjonen fremhever det holistiske vesen ved bruk av både kognitive og fysiske elementer hos mennesket. PL bekreftes også gjennom den kroppslige dannelsens egenskaper. Som følge av menneskets holistiske vesen vil individer som opplever framgang på sin individuelle dannelsesreise vise framgangen gjennom samme aspekter som ved definisjonen. Det inkluderer å få:

... økt motivasjon og selvtillit til å bruke kroppens fysiske potensial.

... en forståelse av alle forhold i sine fysiske omgivelser og etablere følelse av selvet som kroppsliggjort i verden – dette kombinert med et tydelig samspill med omgivelsene, skaper en positiv selvoppfatning og selvtillit.

... balanserte og sikre bevegelser i et bredt spekter av fysisk utfordrende situasjoner.

... bevissthet om evnen til kroppsliggjøring som leder til smidig selvutfoldelse gjennom bevegelse og lydhør samspill med andre.

Innehar et individ aspektene ved PL innenfor et felt blir en gjerne kalt physically literate. Å være physically literate er ikke noe man oppnår og deretter innehar resten av livet. Det er mer en utviklingsprosess som uttrykkes gjennom involvering i en form for fysisk aktivitet (Whitehead, 2010). Whitehead (2014) beskriver at for at et individ skal være physically

literate så må man ha framgang innen de fleste eller alle aspektene ved definisjonen, og dermed også vise framgang i de fleste eller alle egenskapene oppført ovenfor. Hun forteller videre at den kroppslige dannelsens kjerne består i motivasjon og selvtillit knyttet til deltakelse i fysisk aktivitet. PL er ikke forbeholdt toppprestasjoner og toppidrettsutøvere, men heller en holdning om at fysisk aktivitet er for alle, uansett alder og forfatning (Whitehead, 2014). Individuer som er physically literate vil ifølge Whitehead (2010) bevege seg med flyt, effektivitet og selvtillit i en rekke varierte og fysisk utfordrende situasjoner. De vil også kunne være mottakelig i å «lese» alle aspekter ved det fysiske miljø som de befinner seg i. Hun hevder at de vil ha en veletablert følelse av kroppsliggjøring i samfunnet og en forståelse av hvordan kroppen kan lede til flytende selvutfoldelse og interaksjon med andre (Whitehead, 2010).

4.3.1 Physical literacy og kroppsøvfingsfaget

Whitehead (2013) hevder at en kroppsøvfingslærer bør ha som mål å utvikle hvert enkelt individs bevegelseskompetanse på en slik måte at elevene motiveres til innsats i timene og i tillegg oppsøker fysisk aktivitet på fritiden og videre i livet. En kroppsøvfingslærer har en unik mulighet til å få elevene i gang med sin kroppslige dannelsesreise. Det er elever som mest sannsynlig ikke kommer til å delta i idrett eller fysisk aktivitet som har størst behov for denne stimulansen. Hun påpeker at PL er ingen motsetning til kroppsøvfingsfaget. I kroppsøving så lærer unge å opparbeide seg kroppslig kompetanse og å anvende kompetansen i ulike fysiske aktiviteter. PL på den andre side er målet med den fysiske aktiviteten som i tillegg belyser verdien av å delta (Whitehead, 2013).

PL kan ifølge Whitehead (2014) forsvares og uttrykkes for å få frem egenverdien av kroppslig aktivitet. En kroppsøvfingslærer skal jobbe med å utvikle elevenes forståelse av godene som følger med fysisk aktivitet, samt forståelse av at det til syvende og sist er eleven selv sitt ansvar å være fysisk aktiv gjennom hele livet. En kroppsøvfingslærer kan ikke lære elevene kroppslig dannelsesreise, men å legge til rette for utvikling av kroppslig kompetanse kan læreren skape erfaringer som motiverer og skaper trygghet hos elevene. På denne måten tilrettelegger læreren for PL like mye gjennom hvordan man underviser, som gjennom hva man underviser. Ved kroppslig dannelsesreise så kan ikke elementer som motivasjon, selvtillit og verdsettelse av aktiv deltakelse læres vekk, men må fremheves i lærings situasjoner hvor eleven er fysisk aktiv i kroppsøvingstimen (Whitehead, 2014).

Whitehead (2013) vurderer lærernes innhold av kunnskap og ekspertise som svært hensiktsmessig i læringssituasjoner. Hun beskriver at kroppsøvingslæreren bør ha kontroll på en rekke type bevegelsesformer. Bevegelsesformene plasseres i kategorier som estetiske, atletiske, konkurransepregede, helserelaterte og samspills- og relasjonsbaserte. Hver form utfordrer bevegelseskompetansen på sin måte og åpner døren for et bredt spekter av aktiviteter elevene gjerne vil prøve ut. Læreren bør også ha kunnskap om den kroppslige effekten av bevegelse og hun er tydelig på at kunnskap om grunnleggende bevegelseskompetanse er av stor, om ikke primær betydning. Whitehead (2013) trekker en analogi mellom å lære å bevege seg, og å lære språk. Der trekkes det fram viktigheten av å forstå at man må lære å lese, snakke og forstå ord før man kan begynne i en Shakespeare forestilling. På samme måte må en kroppsøvingslærer forstå at barns naturlige bevegelsesmønstre er byggeklossene for utøvelse av fysisk aktivitet. Bevegelsesmønstre fremstår som en del av modningsprosessen og er utviklet i de tidlige år gjennom varierte leksituasjoner. Mønstrene kommer til å være forskjellig fra elev til elev, og det er nødvendig å ta hensyn til de ulike fysiske forutsetningene. Hvordan man møter de ulike forutsetningene som kroppsøvingslærer vil ha stor betydning for utviklingen av hvert enkelt individs bevegelseskompetanse (Whitehead, 2013).

4.4 Fellestrekk mellom PL og den norske læreplan for kroppsøving

PL er en stor del av den amerikanske og flere andre nasjoners læreplan, men er ikke nevnt i den norske. Likevel kan man finne klare likhetstegn mellom Whitehead (2010) sin definisjon av PL og den norske læreplan for kroppsøvingsfaget.

Utdanningsdirektoratet (2015b) beskriver blant annet i formålsbeskrivelsen for kroppsøving at elevene skal utvikle fysisk-motorisk kompetanse, de skal tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse, og bli motivert til aktivitet og trening. Faget skal gi elevene fysiske utfordringer og mot til å tøyne egne grenser. Faget skal bidra til at unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Elevene skal også forstå hva egen innsats har å si for å oppnå mål, og hvilke faktorer som påvirker motivasjon til aktivitet og trening.

Samtlige egenskaper fra PL's definisjon kommer tydelig til syne i formålsbeskrivelsen av faget.

Flere kroppsøvingsforskere virker overbevist om at PL er noe kroppsøvingsfaget trenger for å kunne oppnå sine mål om livslang bevegelsesglede (Jurbala, 2015; Lounsbury & McKenzie, 2015; Lundvall, 2015). Aspektene ved PL blir beskrevet som en nødvendighet å oppnå for å

drive med fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv (Roetert & Jefferies, 2014). Aspektene ved PL blir her definert ut fra Whitehead (2010) sin definisjon (se kap. 2.3) og tar utgangspunkt i egenskapene; motivasjon, selvtillit, fysisk-motorisk kompetanse, kunnskap og forståelse. Dette er egenskaper som flere mener at et individ bør inneha som grunnlag for videre bruk av fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv (Capel & Whitehead, 2015; Jurbala, 2015; Macnamara et al., 2011). I løpet av de siste fem årene har flere nasjoner implementert PL i sine respektive kroppsøvlingslæreplaner (Spengler & Cohen, 2015). USA var først ute i 2013 med å sette PL inn i sin nasjonale læreplan for kroppsøving (Lounsbury & McKenzie, 2015). Der den norske læreplanen for kroppsøving ikke har noe begrep for om et individ er utdannet innenfor faget, så har den amerikanske frem til 2013 beskrevet individet som «physically educated» innenfor mestring av ulike fysiske egenskaper. I deres nåværende læreplan har de erstattet «physically educated» med «physically literate». Den amerikanske læreplan for kroppsøving beskriver blant annet: “The physically literate individual demonstrates competency in a variety of motor skills and movement patterns” (SHAPE, 2014). De beskriver at målet med kroppsøvingfaget er å utvikle physically literate individer som har kunnskap, ferdigheter og selvtillit til å nyte en livstid med helse relaterte fysiske aktiviteter (SHAPE, 2014).

Whitehead (2014) fokuserer veldig på hva kroppsøvlingslærerne skal og bør gjøre for å legge til rette for utviklingen av PL. Formålsbeskrivelsen av faget nevner ikke ordet kroppsøvlingslærer én gang, og vinkler synet heller inn mot eleven. Hvordan faget skal gi, bidra og tilrettelegge for utvikling hos elevene står sterkt, men hvordan læreren burde arbeide for å oppnå målene nevnes ikke (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Whitehead (2014) belyser at kroppsøvlingslærere som klarer å legge til rette for utviklingen av PL hos sine elever, har en undervisningsform som i tillegg til kroppslig kompetanse også skaper tillit og motivasjon. PL er ifølge Whitehead (2010) en viktig del av den kroppslige dannelsesreisen. Ettersom mange barn og unge kun har kroppsøvingfaget som sin eneste arena for fysisk utfoldelse på et regelmessig nivå (Dale, Corbin, & Dale, 2000), så sees faget på som en svært viktig utviklingsarena for å fremme kroppslig dannelses (Ericsson & Karlsson, 2012; Higgs, 2010). Whitehead (2014) beskriver at for å fremme kroppslig dannelses i kroppsøvingfaget er læreren nødt til å skape ulike opplevelser hos elevene. Kroppsøvingstimene bør skape opplevelser som:

- Er givende og lystbetonte, som virker positivt inn på elevenes selvtillit og egenverd, og som stimulerer elevene til å innta en proaktiv holdning til deltakelse i fysisk aktivitet.

- Gjør at elevene opplever framgang i et bredt spekter av meningsfylte fysiske aktiviteter, med god utførelse av konkrete bevegelsesmønstre.
- Styrker elevene til å ta selvstendige beslutninger om sin involvering i meningsfylte fysiske aktiviteter.

Målet med tilrettelegging av slike opplevelser er å skape glede over det å være fysisk aktiv. Man ønsker å fremme en holdning der deltakelse oppleves som en givende og berikende opplevelse, basert på kunnskap om og forståelse for de store fordelene ved en aktiv livsstil. Lykkes kroppsøvingslærerne i å skape slike opplevelser hos elevene sine vil det også legge til rette for utvikling av elevenes PL (Jurbala, 2015; Whitehead, 2014).

4.5 Kritisk blikk på det praktiserte kroppsøvingsfaget

Kroppsøvingsfaget blir kritisert for å ikke oppnå målet sitt, nemlig å inspirere til fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv (Macnamara et al., 2011; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015; Åström, 2013). Litteraturen fremstiller flere årsaker til at dette er tilfelle. Macnamara et al. (2011) antyder at svært mange velger bort fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse på bakgrunn av dårlig kvalitet i kroppsøvingsundervisningen. Studien påpeker at undervisningen ofte består av korte perioder som domineres av populære lagidretter. Disse periodene lærer nødvendigvis ikke elevene å utvikle de ferdighetene som de kan medbringe videre i idrett og fysisk aktivitet. De understreker dette ved å påpeke at lærere som underviser i kroppsøving mangler den nødvendige kompetansen i faget. Dette støttes av Jakobsen (2012) som understreker at en svært liten prosentandel av lærere som underviser i kroppsøving på grunnskolen har kroppsøvingsfaglig utdannelse, hvor mange er helt ufaglærte.

(Kirk, 2010, 2013) mener det er innholdet i timene som er problemet. Kroppsøvingslærere har et for stort fokus på innlæring av idrettsteknikker, der de i tillegg legger opp til en fler-aktivitet tilnærming som gjentas år etter år.

Ommundsen (2013) beskriver at faget synes å ha blitt svekket som et lærings- og dannelsesfag. Han mener at samfunnets større fokus på helse har påvirket fagets legitimering i skolen. En snever helsediskurs bringes frem for å få økt fagets status og legitimering i skolen. På starten av 90-tallet kritiserte Crum (1993) kroppsøvingsfaget for at det ble redusert til tilfeldig fysisk aktivitet med mål om rekreasjon og å ha det gøy i en stillesittende hverdag, og Ommundsen (2013) viser til at problemstillingen fortsatt er aktuell, 20 år senere. Dette støtter Kirk (2010) sitt syn på at fagets praksis følger de samme retningslinjene som for 50 år siden. Moen (2011) påpeker at en grunn til dette er at det ikke blir stilt store nok krav til kroppsøvingsfaglig refleksjon og fordypning i lærerutdanningen, som er med på å gi et lengre

sprang fra den formelle læreplan med klare fysisk-motoriske læringsmål til den praktiserte læreplanen i skolene.

Der forskerne har ulike begrunnelser på hvorfor faget sliter med å inspirere til livslang bevegelsesglede, så virker de samstemte om at det må endringer til.

4.5.1 Arnolds læring i bevegelse

Peter Arnold var en skotsk filosof og pedagog som stilte spørsmål ved legitimeringen av kroppsøvingsfagets formål. Arnold var opptatt av kroppen som uttrykksform og kommunikasjonsmiddel og forsket på hvordan kroppsøving kunne bidra til læring av bevegelse (Stolz & Thorburn, 2017).

Arnold (1988, 1991) tok for seg ulike bevegelsesdimensjoner og skilte mellom tre begreper; «Education in movement» (Læring i bevegelse); «Education about movement» (Læring om bevegelse) og «Education through movement» (Læring gjennom bevegelse). Hver av dimensjonene fungerer ulikt isolert sett, men Arnold (1991), Stolz and Thorburn (2017) og Brown and Penney (2017) påpeker at dimensjonene er avhengig av hverandre, og fungerer som en dynamisk modell.

Arnold beskriver *læring i bevegelse* som kroppsøvingsfagets primære legitimering.

Bevegelseslære, praktisk kroppslig læring og bevegelsesferdighet utgjør fagets kjerne og egenart, og fremhever fagets dannelsesaspekter (Arnold, 1991). Læring i bevegelse fokuserer på selve læringen og egenverdien av aktivitetene som er i fokus. Dimensjonen baseres på et indre ønske om å utføre fysisk aktivitet. Den kan sees på som en motsats av læring gjennom bevegelse, hvor driven til å utføre fysisk aktivitet har i større grad ytre påvirkningskraft (Brown, 2013). Læring i bevegelse vektlegger læring, kulturelle verdier og praktisk kunnskap fremfor teoretisk, og blir derfor viktig for kroppsøvingsundervisningen (Ommundsen, 2008).

Læring om bevegelse fokuserer på at læringen skjer som en form for rasjonell bevegelseskunnskap. Dimensjonen handler hovedsakelig om bevegelse på et teoretisk og informatelt nivå. Arnold beskriver at selv om læring om bevegelse hovedsakelig skjer som en form for kunnskapslæring om kroppen, så kan læringen oppnå en forståelse av hvordan kroppen kan brukes i praktiske situasjoner (Arnold, 1991). Kroppsøvingsfaget kan gi elevene en forståelse av hva lek og idrett kan bidra med fysiologisk, samt hva som skjer mentalt hos individet når man er i bevegelse (Brown & Penney, 2017).

Læring gjennom bevegelse sees på som fysisk læring, der formålet først og fremst er å øke individets ferdigheter, fysiske kompetanse og fysiske helse (Arnold, 1991). Dimensjonen

refererer til en utdanningsprosess som utvikler fysiske, kognitive, sosiale og emosjonelle aspekter for individet gjennom deltakelse i fysisk aktivitet (Brown, 2013). Kroppsøving kan ved denne dimensjonen brukes til å fremme bevegelse i form av bedre helse og sosialisering. Læring gjennom bevegelse kan ifølge Arnold brukes til å understøtte fagets egentlige formål; at faget skal være et utdannende fag (Stolz & Thorburn, 2017). Han understreker likevel at faget må bli assosiert med mer enn denne dimensjonen, ettersom egenverdier i aktivitetene er fraværende. Dimensjonen bør bli brukt som supplerende i utviklingen av hele mennesket (Arnold, 1988).

4.5.1.1 Kunnskap og ferdigheter

Arnold (1991) beskriver at bevegelseslæring, bevisstgjøring og selvrefleksjon som kan skapes ved bevegelsesutøvelse, representerer fagets egenverdi og allmenndannende komponent. For å belyse dette tydeligere tar Arnold i bruk to begreper som han mener burde være mer integrert i kroppsøvingfaget; Knowledge (kunnskap) og Skill (ferdighet) (Arnold, 1991).

Kunnskap blir beskrevet som å vite at noe er tilfelle, i en saklig eller teoretisk måte. Teoretisk kunnskap, eller kunnskap om bevegelse er et viktig aspekt i en kroppsøvingslærers hverdag. Uten kunnskapen så blir det rasjonelle og informative som har blitt utformet i læreplanen opphørt. Kunnskap om bevegelse i form av eksempelvis idrett og dans, er opptatt av å vitenskapelig underbygge hva som er sant om dem i forhold til treningsfilosofi, biomekanikk og idrettspsykologi. Målet er å skape en respektert kropp av kunnskap i forhold til kroppsøvingsområdet (Arnold, 1991). Videre påpekes det at bare når en lærer er tilstrekkelig kjent med konsepter og prosedyrer for relevante utførelser av aktiviteter, kan han eller hun bruke dem nyttig. En lærer som underviser i dans må ha kunnskap om estetikk, og undervises det i friidrett så er det viktig å ha kjennskap til biomekanikk. Å være uvitende om relevante teoretiske perspektiver, vil resultere i å lære vekk uten kunnskapen og forståelsen som er ønskelig og hensiktsmessig (Arnold, 1991).

Kunnskap er viktig for bevegelse av to grunner. Først og fremst er kunnskap nødvendig for å etablere og utvikle forskning og teoretisk struktur på det aktuelle forskningsområdet. Læring om bevegelse dimensjonen er avhengig av at kunnskap kommer i en skriftlig form, i form av en læreplan. Den andre grunnen er at kunnskap har en uvurderlig verdi som bidragsyter til å informere og veilede i praksis. Her må læring i bevegelse dimensjonen ta i bruk teorien i praksis (Arnold, 1991).

Arnold (1991) understreker at kunnskapen i seg selv ikke er nok innenfor kroppsøvingfaget. Evnen til å formidle og praktisere kunnskapen er nødvendig for elevenes læring. Hvor

utførelse uten kunnskap blir som å fekte i blinde, så vil kunnskap uten utførelse være som å fekte uten kårde. Teoretisk kunnskap kan også kritiseres med tanke på hvordan læringen gis til individene som allerede innehar mye kunnskap og forståelse på området. Det har lett for å bli for mye fokus på det kognitive og det intellektuelle, hvor læringen i beste fall forekommer med å utdanne sinnet, ikke hele personen.

Selv om kunnskapsbegrepet har sine utfordringer når det kommer til å utdanne elever i kroppsøving, så er det tydelig at kunnskap i form av teori og fakta er et viktig element i kroppsøvingstudiet. Arnold understreker viktigheten av kunnskap på bakgrunn av at det gir individene en grunnstøtte av forståelse og informasjon som kan anvendes i praksis (Arnold, 1991).

Ved siden av kunnskap brukes begrepet ferdighet som kan forstås som en trenbar kapasitet, kompetanse eller teknikk. Undervisning av ferdigheter bør være mer enn et spesifikt lært atferdsmønster, eller en automatisk utførelse av teknikker. Den bør ha fokus på å fremme gjennomtenkte handlinger med tanke på mestring (Arnold, 1991; Ommundsen, 2013). Arnold eksemplifiserer dette ved fotball, hvor det kontekstuelle forholdet innebærer å bevege ballen samtidig som det krever samspill mellom spillerne. Ferdigheter som dribbling, heading, takling, og tilslag på ball er viktige i seg selv, men å utnytte disse teknikkene på en smart måte, etterhvert som spillet utvikler seg er viktigere (Arnold, 1991). Teknikkene i seg selv vil bare komme til nytte om de er til hjelp for utviklingen av taktiske prosedyrer og strategier. I fotball, som i andre spill hvor det er et stadig skiftende miljø, er det ikke bare å mestre grunnleggende ferdigheter som er påkrevd. Relevansen og utførelsen av ferdighetene som spillet utfolder seg vil ha større påvirkningskraft på spillet. Arnold mente at for en god spiller så hjelper det ikke bare å mestre de grunnleggende ferdighetene. Å kunne oppfatte hva som må gjøres til et gitt tidspunkt og det å anvende ferdighetene ved bruk av taktiske avgjørelser vil kunne heve prestasjonen til individet (Arnold, 1991).

Arnold (1988) understreker viktigheten av å ikke se dimensjonene alene, men som en dynamisk prosess hvor hver dimensjon har stor påvirkningskraft på de andre. Selv om læring i bevegelse blir sett på som den viktigste dimensjonen i faget, så er læring gjennom og om bevegelse viktige bidragsytere i å skape en forståelse av faget (Brown, 2013). Dimensjonene er sammensatt og avhengig av hverandre, men Stolz and Thorburn (2017) mener at det vil hjelpe å forstå helheten ved å se på dimensjonene isolert sett. Det samme gjelder begrepene kunnskap og ferdighet. Ferdigheter i seg selv er ikke tilstrekkelig nok til å gi elevene fysisk-motorisk kompetanse. Dersom faget i tillegg har fokus på utvikling av kunnskap og forståelse

om hvordan ferdighetene kan anvendes, så vil det i større grad bidra med å realisere læreplanens intensjon om å fremme et allmenndannende menneske (Arnold, 1988; Ommundsen, 2013).

4.5.2 Crums kroppsøvingsideologier

I jakten på kroppsøvfingsfagets identitet trekker Crum (1993) frem to ideologier som legitimerer faget; den biologiske og den pedagogiske. Den biologiske ideologien er den eldste og bygger på den instrumentelle verdien faget gir elevene. Kroppsøvlingslærere med en biologisk ideologi har fokus på uttrykket «helse i hver svettedråpe». Det vil si at de fremhever treningsaspektet ved faget, og ønsker at elevene skal oppnå en sterk, sunn og funksjonell kropp. Flere repetisjoner med høy intensitet der trening går foran læring står sterkt i denne ideologien.

Den pedagogiske ideologien har sitt hovedfokus på bevegelse. Crum (1993) beskriver at bevegelse er et enestående medium for utforskning, kommunikasjon, personlig utvikling og karakterbygging. Lærere som følger denne ideologien mener at bevegelse har et spesielt potensial for utvikling av kognitive, estetiske og sosiale egenskaper hos barn og unge. Hovedfokuset her er nødvendigvis ikke å lære seg bevegelser, men å bevege seg for å lære. Ideen med en slik tilnærming er at elevene automatisk vil få læring ved å ta del i bevegelsesaktiviteter med tilskrevet høyt pedagogisk potensial. Crum (1993) mener at en slik tilnærming får mange lærere til å tro at målrettet undervisning i faget er overflødig, og at deres oppgave bare er å organisere aktiviteter som i seg selv vil ha et høyt læringspotensial.

Den pedagogiske og biologiske ideologien er i hovedsak forskjellige når det kommer til de fundamentale forutsetninger om kropp, bevegelse, barn og utdanning. Likevel ser Crum (1993) noen klare likheter:

- Begge ideologiene er basert på en kropp-sjel dualisme.
- Ideen om kompensasjon er dominerende. Den biologiske ideologien skal erstatte mangel på bevegelse i hverdagen, mens den pedagogiske skal kompensere for mangel på «ekte utdanning» i faget.
- Begge oppfordrer til en ikke-undervisende kroppsøvingspraksis. Den biologiske ideologien leder til en fitness-trenings kroppsøvingsundervisning. Den pedagogiske ideologien leder kroppsøvingstimene til en overvåket aktivitetstime.

Crum (1993) hevder at ingen av disse ideologiene gir elevene tilstrekkelige reelle læringsmuligheter i faget. Lærerne har for stort fokus på at elevene bare skal aktiveres fysisk.

Den generelle mangelen på læring gjør at faget ikke sees på som et viktig skolefag og mister status både i og utenfor skolesamfunnet. Han introduserer en tredje ideologi som han beskriver som «movement culture». Crum ser på denne ideologien som bærende for kroppsøvningsfaget og tror at ideologien kan gi faget en sterkere identitet. Han legger til grunn at dersom deltakelse i «movement culture» skal være vedvarende så kreves det kompetanse. Verdier som motorisk kompetanse, bevegelsesglede, selvutvikling og bevegelseslære er alle sterkt knyttet til ideologien. Crum (1993) beskriver at en slik kompetanse ikke kommer av seg selv, men må læres gjennom strukturerte læringsprosesser. Crum (1993) tar i likhet med Arnold (1991) i bruk begrepene kunnskap og ferdighet, og beskriver at man er avhengig av å ha nok kunnskap og ferdigheter innenfor et gitt felt for å kunne bidra i aktiviteten på en god måte. Mangel på kunnskap og ferdighet innen en aktivitet kan gi en følelse av mislykkethet, som kan medføre redusert motivasjon.

4.5.3 Kirks nye retning for faget

Kirk (2010) stiller seg kritisk til dagens kroppsøvningsfag og hevder at hvis ikke faget gjennomgår en radikal endring, så vil det til slutt opphøre som et skolefag. Ludvigsen-utvalget, som har sett på hvordan fremtidens skole skal se ut, etterlyser et kroppsøvningsfag som har mer fokus på dybdeløring (NOU, 2015). Kirk (2013) støtter en tilnærming til mer dybdeløring i kroppsøvningsfaget, men mener at det i seg selv ikke er nok til å redde faget. Kirk (2013) trekker frem en modellbasert tilnærming, som en ny retning for faget. En slik tilnærming vil kunne legitimere faget, der de ulike begrunnelsene for faget (helse, innføring av idretter, allmenndannelse, fysisk-motorisk ferdighet og livslang bevegelsesglede) knyttes sammen slik at alle får sin rettmessige plass og kan leve side om side i kroppsøvningsfaget (Møller, 2016). For at faget skal ta i bruk en modellbasert tilnærming så er det viktig at strukturen og rammene er i motsetning til det nåværende repetisjon av idrettsteknikker (Kirk, 2013). En pedagogisk modell kan identifisere distinkte læringsutfall og viser hvordan disse best kan oppnås gjennom stram innretting av læringsstrategier og læreplaner. Kirk beskriver videre at en pedagogisk modell har et spesifikt design som kan brukes av lærere og lokale læreplaner til å lage programmer som er mer passende for den enkeltes skole sitt utgangspunkt (Kirk, 2013).

Kirk går i særtrekk inn på en modell han mener har potensiale til å endre retningen av kroppsøvningsfaget; PL. Kirk (2013) ser ikke på PL på samme måte som andre pedagogiske modeller. Selv om PL har klare implikasjoner for det pedagogiske i kroppsøving, så er det ikke en pedagogisk modell i den forstand, på grunnlag av at det mangler tydeligere struktur og

rammebetingelser. Kirk (2013) forklarer at PL sett ut fra Whitehead (2010) sitt filosofiske perspektiv kan danne grunnlaget for en ny pedagogisk modell. PL har potensiale til å kunne bli en ny retning for kroppsøvningsfaget, men pr. 2013 mangler det mer klarhet over hvordan den kan innrammes i læreplaner.

Kirk (2013) påpeker til slutt at han ikke tror en pedagogisk modell alene er nok til å få til en radikal endring for kroppsøvningsfaget. En modellbasert tilnærming sammen med en rekonstruert forestilling om den pedagogiske verdien kan derimot tilby en mulig fremtid for faget. Det kreves også at grunnlaget er godt fostret gjennom ulike filosofiske argumenter, og muligheten for å legge til rette for et bredt spekter av individuelle og sosiale egenskaper må være tilstede (Kirk, 2013).

Kirk er tydelig på at det må skje en radikal endring i faget, hvis ikke vil det bli nedlagt (Kirk, 2010). Slik faget fremstår i dag så mislykkes faget i å legge til rette for allmenndannelse. Han mener at fagets fokus på ballspill og lagidrett, fremfor å utvikle fysisk-motoriske ferdigheter er noe som må forandres på. Fokuset på innlæring av idrettsteknikker er ikke med på å fremme allmenndannelse (Kirk, 2010).

5 Metode

I dette kapittelet vil metodiske valg og vurderinger knyttet til studien blir presentert.

Kapittelet tar først for seg kvalitativ metode. Videre går kapittelet inn på intervju som metode, og fremlegger viktige aspekter ved intervjuprosessen. Transkriberings- og analyseringsprosessen blir så gjennomgått, før reliabiliteten og validiteten med oppgaven fremlegges. Prosessen med litteratursøk beskrives, før de etiske retningslinjene blir lagt frem avslutningsvis. Underveis i kapittelet blir svakheter og styrker med, og begrunnelser for studiens metode fremlagt.

5.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode handler om å forstå et fenomen og ikke om å måle det (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Denne studien hadde til hensikt å forstå fenomenet «hvordan PL praktiseres i norsk kroppsøvingsundervisning», og derfor ble kvalitativ metode valgt. Intervju, case studier, felt undersøkelse og deltakende observasjoner er eksempler på kvalitativ forskningsmetode, hvor det handler om å utvide forståelsen for fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Med dette vektlegges personens livsverden, som innebærer opplevelse fra deres egen livssituasjon i samsvar med beskrivelse av situasjonen. Kvalitativ metode handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. I kvalitative studier søker man etter fylldig informasjon fra et begrenset utvalg (Dalen, 2011). Denne studien benyttet et kvalitativt forskningsintervju som instrument for å samle empiri. Intervju innebærer at forsker benytter samtaleformen for å få andres muntlige opplysninger, fortellinger og forståelser rundt et gitt tema. Et kvalitativt forskningsintervju har på mange måter den «gode samtalen» som ideal, der partene er likeverdige og relasjonen mellom forsker og informant er symmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.1.1 Fenomenologi

Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Forskningen ønsker å beskrive verden slik den oppfattes av informantene. Forskeren søker etter en dypere meningsforståelse av et fenomen slik det fremstår, gjennom beskrivelser og analyse av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at studien ønsker å belyse lærernes egen oppfatning av deres egne erfaringer. Som forsker har målet vært å nærme seg lærernes erfaringer ved å ha en fordomsfri beskrivelse av fenomenene, på denne måte kan forståelsen av det fenomenet som undersøkes utvikles. Denne studien har ikke et ønske om å forstå informantenes subjektive

opplevelse av fenomenet *Physical Literacy*, men heller å få en indirekte forståelse av hvordan fenomenet praktiseres.

5.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster. Målet er å skape en universell forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015). En forståelse som er betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor (Dalen, 2011). Hermeneutikken legger til grunn at fragmentene av det som studeres må tolkes ut fra et helhetsperspektiv for å skape mening (Thagaard, 2013). Man er opptatt av at delene i en historie forstås i lys av helheten, og helheten forstås i lys av delene. Dette dynamiske forholdet mellom delene og helheten, kalles den hermeneutiske sirkel. Ved å gå fra del til helhet, og fra helhet til del utvikles ny forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2013) hevder at resultatet av tolkningene vil gi beskrivelse av både informantenes uttalelser og fortolkninger, samt fortolkningen forskeren har. Hermeneutikken tar ikke hensyn til konteksten rundt innsamling av data i fortolkningen, og dermed er det ikke sikkert at fortolkningen gjenspeiler virkeligheten.

5.2 Intervju

Intervju som metode er ifølge Johannessen, Tufte, og Christoffersen (2004) en samlebetegnelse som omfatter alt i fra en uformell samtaleform til et strukturert intervju. Intervju omtales som en effektiv måte å samle inn kvalitativ data på, da metoden er fleksibel og gir mulighet til å få en omfattende beskrivelse av det fenomenet som undersøkes fra informantenes ståsted.

Studien tok i bruk et semi-strukturert intervju som intervjuform. Et slikt design ble foretrukket fordi det gir et innblikk i deltakernes subjektive syn på temaene i intervjuet. Dette legger grunnlag for å få mest mulig informasjon fra deltakerne, uten at samtalen drifter vekk fra temaene (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Deltakerne har selv mulighet til å velge hvor mye informasjon de vil dele. I semi-strukturerte intervjuer har intervjueren mulighet til å komme med oppfølgings spørsmål hvis intervjuer følte at spørsmålet muligens ble misforstått av deltaker. Deltakerne hadde også mulighet til å få en forklaring på spørsmålene, hvis det var noe som var uklart (Kvale & Brinkmann, 2015). I en semi-strukturert intervju prosess så er det en fordel å begynne med hva – spørsmålet, før man bestemmer seg for hvordan man konkret vil gå frem i prosessen. Man bør ha klart hva man vil vite noe om, før man overveier hvordan man på best mulig måte får informasjon om det man ønsker å vite (Brinkmann &

Tanggaard, 2015). Semi-strukturert intervju ble valgt ettersom det ga intervjuer mulighet til å styre spørsmålene i ønsket retning, uten at intervjuet hadde en fast struktur som måtte følges. En slik intervjuform ga intervjuer mulighet til å følge opp interessante problemstillinger som kan dukke opp i intervjufasen, samt få oppklaring eller utfylling på de ulike temaene (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semi-strukturert intervju krever god forkunnskap og forberedelse fra intervjuer. Forberedelsene til de gjennomførte intervjuene besto av litteraturinnsamling om det aktuelle fenomenet. Målet var å få nok forkunnskaper slik at spørsmålene ble ledende inn på den valgte problemstilling. Videre for at intervjuer skal kunne være kreativ og avvike fra de oppsatte spørsmålene for å få belyst de aktuelle problemstillingene, men viktigst av alt for å utarbeide en god intervjuguide. I tillegg ble det gjennomført et pilotintervju i forberedelsesfasen.

5.2.1 Intervjuguide og pilotintervju

En intervjuguide kan være mer eller mindre styrende for selve intervjuet. Intervjuguiden er teoristyrte og avhengig av forkunnskapen og forståelsen intervjuer har av temaene som skal belyses. Hvilke spørsmål som skal stilles og hvilke temaer som skal belyse problemstillingen avhenger av intervjuers forarbeid om fenomenet. Forarbeidet til intervjuguiden vil kunne påvirke om intervjuet får svar på fenomenet som undersøkes (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Intervjuguiden ble kategorisert innenfor fire temaer som hadde som hensikt å belyse problemstillingens fokusområde:

1. Dannelsesperspektiv
2. Kunnskap og forståelse
3. Fysisk-motorisk kompetanse
4. Motivasjon og selvtillit

I tillegg kom det et spørsmål til slutt under «avsluttende refleksjon».

Utarbeidelsen av intervjuguiden ble belyst gjennom aktuell teori, og tok for seg sentrale spørsmål knyttet til forskningslitteraturen. De fire temaene er basert på definisjonen til Whitehead (2010) av PL «*ut i fra individets forutsetninger, som gir motivasjon, selvtillit, fysisk-motorisk kompetanse, kunnskap og forståelse til å vedlikeholde fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv*». Intervjuguiden bestod av faste spørsmål, med mulighet for oppfølgingsspørsmål om svarene var uklare, eller om intervjuer trengte mer informasjon på området.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at en intervjuguide baseres på problemstilling, teori, praksiserfaring og pilotintervju. Et pilotintervju fungerer som en siste sjekk på om intervjuguiden og alle aspektene ved et intervju er klart for å bli utøvd i praksis. Å utføre et pilotintervju ble en viktig brikke i forberedelsene til intervjuene. Det å få testet spørsmålene i praksis, kontrollere lydopptaker, mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål og få en indikasjon på tidsbruk ga intervjuer mulighet til å gjøre justeringer i forkant av intervjuene. Det ble blant annet notert ned ulike typer oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden, samt kommentarer på hva intervjuer burde lede inn på om svarende ledet vekk fra tema.

Det var ønskelig å få pilotintervjuet så virkelighetsnært som mulig, derfor ble intervjuet gjennomført med en som har erfaring som kroppsøvingslærer på det valgte alderstrinn. Intervjuet ble gjennomført med en kjent person, da det var ønskelig å få så ærlige tilbakemeldinger som mulig. Informanten ble bedt om å stille spørsmål med engang det var noe som var uklart. Intervjuer noterte ned underveis om det var spørsmål som var uklare eller burde endres på. En endring som ble gjort etter pilotintervjuet var å legge til oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden. Pilotintervjuet ga intervjuer en mulighet til å reflektere over spørsmålene og endre ulike formuleringer for å få de mer forståelsesfulle. Dette var med på å styrke validiteten til oppgaven (Thomas, Silverman, & Nelson, 2015).

5.2.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført mellom desember 2017 og februar 2018. Hvert intervju ble direkte avtalt mellom intervjuer og informant, og tidspunktet på intervjuet ble valgt av informantene selv. Intervjuene varte fra 15 til 30 minutter:

Silje: 23 minutter og 8 sekunder

Olav: 26 minutter og 20 sekunder

Vidar: 29 minutter og 43 sekunder

Henrik: 15 minutter og 18 sekunder

Frode: 22 minutter og 34 sekunder

Alle intervjuene ble foretatt på informantenes arbeidsplass. Dette ble gjort for å gjøre det enklest mulig for informanten, i tillegg til å holde intervjuet på en arena informantene kunne føle seg komfortabel i.

Før intervjuene startet ble det gjennomført litt generell samtale, med formål om å løsne opp stemningen, som vil kunne gi informanten en trygghetsfølelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er de første minuttene av intervjuet som er avgjørende for hvor mye informasjon

informanten vil dele med intervjuer (Thagaard, 2013). Dette opplevdes som en viktig del ettersom flere av informantene ikke hadde blitt intervjuet i et slikt format tidligere. Det følte som om stemningen ble mer avslappet etter litt «small talk». Thagaard (2013) beskriver at det er essensielt å skape en god relasjon til informanten, og det kan oppnås ved at intervjueren er tillitsvekkende og viser interesse til svarene gjennom å være en aktiv lytter, både verbalt og non-verbalt. En aktiv lytter vil kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis innenfor planlagte temaer, men også innenfor nye fenomener som et semi-strukturert intervju åpner for kan dukke opp. Kvaliteten på oppfølgingsspørsmålene påvirker etterarbeidet i analysen og forutsetter en viss kunnskap og erfaring fra fagfeltet hos intervjueren (Thagaard, 2013).

Videre ble informantene informert om prosessen ved intervjuet og bedt om å signere et samtykkeskjema som samtlige hadde fått tilsendt i forkant. Det ble presisert en ekstra gang før intervjuet startet at all informasjon ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Det ble også undersøkt en ekstra gang om informantene følte seg komfortable med at samtalen ble tatt opp på bånd.

Selve intervjuet ble innledet med generelle spørsmål som var forholdsvis enkle å svare på. Her var det ønskelig at informantene følte at de fikk en «god start», som ville medføre i en mer flytende samtale underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre i intervjuet fikk informantene spørsmål som var tematisert i forhold til de ulike aspektene ved problemstillingen. Det ble ikke informert om hvilke tema man var inne på, da intervjuer ikke fant denne informasjonen som nødvendig å dele. Observasjoner fra intervjuer tilsa at samtlige av informantene følte seg komfortable underveis i intervjuet, og det tyder også analyseringen på, da det ikke var særlig mangel på informasjon fra informantene. Besvarelsene opplevdes også som ærlige.

Alle informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkriberingen av intervjuet, men ingen fant dette nødvendig.

5.2.3 Databehandling

Intervjuet ble tatt opp på lydbånd. Datamaterialet ble først transkribert for å få den muntlige tale i en skriftlig form. Valget om å ha lydopptak gjorde det enklere for intervjuer å få med alt som ble sagt. Det var mulig å gå gjennom materialet flere ganger ved å lytte på lydopptaket om igjen. Hver transkribering ble gjennomført i nært tidsrom fra intervjuet. Alt datamateriale ble transkribert og analysert via dataprogrammet NVivo versjon 11.2.1.

5.2.4 Utvalg og rekruttering:

Før datainnsamling var det nødvendig å ha et tilstrekkelig antall enheter i form av et utvalg som skulle undersøkes. Utvalget var et strategisk utvalg, hvor informantenes egenskaper og kvalifikasjoner passet til den utvalgte problemstilling. Thagaard (2013) beskriver at kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg hvor man velger deltakere ut fra hvilke kvalifikasjoner de har. Utvalget besto av fem lærere som underviste i kroppsøvningsfaget på 5-7 trinn.

Alle informantene i utvalget arbeidet på forskjellige skoler. 5.-7. trinn ble valgt på bakgrunn av at det meste av forskningslitteraturen rundt det aktuelle tema og problemstilling var rettet inn mot grunnskolen. Samtidig ble egne erfaringer som kroppsøvningslærer på 5.-7. trinn en faktor, da oppgaveforfatter hadde kjennskap til utfordringer og muligheter på valgt trinn.

Det ble sendt ut et informasjonsskriv, med forespørsel om å få lov til å intervju en lærer som underviste i kroppsøvningsfaget på 5.-7. trinn. Informasjonsskrivet ble sendt på e-post til 14 rektorer i Stavanger-regionen.

Kun to av rektorene responderte på e-postene med informasjon om at de hadde videresendt e-post til aktuelle lærere. Etter en ukes tid uten flere svar ble det foretatt en ringerunde til samtlige rektorer som e-post ble sendt til. I etterkant kom det seks henvendelser fra lærere fra fem skoler som ønsket å stille som intervjuobjekt. Fem av dem ble inkludert i utvalget. Den siste ble ekskludert pga tilhørighet til samme skole som en i utvalget.

Kvalitativ metode har et større fokus på å gå i dybden på få områder (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom studien fokuserte mer på å få dyptgående analyser og tolkninger av utvalget, så ble utvalgets størrelse begrenset ned til fem informanter. Forskningsarbeidets tidsrom begrenset også muligheten til å ha et større utvalg. Studien har ikke hensikt i å generalisere funnene, men heller gi en mer grundig analyse av de fem informantenes synspunkter.

5.2.4.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier:

Utvalget var som nevnt et strategisk utvalg, hvor inklusjonskriteriet var at utvalget måtte undervise i kroppsøvningsfaget på 5-7 trinn. Det var ingen krav om hvor mye eller ofte lærerne underviste i faget. Det ble også spesifisert at tidligere utdanning og bakgrunn spilte ingen rolle for å bli inkludert i utvalget. Utvalget besto kun av en lærer fra hver skole. Lærere tilknyttet samme skole som en av informantene ble ekskludert, ettersom man ønsket større bredde i utvalget. På denne måten vil man sikre at man får forskjellige lokale læreplaner, samt at ingen av informantene samarbeidet og påvirket hverandres arbeidshverdag.

5.2.5 Informanternes erfaringsbakgrunn og kompetanse:

Utvalgets erfaringsbakgrunn og fagkompetanse har betydning for analyseringen av intervjuene. Informantenes bakgrunn vil kunne gi leseren et mer helhetlig bilde som kan skape en større forståelse (Johannessen et al., 2004). Derfor er det valgt å gi en kort presentasjon av deres erfaringsbakgrunn og kompetanse. Informantenes navn er kodet og gjenspeiler ikke deres virkelige identitet.

Silje er utdannet faglærer og har 30 studiepoeng innenfor kroppsøving. Hun har jobbet som lærer i 13 år, hvor hun har undervist i kroppsøving i alle disse årene. Hun har i tillegg praksislærer utdanning. Silje var tidligere aktiv innenfor håndball.

Olav er relativt nyutdannet faglærer og har undervist i kroppsøvingfaget i halvannet år. Han har ingen utdanning innenfor kroppsøvingfaget. Olav har og driver fortsatt aktivt med triatlon.

Vidar er også nylig ferdigutdannet med bachelor i pedagogikk. Han har 30 studiepoeng i kroppsøving, i tillegg til et år med friluftsliv. Han har arbeidet som lærer i to og et halvt år, hvor kroppsøvingundervisning har vært inkludert i samtlige år. Han har tidligere spilt fotball i barne- og ungdomsårene.

Henrik har 15 års undervisningserfaring med faglærerutdanning. Han har ingen studiepoeng innen kroppsøvingfaget. Han har tidligere vært aktiv fotballspiller.

Frode har bachelor som faglærer i kroppsøving og tar nå en master i kroppsøving og pedagogikk. Han har jobbet primært som kroppsøvingslærer i tre år og har tidligere drevet med fotball og volleyball.

5.3 Transkribering og analyse

Transkripsjon handler blant annet om å omsette muntlig form til skriftlig form. En transkripsjonsprosess omtales av Brinkmann og Tanggaard (2015) som krevende, ettersom det muntlige og skriftlige språk er svært forskjellig. Det muntlige språk har ingen klare retningslinjer på når en setning ender og den neste begynner. I talespråket anvender vi ofte ufullstendige setninger, og vender ofte tilbake til tidligere uavsluttede setninger. Det kan derfor være utfordrende i transkripsjonsprosessen å vite når en skal sette komma og punktum. Brinkmann og Tanggaard (2015) beskriver videre at mye informasjon kan gå tapt ved transkribering. Kroppsspråk lar seg ikke umiddelbart transkribere og ironi kan være uforståelig i en transkriberingskontekst. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler prosessen

mellom gjennomført intervju og analyse av datamateriale som en transformasjon, hvor den muntlige og skriftlige diskursen har forskjellige spilleregler. Eksempelvis kan påstander i en muntlig diskurs gi klar mening, mens i en transkripsjonsprosess kan det fremstå utydelig og usammenhengende.

I overgangen fra intervju til transkribering er dialektene omgjort til bokmål. Utsagn som inneholdt pauser og lengre pauser er tatt med i transkriberingen og kodet som «..» og «...». Intervjuer ble kodet som «I» og informantene ble kodet som «O». Taleform som «ehh» ble ikke tatt med i transkriberingen, dette var for å unngå en for muntlig transkripsjon. Medførte «ehh» en talepause, ble det erstattet med «..» eller «...».

Teksten under viser et utdrag fra transkriberingsprosessen som ble foretatt i NVivo.

O: Ja, altså. Det er liksom å komme på det da. Jeg gjør det sikkert, men litt sånn ubevisst...

Hmm..

I: Spørs det gjerne under oppvarmingen...

O: Ja, jeg legger veldig vekt på god oppvarming, så legger jeg veldig vekt på kjernemuskulaturen deres. Den ser jeg er svak, hos de aller fleste. De mangler liksom den styrken i rygg og ja..

I: Ja, som følge av inaktiviteten.

Studien har tatt i bruk en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til analysen. Thagaard (2013) beskriver at fortolkningen av den kvalitative teksten kan knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt. Samtidig gir tendenser i dataene et grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) understreker viktigheten av å følge veien til målet når en skal i gang med analysearbeidet. Det vil si at man må ha en klarhet på hva man ønsker å få frem fra intervjuene. Videre er det viktig å ikke tenke på intervjuene som transkripsjoner, men heller som en levende samtale. Kvale og Brinkmann (2015) understreker også at man må stille seg et spørsmål før man setter i gang med å analysere transkripsjonene: «Hvordan kan intervjuene hjelpe meg til å utvide mine kunnskaper om fenomenene jeg undersøker?». Dette spørsmålet ble etter beste evne fulgt både før og underveis i analysearbeidet.

I analyseringen av intervjuene var det viktig å ha god kunnskap om temaene, ettersom forkunnskapen ga grunnlag for å vite hvordan svarene samsvarer med problemstillingen.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at selvforståelse og teoretisk forståelse er avgjørende for utfallet av tolkningsprosessen. Ved selvforståelsen så forsøker fortolkeren å formulere det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser. Det er en omskrevet fortetting av den intervjuedes egne synspunkter, slik forskeren forstår dem. Ettersom undertegnede selv har erfaring fra kroppsøvingsfaget på valgte trinn, ga det et fortrinn i fortolkningsarbeidet. Dette gjør det lettere å relatere til problemstillingene, og dermed skape en større forståelse av hva som ble ment. Ved den teoretiske forståelsen ønsker fortolkeren å forstå de terminologiske begrepene innenfor temaene. Her kommer også forkunnskapen godt til nytte. Fortolkerens forståelse av den teoretiske innrammingen i intervjuet er avgjørende for å kunne oppdage relevante problemstillinger knyttet til fenomenet man undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter gjennomgang av transkripsjonene ble det foretatt en vurdering over hvilke spørsmål/temaer som burde ha et større fokus. På forhånd var det en klar tanke over hvilke temaer som ville bli fremhevet, men mye kunne forandre seg etter intervjuene var gjennomført. Studien ønsket å få en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes. Transkriberingen ble derfor analysert ved en tematisk tilnærming, der innholdet ble kategorisert i hovedtemaer (se kap. 5.2.1) som understøtter fenomenet som undersøkes. På denne måten ble innholdet i analysearbeidet oversiktlig, som dannet grunnlaget for videre analyse og en helhetlig forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2013).

Transkriberingen fordelt på de fem intervjuene:

Silje: 6 sider med 3087 ord

Olav: 9 sider med 4147 ord

Vidar: 8 sider med 3814 ord

Henrik: 5 sider med 2249 ord

Frode: 7 sider med 3235 ord

Transkriberingen resulterte i totalt 35 sider transkribert tekst med 16532 ord.

5.4 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om hvor pålitelig forskningen er utført (Johannessen et al., 2004). Hviid Jacobsen og Qvotrup Jensen (2012) hevder at påliteligheten kan beskrives som et

kvalitetskriterium. Dette kriteriet er lettest å etterprøve i forbindelse med objektive målinger, hvor påliteligheten henviser til måleinstrumentets stabilitet. Det vil si at man skal unngå påvirkninger fra tilfeldige bevegelser innen måleinstrumentet. Et pålitelig instrument viser de samme resultatene under konstante målebetingelser (Hviid Jacobsen & Qvotrup Jensen, 2012). Innenfor intervju så har dette sammenheng med om informanten vil endre sine svar i intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Hviid Jacobsen og Qvotrup Jensen (2012) beskriver videre at fremgangsmåten må være begrunnet, gjennomiktig, systematisk og grundig.

Denne studien har forsøkt å ivareta reliabiliteten gjennom hele forskningsprosessen. Det er forsøkt å gjøre rede for forskningsstrategi og analysemetode på en grundig måte, slik at forskningsprosessen er mest mulig reproducerbar.

I en intervjuopprosess kan påliteligheten ved en oppgave påvirkes av ulike faktorer (Kvale & Brinkmann, 2015). En faktor som kan ha spilt inn på denne studien er ja/nei spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Et oppfølgings spørsmål som ble brukt under samtlige intervjuer var om de fulgte/ikke fulgte læreplanen slavisk. Man skal helst unngå ja/nei spørsmål, hvis man ikke kommer med oppfølgings spørsmål. Ja/nei spørsmål legger ikke opp til at informanten får utdype svarene sine (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Her kunne oppfølgings spørsmålet ledet inn på hvor mye de brukte læreplanen i sin undervisning for å forhindre ledende spørsmål som svekker påliteligheten til spørsmålet.

Under arbeidet med skriveprosessen kom det frem at det hadde vært nyttig for oppgaven å undersøke hvordan utvalget tolket læreplanens innhold. Studien undersøkte ikke hvordan utvalget tolket læreplanens innhold, og et slikt spørsmål kunne gitt mer tyngde til diskusjonen. Det kan påpekes at ved en enda grundigere forberedelsesfase, kunne spørsmålet ha blitt implementert i intervjuguiden, og gitt grunnlag for større og mer relevant datamateriale.

En annen faktor som kan ha påvirket intervjuene er forskers manglende erfaring som intervjuer. Opplevelsen var at intervjuene ble enklere å gjennomføre etter hvert som erfaringen bygget seg opp. Hvor komfortabel intervjueren var i intervjuopprosess kan ha påvirket informantens svar.

Samtidig oppleves vurderingen med å forberede en intervjuguide som hensiktsmessig. Det var lettere å kontrollere samtalen ved å følge strukturen fra intervjuguiden, i tillegg til å forsikre seg om at vesentlige tema og spørsmål ikke ble utelatt. Selv om intervjuer var uerfaren, så var

forberedelsene grundige, noe som bidro til at intervjuene ble utformet som en samtale. Dermed ble samtaleformen benyttet for å få opplysninger om studiens problemstilling.

I infoskrivet som ble sendt ut til utvalget ble begrepet PL bevisst ikke nevnt som en del av hva intervjuet skulle omhandle. PL ble heller ikke nevnt under selve intervjuet. Det var ikke ønskelig at deltakerne skulle ha forkunnskap eller ha kjennskap til hovedtemaet. Ved visshet om at intervjuet ønsket å undersøke PL i kroppsøvningsfaget ville deltakerne hatt mulighet til å forberede seg om temaet. Forberedelser eller kjennskap om emnet vil kunne påvirke reliabiliteten til oppgaven, ettersom deltakerne kan påvirkes til å svare det de tror er riktig svar, istedenfor det de mener (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) skildrer at forskeren må være klar over at selv om det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på pålitelighet motvirke kreativitet og variasjon. Det har blitt forsøkt å følge en egen intervjustil, og følge opp fornemmelser underveis. Samtidig har intervjuer fokusert i intervju- og analysearbeidet på å holde seg så objektiv som mulig, ikke la personlige meninger komme til syne, eller reagere på informantens ytringer. Dalland (2017) påpeker at forskerens personlige meninger skal ikke komme til syne da det kan påvirke informantene. Det ble likevel forsøkt å holde en god tone underveis i intervjuet. Der korte motsvar på spørsmål resulterte gjerne i «bra» eller «flott», som kan oppleves som oppmuntrende for informantene. Det er viktig å understreke at slike motsvar hadde ingen samsvar med hva som faktisk ble nevnt.

5.5 Validitet

I samfunnsvitenskap handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet sier også noe om hvor godt dataen representerer det fenomenet som skal studeres (Thagaard, 2013). Validitet er et mer generelt begrep i forhold til reliabilitet. Med dette menes det at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2013).

Bruk av lydopptak til intervjuene har vært med på å styrke gyldigheten til oppgaven. Lydopptakene tok opp alt som ble sagt i intervjuet, som medførte at ingenting av det som ble sagt ble utelatt. Samtidig kreves det en analyse- og tolkningsprosess for å tyde det som har blitt sagt. Denne prosessen ble kun gjennomført av oppgaveforfatter, som kan indikere en mer subjektiv tolkningsforståelse. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at ved bruk av en fortolkende forskningsgruppe ville tolkningsprosessen av intervjuene hatt større mulighet for

å ha en mer omfattende og sammenfattende analyseprosess, som vil kunne øke oppgavens validitet. Dette alternativet ble tilsidesatt på bakgrunn av tilgjengelige ressurser.

Litteratur som tar for seg hvordan kroppsøvfingsfaget ble praktisert før LK06 har blitt ekskludert for å ivareta den nåværende problemstillingen knyttet inn mot dagens og fremtidens kroppsøvfingsfag. Dette styrker oppgavens gyldighet ettersom temaet omhandler dagens og fremtidens perspektiver og ikke fortidens.

Grundig analyse av teori og tematisering av intervjuguide gir intervjuet en teoretisk forankring. Dette styrker intervjuet og oppgaven ettersom intervjuguiden har en teoretisk grunnstøtte som bidrar i mer relevante og konkrete spørsmål. Spørsmål som veileder inn mot den forankrede teorien og gir grunnlag for en tydeligere diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med fem deltakere i studien kan man påstå at utvalget ikke er særlig generaliserbart i henhold til lærerprofesjonen innenfor kroppsøvfingsfaget. Utvalget er i liten grad representativt for hvordan kroppsøvfingsfaget i Norge praktiseres av kroppsøvfingslærere.

5.6 Litteratursøk

I søkeprosessen med å finne relevant forskningslitteratur så har søkemonitorer som «google scholar» og «oria» blitt flittig brukt i litteratursøkene. Den mest effektive metoden på å finne relevant litteratur har vært «snøballeffekten», som går ut på å gjennomgå litteratur som er relatert til en artikkel som har omhandlet temaene oppgavene går innpå. I søkeprosessen har søkeord knyttet inn mot temaene i oppgaven vært relevant underveis i oppgaveskrivingen. Søkeord som «Physical literacy in physical education», “Physical literacy i kroppsøvfingsfaget”, “kroppslig dannelse”, “læring i bevegelse i kroppsøving» og «the future of physical education» har vært noen av de flere søkeordene som har blitt anvendt. Studien tar utgangspunkt i Whiteheads begrep Physical Literacy, derfor var det ønskelig å finne nyere litteratur fra Whitehead. Søket “Physical Literacy Margaret Whitehead” på google scholar fra 2014 til og med 2018 ga 1620 resultater. Det øverste treffet var boken «Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to school experience” Referansene i boken ble gjennomgått og flere av artiklene ledet til andre artikler som ble tatt i bruk i studien. Flere artikler har blitt gjennomgått i analyseprogrammet NVivo versjon 11.2.1. Der har relevante avsnitt og setninger blitt kopiert inn i noder som var delt i ulike kategorier.

5.6.1 Inklusjons – og eksklusjonskriterier i litteratursøk

Teoriene som ble presentert, er alltid representert med hovedkilden for teorien (eksempelvis Arnold, Crum, Kirk og Whitehead). Litteratur som omhandler kroppsøvingfaget generelt, og spesifikt inn mot 5-7 trinn har vært en del av referansebruket. Litteratur som omhandler PL, og spesielt litteratur som omhandler PL inn mot kroppsøvingfaget har blitt anvendt grundig i oppgaven. Det har også vært et krav til artiklene som er tatt i bruk at de er publisert i anerkjente nasjonale og internasjonale tidsskrifter. Nyere litteratur som omhandler «dagens» virksomhet av kroppsøvingfaget har blitt foretrukket fremfor eldre, og litteratur som omhandler det norske kroppsøvingfaget må ta stilling til dagens læreplanverk for å bli inkludert i oppgaven. Litteratur som tar for seg PL før 2010 har blitt ekskludert fra litteraturutvalget.

5.7 Forskningsetiske retningslinjer

All forskning tilknyttet andre mennesker må ta hensyn til etiske normer (Johannessen et al., 2004). Pedagogisk forskning hører til under Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). NESH (2016) pålegger forskere innen det pedagogiske felt å følge de oppsatte retningslinjene, som omhandler grunnleggende respekt for menneskeverdet hvor forskeren skal ta hensyn til informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. Informantene skal utsettes for minst mulig belastning. NESH (2016) krever at informantene skal signere et samtykkeskjema med egen fri vilje. Videre skal all informasjon behandles konfidensielt og all informasjon, lydopptak og transkripsjon skal oppbevares utilgjengelig for andre.

Meldeskjema med intervjuguide og informasjonsskriv ble sendt inn til godkjenning av NSD. Meldeskjema ble godkjent 06.11.2017. I forkant av intervjuet ble informantene informert om opplysningene i samtykkeskjemaet både skriftlig og muntlig. Informantene skrev så under på samtykkeskjema som ga oppgaveforfatter lov til å bruke intervjuet i oppgaven. De ble informert om at de hadde mulighet til å trekke seg fra deltakelsen når som helst, uten å oppgi årsak. Det ble informert om at datamaterialet fra informantene ble anonymisert, og at navnene ble erstattet med fiktive navn. Datamaterialene ble oppbevart på privat datamaskin som krevde passord for innlogging. Etter prosjektets slutt blir all data slettet.

5.8 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Dette prosjektet ble rapportert til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og godkjent med meldenummer 56563

6 Resultat og drøfting

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan PL blir ivaretatt i det norske kroppsøvningsfaget. Det har vært ønskelig å se hvordan fem læreres opplevelser av egen arbeidshverdag i kroppsøving kan belyse hvordan faget praktiseres i norske kroppsøvingstimer. Drøftingen tar utgangspunkt i sitater fra fire spørsmål, for å undersøke hvordan aspektene ved PL blir ivaretatt i faget.

6.1 Lærerens hovedmål med faget

Allmenndannelse påpekes som det overordnede målet med den norske læreplanen, og kroppsøvningsfaget er intet unntak (Esser-Noethlichs, 2016; Ommundsen, 2016). Læreplanen i kroppsøving beskrives som ganske åpen, og gir kroppsøvningslærerne mulighet til å praktisere ganske fritt ut fra de rammene som er satt (Engebretsen, 2016). Hva lærerne ser på som hovedmålet med sin undervisning, sier mye om hvilket fokus de legger til grunn for all planlegging, organisering og gjennomføring (Nyberg & Larsson, 2014). Følgende sitater kom på bakgrunn av spørsmålet «Hva er hovedmålet med din kroppsøvningsundervisning?»:

«(...) Jeg prøver å få elevene til å få et godt forhold til å bevege seg, og like å bevege seg. Det å være i aktivitet. Å lære de enkle måter at de kunne for eksempel... Ta å gå en tur, hvis du er litt slapp og ikke orker å gjøre lekser, at det faktisk gir deg energi, ikke at det bare sånn, du er trøtt så skal du gå hjem. Å når vi har det på skolen og, så skal det ikke være sånn at de føler de blir kjempe slitne, men det skal jo være gøy, vertfall når de er så unge.» (Olav).

«(...) Hovedmålet er jo, for meg det å gjøre elevene kjent med ulike idretter. Å ikke bare ha typisk på en måte stikkball undervisning, som ofte er lett for å bli assosiert med kroppsøvningsfaget. Da er det å bli kjent med ulike idretter, og jobbe og gå litt i dybden på hver idrett eller hver gren. Timene mine blir bygget opp på bakgrunn av det da.» (Silje).

«(...) Det er vel å, det jeg tenker på er å prøve å lære vekk litt basisferdigheter i de fleste idretter, sånn teknikk, men ikke sånn voldsomt avansert. Men og å få dem til å ha det kjekt i gymtimen, sånn at de får lyst til å være i aktivitet på egenhånd. Det tenker jeg er mitt hovedmål egentlig, og å ha litt teknikktraining utenom da, men det er ikke alle som er helt der at de klarer å forstå alt det tekniske liksom. Jeg varierer litt, noen presser jeg litt på, og noen holder jeg litt igjen på en måte.» (Vidar).

«(...) Hovedmålet mitt er ... Sikkert litt klisjé og si, men det er altså hovedmålet med faget, tenker dette med livslang bevegelsesglede. Og jeg håper også å skape arenaer hvor barn trives i fysisk aktivitet, og også å undervise i et bredt spekter av aktiviteter, i håp om at ... Hvis en tenker livslang bevegelsesglede så tenker jeg at det betyr ikke at du resten av livet driver med alt fra kajakk til fotball, men at du finner litt det du synes er mest givende å drive med da. Så jeg håper at det jeg er med å tilby masse forskjellige, gjør at elevene finner seg til rette da, i noen av de ulike idrettsarenaene. Så det er egentlig mitt mål som kroppsøvingslærer.» (Frode).

«(...) Hovedmålet er at ungene skal få være mest mulig aktive. At de skal kunne bruke mest mulig muskelgrupper og ha det gøy. Og at de skal kunne bygge videre på det de lærer på skolen, at de kan bruke det i andre aktiviteter.» (Henrik).

Det er tydelig at informantene har forskjellig hovedmål med sin undervisning. Ut ifra sitatet til Olav er det litt vanskelig å tolke hva han mener, men det som kommer klart frem, er at han ønsker at elevene skal like å bevege seg, og at de skal ha det gøy. Silje er mer klar på at elevene skal bli kjent med ulike idretter. Vidar virker å ha en mer teknikkbasert tilnærming til faget. Han påpeker også at elevene skal ha det gøy, noe som skal inspirere til aktivitet på egenhånd. Frode håper å skape arenaer, hvor elevene trives i fysisk aktivitet. Han ønsker å tilrettelegge for livslang bevegelsesglede. Henrik vil derimot legge til rette for mest mulig aktivitet, og at elevene bygger videre på det de lærer i andre aktiviteter.

Det lærerne ser på som sitt hovedmål med faget gjenspeiles ofte med hvordan de underviser i faget (Nyberg & Larsson, 2014). Vi kan se sammenheng mellom teoretiske perspektiver fra litteraturen og hvordan informantene fremstiller hovedmålet med undervisningen sin. Henrik

beskriver blant annet at elevene skal være mest mulig aktive, og bruke mest mulig muskelgrupper. Her kan man trekke relasjoner til at Henrik muligens følger det Crum (1993) beskriver som en biologisk ideologi. Treningsaspekter ved faget fremheves, og elevene skal få en sterk og funksjonell kropp. En slik ideologi baseres på en kropp-sjel dualisme, og står i kontrast med PL, som må sees på med et monistisk syn, der kropp og sjel er tett forbundet og avhengig av hverandre. Vidars fokus på idrettsteknikker, kan knyttes opp mot det Kirk (2010) beskriver som, innlæring av idrettsteknikker, og som preger mye av dagens kroppsøvingsfag. En slik tilnærming er ifølge Kirk den mest brukte, på bakgrunn av at samfunnet har en forståelse eller idé av at faget skal ha fokus på innlæring av idrettsteknikker.

Frode påpeker at hovedmålet hans samsvarer med hovedmålet til kroppsøvingsfaget, å fremme livslang bevegelsesglede. Frode ønsker å tilrettelegge for flest mulig aktiviteter for å oppnå dette målet. Dette samsvarer sterkt med Whitehead (2010) syn på PL, hvor hun mener elevene bør få oppleve mest mulig bevegelses- og aktivitetsformer for å oppnå livslang bevegelsesglede. Selv om informantene har ulike hovedmål, så virker de samstemte på at de ønsker at elevene skal ha det gøy i kroppsøvingstimene. Dette kan sammenlignes med følgende sitat fra kroppsøvingsfagets formål: «*Kroppsøving skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre*» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Læreplanen viser til at elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon ved ulike typer aktiviteter, noe man også finner igjen i litteraturen om PL (Whitehead, 2010). Man kan også se sammenheng med det Crum (1993) beskriver som den pedagogiske ideologi. Her har lærere sitt fokus på å tilrettelegge for aktiviteter der trivsel og «ha det gøy» har stor betydning. Mange lærere vil tro at målrettet læring i faget er overflødig, og at deres oppgave er å tilrettelegge for aktiviteter, som i seg selv vil ha et høyt læringspotensial (Næsheim-Bjørkvik, 2010). Crum (1993) beskriver at en slik tilnærming har en tendens til å favorisere de allerede fysisk kompetente elevene, og kan i mange tilfeller virke demotiverende på de mindre prestasjonsflinke elevene, som vil kunne føle seg overkjørt i aktivitetene. Dette står i kontrast med Whitehead (2010) sitt syn på faget, hvor hun ønsker at læringsmiljøet skal være stimulerende og attraktivt. Hensiktsmessige varierte oppgaver og forventninger kombinert med oppmuntring og veiledning tilpasset den enkeltes elevs behov er essensielt for å motivere eleven til å bli physically literate.

6.2 Læreplanens betydning i praksis

Studier peker ofte på at kroppsøvningsfagets formål ikke er helt samstemt med hvordan faget utøves i praksis (Kirk, 2013; Macnamara et al., 2011; Penney & Jess, 2004). Det kan være flere årsaker til dette, men hvordan kroppsøvningslæreren legger opp og utøver timene ser ut til å være en gjentakende faktor. Aasland og Brøgger (2013) skriver at hva som karakteriserer god klasseledelse i kroppsøving, avhenger av hvordan læreren oppfatter hensikten med kroppsøvningsfaget.

I søket på å finne ut hvordan PL ivaretas i kroppsøvningsfaget, har det vært aktuelt å belyse hvordan lærerne tar i bruk læreplanen i arbeidshverdagen. Informantene ble spurt om hva læreplanen betyr for sin undervisning. Følgende sitater viser noe av hva lærerne tenker om læreplanen for kroppsøving:

«(...) Jeg forholder meg sånn til den at jeg leser gjennom den, så tar jeg utgangspunktet i forhold til kunnskapsløftet. Så føler jeg jo at etter det så tar jeg og legger den vekk.» (Silje).

«(...) Den burde betydd mer.

I: Hva mener du med det?

O: Med det så mener jeg at mine ideer om egen undervisning av og til trumfer læreplanen, og at jeg nok tidvis har den for mye i bakhodet istedenfor at den er en aktiv del av planleggingen min. Og det er noe som jeg ønsker å forbedre da.» (Frode).

«(...) For oss så ser vi på læreplanen, hvilke hovedmål vi skal gå gjennom i løpet av året. Vi prøver å sette opp en slags grovplan på de ukene der skal vi ha ballspill, så skal vi for eksempel ha friluftsliv og gå ut på tur. Sånne ting, så vi har bare veldig grove skisser på det.» (Olav).

«(...) Det betyr en del. Vi har nettopp lagt en felles, der vi har tatt alle mål fra fjerde og sjuende. Så har vi skrevet dem ned med egne ord, liksom brutt de ned. Så har vi

puttet inn hvor passer akkurat dette målet inn, det passer at vi tar i femte for eksempel.» (Vidar).

«(...) Nei, altså læreplanen er jo noe som vi alltid prøver å ha et utgangspunkt i, og... så jeg har alltid prøvd å jobbe imot at de målene som står i læreplanen skal innfris.. så vi bruker det som et verktøy, rett og slett et veiledningsdokument.» (Henrik).

Man kan lese at lærerinformantene føler at læreplanen er som Henrik beskriver det, et slags veiledningsdokument. En veiledning som de virker å ta i bruk i planleggingsfasen på starten av året eller semesteret. Frode, som er den eneste med treårig kroppsøvingsutdanning, er tydelig på at han bør tar læreplanen mer i bruk. Han nevner at egne ideer trumfer bruken av læreplanen. Dette er noe som man ser er mer vanlig hos lærere med lengre erfaringer i faget. Lærere som er fornøyd med slik de har gjort i alle år og ser ikke noe poeng i å endre det (Crum, 1993). Mens Frode, Vidar og Olav er relativt nyutdannet, så har Henrik og Silje lengre fartstid i faget (15 og 13 år). Henrik og Silje svarer begge at de pleier å ta utgangspunkt i læreplanen. Likevel på oppfølgingsspørsmål om de følger læreplanen slavisk så uttrykker begge to at det gjør de langt ifra. Henrik og Silje har i tillegg en veldig tydelighet på hvordan de liker å gjøre det, og de fremstår veldig trygge på sine valg og handlinger.

Hvordan lærerne tar i bruk læreplanen avhenger mye av hvordan de først og fremst oppfatter den. Goodlad (1979) beskriver dette som den oppfattede læreplan, som gir uttrykk for hvordan den enkelte leser og tolker den formelle læreplan. Lærerne tar i bruk egne erfaringer, og danner en mening av planen i forhold til dette. Lauvås, Handal, og Ytreland (2000) beskriver at lærere har en egen praksisteori hvor egne erfaringer, opplevelser, ferdigheter og kunnskap får en avgjørende betydning for hvordan praksis blir gjennomført. I studiens utvalg er det variert erfarings- og utdanningsbakgrunn. Frode er den eneste av informantene med lengre kroppsøvingsutdanning. Silje og Vidar har begge utdannet seg som faglærere med 30 studiepoeng innenfor kroppsøvfaget. Henrik og Olav har ingen utdannelse innenfor faget. Utvalgets utdanningsbakgrunn er ikke helt ulikt det statistisk sentralbyrå viser til angående kompetanse i grunnskolen. Statistikken viser at det kun er litt over 30% av de som underviser i kroppsøving på grunnskoletrinnet som har 30 studiepoeng eller mer i faget (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014). Moen (2011) trekker frem at kroppsøvfaget ofte ikke blir prioritert nok i skolen, og at dette kan være årsaken til at kroppsøvfaget er et av fagene i

grunnskolen med lavest andel kompetansekundige lærere (Lagerstrøm et al., 2014). Denne studien undersøkte ikke hvordan utvalget tolket læreplanens innhold, men Næsheim-Bjørkvik (2010) peker på at det kan forekomme store sprik mellom den formelle læreplanen og lærerens plan for undervisning. Hun mener at lærerne i faget i særdeleshet har stor grad av frihet og rom for egen tolkning. Ettersom det er så mange så underviser i kroppsøvningsfaget uten formell kroppsøvningsutdannelse, så kan det være grunn til å tro at en del av undervisningen baserer seg på erfaringer fra egen skolegang eller idrettslig bakgrunn. Macnamara et al. (2011) er veldig kritisk til at faget har store mangler av kroppsøvningskompetanse, og påpeker at mye av grunnen til at unge slutter med fysisk aktivitet er grunnet det lave antallet kroppsøvningskompetente lærere. Macnamara et al. (2011) er i likhet med Ommundsen (2013) veldig tydelig på utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter er nøkkelen til videre utøvelse av fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv.

6.3 Tilrettelegging av fysisk-motoriske ferdigheter

Ommundsen (2013) skildrer at utviklingen av et velutviklet fysisk-motorisk ferdighetsmønster kan på mange måter sammenlignes med utvikling av lese-, skrive- og matematikkferdigheter. Kroppsøvningslæreren bør ha fokus på innlæring av systematisk øvelse med en elevsentrert pedagogisk praksis og skape et motorisk stimulerende fysisk miljø som ramme. Ommundsen (2008) påpeker at gode fysisk-motoriske ferdigheter utgjør en del av unges allmenndannelse og er viktig for deres videre helse og funksjonell deltakelse i dagens skole og samfunnsniv, men også i et livsløpsperspektiv. Utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter står også svært sentralt i litteraturen om PL (Capel & Whitehead, 2015). Jurbala (2015) hevder at utvikling av unges fysisk-motoriske kompetanse vil resultere i økt mestringsevne, som videre vil lede til økt deltakelse i fysisk aktivitet. På bakgrunn av forskningens syn på fysisk-motoriske ferdigheter ønsket studien å belyse hvordan informantene la til rette for å utvikle de nevnte ferdigheter. Følgende sitater er basert på spørsmålet: *Hvordan legger du til rette for å utvikle elevenes fysisk-motoriske ferdigheter?*

«(...) Hvordan jeg legger til rette.. Nei, det er jo gjennom trening, gjennom lek og dans og bevegelse...

I: Ja, er det noen spesifikke øvelser for eksempel som du føler at dette er veldig bra for de motoriske ferdighetene. Som du liker å kjøre oftere enn andre for eksempel?

O: Ja, altså. Det er liksom å komme på det da. Jeg gjør det sikkert, men litt sånn ubevisst... Hmm.. Jeg legger veldig vekt på god oppvarming, så legger jeg veldig vekt på kjernemuskulaturen deres. Den ser jeg er svak, hos de aller fleste. De mangler liksom den styrken i rygg og ja..

I: Ja, som følge av inaktiviteten.

O: Ja, ja. En ting er å være god i fotball, håndball, dans eller hva det måtte være, så mangler alle den kjernemuskulaturen, ser jeg da, mange av elevene. Veldig få som klarer 45 sekunder i planken for eksempel. Så det er litt sånne ting. Kanskje gjøre dem litt bevisste på.. Ja, jeg tror kanskje jeg bruker veldig mye tid på å bygge opp kjernemuskulaturen deres. Å ha den i fokus. Og gi dem tips underveis, ikke bare si; Åh, det var bra. Men hva de gjør bra. Hvis de skal jogge for eksempel, så er det rett teknikk på jogging for eksempel for å få mindre belastning på kne. Ja, så jeg bruker kanskje en del faguttrykk, underveist. (Silje).

«(...) Nei, vi har hatt hinderløype litt i det siste. For å jobbe med balanse, for det er jo datagenerasjonen som vi liker å kalle det. Og det er sprøtt hvor dårlig motorisk mange er. Hvis du tar en balansebenk på hodet, så er det ikke så mange som klarer å gå på den, og plassere føttene rett fremfor hverandre.

I: Nei, det er skummelt.

O: Det er sprøtt å tenke på. Så har vi for eksempel hinderløype med rockeringer som de må hoppe fra en til en, også gå over disse her, og så kanskje slenge seg i et tau, klatre i ribbevegg. Sånn at de bruker hele kroppen på forskjellige måter. Men to timer i uken er jo ikke nok! Hvis det er alt de har fra de er 6 år gamle, det er det som er litt dumt.» (Olav).

«(...) Ja, det er jo gjennom masse forskjellige øvelser. For eksempel å stå to og to ovenfor hverandre, og sentre til hverandre i fotball eller å slå ballen i innebandy eller serve volleyball, eller kaste øvelser der de skal ha ti trekk i laget, så skal det andre laget prøve å ta ballen. Eller ta fram forskjellige balanse apparater. Bruke matte til å rulle kråke på, at vi bruker kroppen på en måte. Jeg føler det blir lagt til rette gjennom ganske mange øvelser egentlig, sånn helt automatisk liksom.» (Vidar).

«(...) Jeg prøver å legge opp til et opplegg som de forstår. Viser tydelig øvelsene. La meg for eksempel si at vi har en stasjonstrening, så går jeg alltid gjennom øvelsene først og viser selv hvordan de skal utføre dem. Snakker litt med dem hvordan de skal utføre øvelsene, hvilken intensitet de skal ha i øvelsen... Ehm, legger og fram hvordan planen er på det, hvor mange repetisjoner de skal ha, hvordan pausene skal være, sånn at de vet at de skal ha pause når de skal ha pause og ikke går å tar pauser underveis.» (Henrik).

« (...) Igjen, variasjon. Et bredt spekter av bevegelser. Å jeg legger til rette litt som jeg har vært innom, på den måten at... Ja, de skal prøve seg i mye forskjellig, og jeg prøver å vær et godt øvingsbilde der det trengs, så prøver jeg å gi gode konkrete tilbakemeldinger der jeg ser at det trengs. Så prøver jeg og tidvis å la vær å si noe, gi et bilde kanskje av hva vi skal gjøre, så må elevene finne ut sin måte å gjøre det på. Så jeg prøver å variere litt egentlig, de ulike metodene der.» (Frode).

Ut fra sitatene kom det frem at ulike former for bevegelse og øvelser ble ivaretatt for å utvikle elevenes fysiske-motoriske ferdigheter. Silje legger vekt på å utvikle kjernemuskulaturen og ønsker å skape selvbevissthet. Hun påpeker i likhet med Olav at elevene har noen klare fysiske-motoriske utfordringer. Olav er også tydelig på at elevens balanse må utvikles, og han understreker at det er viktig at de bruker hele kroppen på forskjellige måter. Vidar virker å ha samme syn på viktigheten av balanse og forteller at utviklingen av ferdighetene blir automatisk lagt til rette ved utøvelse av mange øvelser. Henrik fokuserer på å forklare tydelig og detaljert hvordan elevene skal utføre øvelsene. Frode er opptatt av variasjon og et bredt spekter av bevegelser. Han ønsker å være et godt øvingsbilde og forteller at han ønsker at elevene skal prøve å finne sin egen måte å gjøre det på.

PL handler mye om å se barn og unges utvikling i et helhetlig læringssyn (Whitehead, 2010). Elevene lærer med hele seg, de fungerer, lærer og utvikler seg fysiske, psykiske og sosialt. Hvordan eleven lærer handler mye om hvordan han eller hun lærer sammen med og av andre. Et godt læringsmiljø har stor betydning for hvordan elevene klarer å utvikle de fysiske-motoriske ferdighetene. Det er eleven selv som lærer, og elevens egen motivasjon for læring

har stor betydning. Læring av å være i bevegelse, kan motivere og gjøre læring mer konkret for elevene (Vingdal, 2014). Whitehead (2010, 2014) har stort fokus på at barn må bli kjent med kroppen sin og dermed seg selv. Dette oppnås gjennom mye og allsidig bevegelseserfaring. De bedrer motorikken og får større mulighet til å samhandle med andre i lek og bevegelsesaktiviteter.

Lærerne i utvalget er spredt i besvarelsene om hvordan de utvikler elevenes fysisk-motoriske ferdigheter. Frode sitt fokus på et bredt spekter av bevegelser samsvarer godt med det Whitehead (2010) mener er essensielt for utvikling av de fysisk-motoriske ferdighetene. Det å lære seg et bredt spekter av fysisk-motoriske ferdigheter vil ha en egenverdi samt en rekke nytteverdier for elevene. I tillegg til at det kan bidra til god helse, kan det også være med på å motivere til kulturell deltagelse i samfunnet gjennom alle former for fysisk aktivitet. Vidar og Olav virker å ha et litt snevert syn på fysisk-motoriske ferdigheter. Ut fra beskrivelsene kan det virke som de tenker at øvelsene i seg selv er nok for å utvikle de fysisk-motoriske ferdighetene. Her finner man klare likhetstegn med den pedagogiske ideologien, hvor egenskaper som kunnskap og forståelse ofte blir litt bortglemt. Whitehead (2010) er i likhet med Arnold (1991) tydelig på at ferdigheter i seg selv er ikke tilstrekkelig nok til å gi elevene fysisk-motorisk kompetanse. Læreren må fokusere på å veilede og informere elevene om hvordan de fysisk-motoriske ferdighetene kan anvendes. På denne måten vil det i større grad bidra med å realisere læreplanens intensjon om å fremme et allmenndannende menneske.

6.4 Kroppslig dannelse – Hva er det?

PL tar høyde både for viktigheten av å tilegne seg allsidige fysisk-motoriske ferdigheter og ansvarlighet overfor egen kropp (Whitehead, 2010). En ansvarlighet som kroppsøvingslæreren kan tilrettelegge gjennom mestringslæring. Læreren må være opptatt av å tilrettelegge for åpne øvelser i de sammenhenger hvor det er trygt – øvelser som gjør at elevene må tenke selv og ta ansvar for egen læring (Lundvall, 2015; Whitehead, 2014). Frode nevner også at han oppfordrer til selvbestemmelse hos elevene sine. Klafki (2011) betegner selvbestemmelse, sammen med medbestemmelse og solidaritet som de tre evnene dannelse har til hensikt å utvikle. Spray, John Wang, Biddle, og Chatzisarantis (2006) argumenterer for at elevens selvbestemmelse vil være avgjørende med tanke på deres indre motivasjon. Derfor, i den grad elevene oppfatter at lærerne tillater dem å føle seg kompetent og autonom i deres atferd, vil de oppleve økt grad av indre motivasjon fordi deres

grunnleggende behov tilfredsstilles. Det å ta vare på egen kropp er en viktig del av den kroppslige dannelsesprosessen Esser-Noethlichs (2016), og kroppsøvningsfaget har et utmerket utgangspunkt i å tilrettelegge for dette. Følgende sitater er basert på spørsmålet lærerne fikk om hvordan de vurderer begrepet kroppslig dannelse i sin undervisning:

«(...) Ja, jeg gjør det egentlig gjennom lekpregede aktiviteter. Og ved å ufarliggjøre situasjoner for eksempel. Dette med samarbeid, bli enige om noe, sant. Så pleier vi ofte å ha lekpregede aktiviteter. Så de gjør ting som de kanskje, da blir det ikke så fokus på akkurat det begrepet, men de er liksom inne i det, så lærer de etter hvert.» (Silje).

«(...) Ja, jeg tenker jo på, det gjelde spesielt et par stykker som er ganske overvektige. Og jeg tenker jo hele veien på å for eksempel å få de til å være aktive i gymmen, for jeg tenker at hvis det er den eneste plassen de er i aktivitet, så tenker jeg at de trenger å få kroppen... For de er kanskje såpass overvektige at de orker ikke å være med på skoleturer og at de blir fort andpustne. Sånn så det, så da tenker jeg på hvordan jeg forholder meg til de i gymsalen vertfall. Jaja, sosialt og. Så er det vel at vi prøver å ha en del motoriske øvelser, vi har en del turn og å hoppe litt og bruke kroppen. Sånn at du får sjansen da til å gå på tur, hvis du vil gå på tur.» (Vidar).

«(...) Ja, de lærer jo sosiale settinger på en litt annen måte, Vi har to syvendeklasser. Da har vi alltid blanda i gymmen og da må de ofte være med de som de ikke er med i det hele tatt. Være på lag med noen som for eksempel er bare sterke på skolen og ikke gode i idrett. Sånn at de plutselig er på lag med noen så er svake på skolen, men gode på skolen. Så de lærer jo litt mer mangfold sånn sett vil jeg påstå. Og sosial interaksjon mellom hverandre.» (Olav).

«(...) Ja, nei, det er litt av det jeg snakket om. Å prøve vertfall å sørge for at de som er svakest motorisk og de som har dårligst fysikk at de skal kunne være på et minimumsnivå, sånn at de skal faktisk klare en del fysiske jobber som forventes av dem.

Prøver å tilpasse og oppmuntre som vi vet har slitt litt med å komme i gang med trening og sånn. Tar gjerne egne samtaler med dem... utenfor undervisningen.»
(Henrik).

«(...) Det å bli trygg gjennom å bruke kroppen til forskjellig ting og forskjellige settinger, tror jeg, er mitt syn på kroppslig dannelse. Det å lære med kroppen og delta i aktiviteter, spill med andre gjennom kroppslig bruk, det er mitt syn på det.» (Frode).

Begrepet kroppslig dannelse var ukjent for de fleste av informantene, det var kun Frode som ikke behøvde forklaring på begrepet. De fire andre sitatene ovenfor er etter en forklaring fra intervjuer: *«Hvordan elevene kan bruke kroppen til å bli en mer selvstendig person som fungerer sosialt i samfunnet»*. Henrik og Olav var ikke kjent med begrepet, mens Silje og Vidar hadde kjennskap til dannelse, men var usikker på hva som mentes med kroppslig dannelse. Lærernes syn på hvordan de vurderer kroppslig dannelse er spredt. Det kan virke som de tolker begrepet forskjellig inn mot sin undervisning. Henrik og Vidar fokuserer på de som er svakest motorisk og hvordan de skal aktivisere dem. Olav jobber med differensiering og sosial interaksjon mellom elevene, som er lignende det Silje prøver å oppnå med samarbeid via lekpregede aktiviteter. Frode ønsker at elevene føler seg trygg med å bruke kroppen i forskjellige settinger, og ønsker at elevene skal lære med kroppen gjennom kroppslig bruk.

Dannelse oppleves som et vanskelig begrep *«Ja, sant... Dannelse er et vanskelig ord.»* (Frode), selv om det er en viktig del av det generelle læreplanverket:

«Opplæringa skal gi god allmenndanning. Det er ein føresetnad for heilskapleg personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band. Og det er ein føresetnad for å kunne velje utdanning og seinare skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhug.» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Læreplanverket er opptatt av at elevene skal dannes til å bli ansvarlige og selvstendige mennesker, som bidrar med kompetanse til samfunnet. Dette innebærer også å skape en *«bevegelseskultur i form av lek, dans, idrett, svømming og friluftsliv er en del av den felles dannelsen og identitetsskapingen i samfunnet.»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det at informantene ikke har særlig kjennskap til begrepet kroppslig dannelse, er kanskje ikke så

rant. Læreplanen nevner ikke begrepet en gang i formålsbeskrivelsen, og ettersom Frode er den eneste med mer enn 30 studiepoeng i faget kan det tenkes at kroppslig dannelse er et begrep som er mest tilrettelagt for de med nok kompetanse innenfor faget. Det er viktig å understreke at læreren ikke underviser i kroppslig dannelse, men tilrettelegger heller for utvikling av kroppslig kompetanse, som hjelper elevene i vei på sin kroppslige dannelsesreise (Whitehead, 2014). Selv om kroppslig dannelse virker ukjent, og synet på begrepet er spredt, kan man helt klart påstå ut fra informantenes svar at de i en eller annen form legger til rette for utvikling av kroppslig dannelse. Henrik og Vidar prøver blant annet å tilpasse for og oppmuntre de svakere stilte elevene, som ved riktig veiledning vil kunne gi dem både økt motivasjon og selvtillit i faget (Eriksen, 2012; Whitehead, 2010). De ønsker å hjelpe elevene med å øke den fysiske-motoriske kompetansen, som vil gjøre det enklere å bli inspirert til bevegelseslyst. Ved økt fysisk-motorisk kompetanse, selvtillit og motivasjon i faget er elevene på god vei til å bli physically literate. Whitehead (2014) påpeker at kroppsøvlingslæreren har en unik mulighet til å arbeide med hvert enkelt barn, og dermed igangsette elevenes kroppslige dannelsesreise. De elevene med størst behov for denne stimulansen er de Henrik, Olav og Vidar fokuserer på, nettopp de elevene som er svakest motorisk, som mest sannsynlig ikke kommer til å delta på fysisk aktivitet utenfor skolen. Silje og Frode fokuserer på å ufarliggjøre og trygge kroppslig bruk gjennom aktiviteter sammen med andre. Dette står i stil med både Klafki (2011) sitt dannelsesperspektiv og Whitehead (2010) sitt PL, hvor kroppslige erfaringer i samhandling med andre bidrar til utvikling av fysiske-motoriske kompetanse, som man tar med seg på den kroppslige dannelsesreisen. De kroppslige erfaringene som Klafki (2011) og Whitehead (2010) beskriver kan man finne igjen i læreplanen for kroppsøving «*Kroppsøving skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse*» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Selv om læreplanen ikke henviser til utvikling av kroppslig dannelse, kan vi trekke paralleller til fagets mål om å være et allmenndannende fag som skal inspirerer til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

7 Diskusjon

Ved utgangspunkt i individets forutsetninger er egenskaper som motivasjon, selvtillit, kunnskap, fysisk-motorisk kompetanse og forståelse avgjørende for å være physically literate innenfor en fysisk aktivitet. Et individ bør inneha flere av, om ikke alle fem, egenskapene for å kunne oppnå målet om livslang bevegelsesglede (Whitehead, 2010). Dette står i samsvar med formålsbeskrivelsen i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b), hvor det blant annet står at faget skal bidra til mestringsglede og livslang bevegelsesglede. Ved utgangspunkt i de fem aspektene ved PL's definisjon ønsker kapittelet å diskutere hvordan PL kan være med å ivareta det norske kroppsøvingsfaget – og på hvilken måte aspektene støtter formålet i læreplanen. Diskusjonen blir basert på informantenes praktisering av faget, læreplanens formål og teoretiske perspektiver.

7.1 Læringsmiljøets påvirkning på elevenes selvtillit

Kroppsøvingsfagets formål tar ikke i bruk ordet selvtillit, men peker på flere egenskaper som kan fremme elevenes selvtillit «*Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse.*» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Faget skal også gi elevene mot til å tøyne egne grenser, både i spontan og organisert aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Man kan tolke det slik at hvis elevene utvikler selvfølelse, selvforståelse og identitetsfølelse, vil det kunne øke elevenes selvtillit. Positiv oppfatning av kroppen er også med på å utvikle elevenes selvbylde og derav selvtillit (Moen, 2011).

Whitehead (2014) påpeker at selvtillit ikke er noe som kan læres vekk, men må fremheves i læringssituasjoner hvor elevene er fysisk aktive. Kroppsøvingslæreren bør gi elevene anledning til å finne ut av sitt individuelle potensial. Det er viktig at læreren stiller høye, men realistiske krav. Hun beskriver videre at det er viktig at eleven føler seg trygg i situasjonen, i forvissning om at utfordringene vil være oppnåelige, og at læreren anerkjenner den enkeltes innsats og framgang, uavhengig av hvor liten den er. Beskrivelsene står i samsvar med Vidar sin skildring av hvordan han veileder elevene «*Mhm, selv om de ikke gjerne er så gode, så er de med å gi innsats. Det er bare å hele veien gi tilbakemeldinger, sånn underveis hele veien. Ikke bare stå å se på, men kommentere, skryte av ting hele veien. Tror det er det som gjerne er viktigst*». Whitehead (2014) skriver videre at det er viktig at elevene føler seg fullt ut

inkludert og verdsatt, og får opplevelser som styrker egenverdet og skaper selvbevissthet og stolthet over egne prestasjoner og potensialer. Dette forutsetter at læreren har god kjennskap til hver elev, og tar seg tid til å samhandle med den enkelte. Læreren bør legge til rette for gruppebaserte sammenhenger, der elevene involverer seg med hverandre. Denne tilretteleggingen krever oppfølging og lydhørhet for tilbakemeldinger som kan støtte opp om samspillet mellom elevene. Lærerens respekt i møte med hver enkelt elev er et viktig forbilde for elevene i deres samspill med hverandre. Frode er veldig opptatt av å skape gode relasjoner til elevene og beskriver

«Ja, det er noe som faller meg veldig naturlig vertfall at en prøver å lage et trygt læringsmiljø, hvor det at man stoler på hverandre og... At det er greit å feile for eksempel, men at en lærer gjennom prøving og feiling... Ja, at de får tilbakemeldinger på hvordan de kan forbedre seg.».

Frode inspirer til et mestringsorientert læringsklima, som beskrives som det mest ideelle læringsklima for å oppnå motivasjon og selvtillit i kroppsøving (Cecchini et al., 2001). Et mestringsorientert klima står i kontrast til et prestasjonsorientert klima, hvor det å vinne står høyest, og elevene finner det nærliggende å sammenligne seg selv med andre (Ames, 1992). Man kan ikke tolke informantene dit hen at de på noen som helst måte oppfordrer til et prestasjonsorientert klima. Det betyr likevel ikke at det ikke forekommer i undervisningen. Det kan være noen som opplever læringsmiljøet i en mer negativ forstand, enn majoriteten av elevene. Elever som opplever læringsmiljøet som prestasjonsorientert, kan ha problemer med å motivere seg i faget, og kan fort føle seg utenfor ettersom man oppfatter læringsmiljøet annerledes enn mange andre (Ommundsen, 2006). Det er lærerens ansvar å inspirere til et positivt læringsklima med fokus på mestring og samarbeid. Det forekommer ikke i formålet av kroppsøving at faget skal tilby noen form for læringsklima, men man kan tolke læreplanens beskrivelse «*Kroppsøving skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre.*» (Utdanningsdirektoratet, 2015b), som at man skal tilrettelegge for et mestringsorientert klima som tilbyr glede og inspirasjon til fysisk aktivitet med andre. Å tilrettelegge for mestring i kroppsøving ser ut til å være varierende praktisert, og det finnes kroppsøvingslærere som fremmer et mer prestasjonsorientert klima, enn et mestringsorientert klima (Kirk, 2010; Trudeau & Shephard, 2005). Ommundsen og Kvalø (2007) viser til fagets enorme dannelsespotensial som kan utløses dersom man klarer å skape et inkluderende mestringsklima innenfor trygge rammer. Et mestringsorientert læringsmiljø som inkluderer individuell oppfølging, vil kunne legge til

rette for at elevene får økt selvtillit og motivasjon, som beskrives som nøkkelfaktorer for videre utvikling av deres PL (Whitehead, 2013). Man kan på bakgrunn av dette påpeke at hvis faget lykkes med å tilrettelegge for et mestringsorientert klima vil premissene være satt for utvikling av elevenes selvtillit. Økt selvtillit vil medføre at elevene ønsker å drive med fysisk aktivitet, og de vil samtidig kunne ta mer ansvar for egen kroppslig læring (Whitehead, 2010).

7.2 «(...) Ja ... for det er de det gjelder å motivere»

Selvtillit og motivasjon er to egenskaper som ofte hører sammen. Økt selvtillit gir økt motivasjon, og økt motivasjon kan gi økt selvtillit. Motivasjon virker å være grunnbjelken for aktiv deltakelse i kroppsøving, og kroppsøvingslærerens tilrettelegging av faget har stor påvirkning på motivasjonen til elevene (Jakobsen, 2012; Macnamara et al., 2011; Moen, 2011). Det norske kroppsøvfaget skal motivere elevene til å bli fysisk aktive i et livsløpsperspektiv. Formålsbeskrivelsen skildrer flere ulike måter faget skal skape kroppslig utvikling hos elevene Utdanningsdirektoratet (2015b), og man kan påpeke at hvis faget lykkes med å utvikle elevene gjennom fysisk aktivitet, så har det vært fordi motivasjonen til elevene har vært tilstede. Whitehead (2010) beskriver at motivasjon er nøkkelfaktoren for PL. Denne egenskapen er helt avgjørende for å kunne drive med fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv. Hun påpeker at motivasjon ikke er noe man har med seg hele livet, men er situasjonsbetinget, og endres stadig vekk. Med andre ord er kroppsøvfaget avhengig av å alltid finne nye måter å motivere elevene til fysisk aktivitet i timene og på fritiden. Motiverte elever i faget vil legge grunnlaget for fagets mål om å inspirere til fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv (Macnamara et al., 2011).

Studier viser til at faget har en iboende mulighet til å motivere til fysisk aktivitet (Ericsson & Karlsson, 2012; Trudeau & Shephard, 2005). Det finnes derimot sterke funn på at barns positive assosiasjon til faget blir mindre med årene (Trudeau og Shephard, 2005), og det går frem at flere slutter med regelmessig fysisk aktivitet nå, enn tidligere (Whitehead, 2010). Det hevdes at fysisk inaktivitet, ofte har sammenheng med lav motivasjon i kroppsøving (Carlson, 1995; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015). Macnamara et al. (2011) antyder sterkt at mange velger bort fysisk aktivitet etter endt kroppsøvingsundervisning, på bakgrunn av dårlig kvalitet i kroppsøvingsundervisningen. Det finnes sterke indikasjoner på at elever som mestrer faget og har god bevegelseskompetanse, er de som har størst motivasjon i faget. Indikasjonene er enda sterkere på at de som har lavest motivasjon i faget, er de som har store

mangler på fysisk-motoriske ferdigheter (Ericsson, 2011; Åström, 2013). Ericsson (2011) beskriver at de barna som har dårligst fysisk-motoriske ferdigheter ofte ender opp med å komme i en negativ spiral, som leder til mindre og mindre fysisk aktivitet. Barna som er fysisk inaktive på fritiden, blir fanget i en ond sirkel, der de som har størst behov for motorisk ferdighetstrening, får det minst. Det faktum at de ikke deltar i noe fysisk aktivitet medfører dårlige fysisk-motoriske ferdigheter, og de som har dårlige fysisk-motoriske ferdigheter, deltar heller ikke i fysisk aktivitet. Det medfører at de blir fanget i den onde sirkelen som bidrar til dårligere fysisk-motoriske ferdigheter, fitness og motivasjon til deltakelse av fysisk aktivitet.

Forskningslitteraturen virker samstemte om at det er de med lavest motivasjon og fysisk-motoriske ferdigheter, som trenger størst oppfølging og tilrettelegging i kroppsøvingsfaget (Ericsson, 2011; Halvari, Skjesol, & Bagøien, 2011; Macnamara et al., 2011; Whitehead, 2010). Formålsbeskrivelsen av faget tar i likhet med PL høyde for at kroppsøvingsundervisningen må tilrettelegges ut fra individenes utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2015b; Whitehead, 2010). Dette innebærer at kroppsøvingslæreren må tilpasse undervisningen sin for elever med forskjellig utgangspunkt, noe som beskrives som en stor utfordring (Nyberg & Larsson, 2014; Roetert & Jefferies, 2014). Å motivere de med lavest interesse for faget, blir også beskrevet som utfordrende av informantene:

«(...) Og da var det vanskelig egentlig, det var sånn hele veien at du måtte være på, og så fort de fikk sjangsen, så stiller de seg helt inaktive og ikke er med» (Vidar).

«(...) Nei, det er en utfordring, det er noen som går i kategorien, rett og slett, lat» (Henrik).

«(...) Ja... For det er de det gjelder å motivere. (...) Og at den jobben er desto vanskeligere når de og ser at hele klassen elsker gym eller kroppsøving, og du ikke gjør det.» (Frode).

«(...) Det er det som er veldig vanskelig. Det er vel ikke noe fasit svar.» (Olav).

Whitehead (2010) anbefaler på det sterkeste at elevene i løpet av sin skolegang eksponeres for aktiviteter som dekker mange forskjellige bevegelsesformer. Disse bevegelsesformene får man gjennom ulike aktiviteter i faget. Det finnes likevel flere som er kritisk til denne tilnærmingen til faget. Kroppsøvingsfagets formål beskriver at *«Elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer...»* (Utdanningsdirektoratet,

2015b). Bruk av flere aktiviteter dominerer dagens kroppsøvingfag (Kirk, 2010), og Penney og Jess (2004) påpeker at det kan se ut til at kroppsøvingslærere misforstår læreplanen, i den forstand at de føler de må skynde seg gjennom alle idrettene som er i pensum. Dette støttes av Crum (1993), som påpeker at den pågående dominansen av flere aktiviteter i kroppsøving ser ut til å bli «misbrukt», ved at lærerne har en annerledes oppfattelse av pensum enn læreplanverket. Laventure (2003) understøtter dette ved at vi muligens har gått i en felle, der vi ser et bredt spekter av aktiviteter som tilstrekkelig for å inspirere til fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv. Haydn-Davies (2005) er svært kritisk til «flere-aktivitets» tilnærmingen, og påstår at den ikke tilbyr tilstrekkelig med muligheter for å utvikle kompetanse og selvtillit, i tillegg til at tilnærming ser ut til å favorisere de allerede kompetente elevene. En reaksjon av kroppsøvingslærernes fortgang gjennom pensum, kan medføre store konsekvenser for de svakere stilte elevene i faget. Ved å fokusere på aktiviteten og utførelsen av ferdigheter som kreves for å mestre aktiviteten, vil det kunne skape større avstand mellom elever som har god fysisk-motorisk kompetanse, og de som ikke har det (Säfvenbom et al., 2015). Man kan forstå de som stiller seg kritisk til en flere-aktivitets tilnærming i faget, i den grad at det kan skape større avstand mellom de mest fysisk-motorisk kompetente og de minst fysisk-motorisk kompetente elevene.

En slik flere-aktivitets tilnærming virker å ikke være helt fraværende hos informantene i studien heller. Frode var opptatt av at elevene skulle få utfolde seg i et bredt spekter av aktiviteter. Tanken bak dette var at det økte sjansen for at elevene kunne finne noe de trivdes med og ville fortsette med i et livslangt løp. Dette samsvarer med Bocarro, Kanters, Casper, og Forrester (2008) som understrekte at barn som får utøve et bredt spekter av aktiviteter i barndommen, er mer sannsynlig til å fortsette i en eller flere av disse aktivitetene når de blir eldre. Roberts og Brodie (1992) går langt på vei i å påpeke at en viktig faktor for livslang bevegelseslyst ikke avhenger av hvor mye idrettsinvolvering man har som barn, men heller hvor mange idretter man har blitt lært. «(...) *Det er litt sånn tydelig skille. På fritiden så trener du for å bli bedre, bevisst, for å nå et mål. Mens kroppsøvingstimene handler litt om å bli kjent med aktivitetene. Ulike aktiviteter som du kanskje ikke har vært innom.*» (Silje).

7.3 Fysisk-motorisk kompetanse – mer enn bare ferdigheter

Whitehead (2010) ser ikke like svart hvitt på det, og beskriver at det finnes flere faktorer kroppsøving kan bidra med for å oppnå livslang bevegelsesglede. Mye av det avhenger av hvordan kroppsøvingslæreren planlegger undervisningen. Å legge opp til en flere-aktivitets

tilnærming er ikke nok i seg selv. Det å gi elevene opplevelser der de opplever framgang og lykkes i et bredt spekter av meningsfylte fysiske aktiviteter med god utføring av bestemte bevegelsesmønstre, krever at læreren har en bevisst tilnærming, og grundig planlegging. Hun beskriver at for å sikre at eleven opparbeider seg PL i betydningen evne til å «lese» miljøet og respondere smidig og forstandig, er det essensielt at læreren sørger for at eleven er i stand til å delta effektivt i aktiviteter som dekker alle bevegelsesformer (Whitehead, 2010, 2013). Vekten av å fremme fysisk-motorisk kompetanse utgjør kjernen i lærerens samspill med elevene. Gjennom en rekke utfordringer, oppgaver, situasjoner, øvelser og praktiske anvendelser blir eleven veiledet slik at man føler seg enda tryggere på utøvelse av forskjellige bevegelsesmønstre. Tid og konstruktive tilbakemeldinger er viktig for læreren å ta i bruk, i tillegg til vurdering for læring (Whitehead, 2014). Macnamara et al. (2011) hevder at dersom kroppsøvfaget skal ta seg mål om å utvikle livslang bevegelsesglede, er en avhengig av å sette fokus på ferdigheter som selvregulering/motivasjon, forståelse/kunnskap og autonomi. Til sammen utgjør ferdighetene en grunnleggende bevegelseskompetanse, som de mener er avgjørende å ha for å drive med fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv. Dette er ferdigheter som minner veldig om egenskapene Whitehead (2010) beskriver som nødvendige at barn bør inneha for å bli motivert til videre deltakelse av fysisk aktivitet.

Arnold (1991), Ommundsen (2013) og Crum (1993) tar alle i bruk ferdighetsbegrepet i sine begrunnelser for kroppsøvfagets retning. Grunnleggende bevegelsesferdigheter beskrives som essensielle for hvordan individet samspiller med seg selv og samfunnet. Ommundsen (2013) beskriver at de fysiske-motoriske ferdighetene utgjør en praktisk form for kunnskap, som er svært viktig for elevenes interaksjon med omverdenen og sin egen læring. Ferdighetene er noe elevene må ha til grunn for å kunne utvikle mestringfølelse innenfor kroppsøvfaget, det kan betraktes som den kroppslige kompetansens byggeklosser (Whitehead, 2014). Den samme type kompetanse nevner Crum (1993) at individene er avhengig av å ha for å kunne delta i «movement culture», en kompetanse bestående av ferdigheter og kunnskap. Der noen av informantene hevdet at fysiske-motoriske ferdigheter blir tilrettelagt automatisk gjennom ulike øvelser, er Crum veldig tydelig på at denne kompetansen *ikke* kommer automatisk, men må læres gjennom strukturerte læringsprosesser. Læringsprosesser hvor kunnskap og ferdigheter blir på lik linje prioritert, og komplementerer hverandre (Crum, 1993). Giblin, Collins, MacNamara, og Kiely (2014) påpeker noe av det samme, og understreker at forståelsen av at tilegnelse av motorisk kompetanse skjer gjennom naturlig utvikling via modningsprosesser slett ikke er tilfellet. Læring av motoriske

ferdigheter betinger tilrettelagte øvings- og læringsbetingelser; det må læres, praktiseres og forsterkes.

Praktisk kunnskap blir fremhevet av Arnold (1991) som en del av kompetansen som blir forbigått i kroppsøvningsfaget. Gjennom læring i bevegelse vektlegges praktisk kunnskap fremfor teoretisk kunnskap, hvor målet er at elevene skal anvende den praktiserte kunnskap ved bruk av fysisk-motoriske ferdigheter. Til sammen utgjør det en fysisk-motorisk kompetanse (Arnold, 1991; Macnamara et al., 2011). Den fysisk-motoriske kompetansen kan bidra til å styrke helsen i et langsiktig perspektiv, samtidig som den kan tilrettelegges på en måte som gir eleven kunnskap, erfaring og modenhet til å møte fysiske utfordringer i livet på en praktisk, sosial og personlig måte. Den fysisk-motoriske kompetansen vil også kunne legge til rette for egenskaper som letter samspillet mellom mennesker i fysiske samværsformer og gi elevene større kunnskap og overblikk over hvordan de kan bruke egen kropp. Lykkes kroppsøvningslæreren i å tilrettelegge for utvikling av fysisk-motorisk kompetanse på denne måten, vil både helseperspektivet og dannelsesperspektivet på kroppsøvningsfaget fremstå stødig (Vinje & Brattenborg, 2016). Det påpekes at faget ikke lykkes med å utvikle den fysisk-motoriske kompetansen (Macnamara et al., 2011), nettopp fordi at det ikke er nok fokus på innlæring av elevenes forståelse og kunnskap (Penney & Jess, 2004).

Ved spørsmål om hvordan informantene arbeidet for at elevene skal få en forståelse av fagets betydning fremstår flere av informantene usikre, og påpekte at det ikke er noe de har tenkt særlig over: «(...) *det er jo litt vanskelig for de å forstå.*» (Olav), «(...) *Det har jeg ikke akkurat tenkt så nøye på, for å si det sånn... Jeg tror jeg gjør det litt ubevisst på en måte.*» (Vidar). De andre informantene virket heller ikke å ha et stort fokus på utvikling av elevenes kunnskap og forståelse i faget, noe som samstemmer med litteraturen som hevder at kroppsøvningslærere ikke har nok fokus på innlæring av forståelse og kunnskap (Ommundsen, 2016; Penney & Jess, 2004). Klafki (2011) hevder at kroppsøvningsfaget skal bidra til at elevene utvikler fysisk-motoriske ferdigheter sammen med demokratiforståelse og evne til aktiv deltakelse i samfunnet til det beste for seg selv og andre. Engebretsen (2016) påpeker at reflektert planlegging av kroppsøvningsundervisning er en sentral forutsetning for at elevene skal utvikle forståelse for at det de lærer i undervisningen, kan ha anvendelse i livet utenfor skolen. Hva som skal læres i kroppsøving, valg av metode, lærerrollen i relasjon mellom lærer og elev og ikke minst læringsmiljøet er alle faktorer som må reflekteres ut fra et dannelsesspørsmål i planleggingsfasen (Engebretsen, 2016). Dette understrekes av Giblin et al. (2014) som støtter et evidensbasert læringsløp med fokus på klare læringsoppgaver,

veiledning og oppfølging av elevenes fysisk-motoriske læring. Moen (2011) stiller seg kritisk til at planlegging og refleksjon har for lite fokus i kroppsøvingsfaget. Det påpekes at det ofte er utførelsen av læringsprosessen som blir vektlagt hos kroppsøvingslærere (Nyberg & Larsson, 2014). Planlegging og refleksjon blir i mange tilfeller tilsidesatt og sett på som mindre viktig. Godt planlagte timer og entusiastisk undervisning sikrer at hver elev kan oppleve gleden ved å lykkes med noe – som er avgjørende for å motivere elevene (Moen, 2011). Informantene virket å gjøre det meste av planleggingsarbeidet i starten av skoleåret eller semesteret. Flere nevnte at de ofte gjennomførte timer som de følte seg trygge på, og som elevene var vant til, noe som kan bety at planleggingen inn mot hver kroppsøvingsstime ble nedprioritert. Ingen av informantene nevnte at de tok i bruk refleksjon i sin arbeidshverdag, noe som kan sammenlignes med Moen (2011) sine funn på at kroppsøvingsutdannelsen i Norge ikke stiller store nok krav til at kroppsøvingsstudentene bruker tid på refleksjon og fordypning. Det kan også tenkes at kroppsøvingslærere uten kroppsøvingsutdanning ikke har særlig fokus på evaluering, ettersom de mangler den nødvendige kompetansen i faget. For å utvikle elevenes PL, bør elevene forstå hva bevegelse er godt for og hvordan de kan anvende kroppen ved ulike bevegelsesutfordringer. Det anbefales at kroppsøvingslæreren setter fokus på å skape gode situasjoner der elevene oppmuntres til å oppdage, reflektere og diskutere hvordan bevegelsesutøvelse utnytter og utvikler måten kroppen fungerer på. Elevene bør oppfordres til å reflektere over alle fysiske aktiviteter i og utenfor skolen. Kunnskapen og forståelsen som oppstår som følge av slike opplevelser, vil kunne få elevene til å innse at det å være i aktivitet er viktig både i og *for* livet (Whitehead, 2014).

Man kan påpeke at kunnskap og forståelse er egenskaper som bør ha et økt fokus hos kroppsøvingslæreren. Ferdighetene tilbyr elevene innsikt om kroppen og kroppens funksjon (Ennis, 2015), som gir dem et utgangspunkt for å mestre ulike bevegelsesutfordringer både i og utenfor kroppsøvingsfaget. Man kan likevel ikke mestre utfordringene bare med god forståelse og kunnskap av hva som bør gjøres. Elevene bør inneha gode fysisk-motoriske ferdigheter i tillegg (Abbott, Button, Pepping, & Collins, 2005; Macnamara et al., 2011). Sammen med kunnskap og forståelse vil elevene utvikle en kompetanse som hjelper dem med å anvende de fysisk-motoriske ferdighetene på en fornuftig og reflektert måte (Tompsett, Burkett, & McKean, 2014). Lykkes faget med å fremme elevenes fysisk-motoriske kompetanse vil elevenes PL økes, som igjen vil legge grunnlaget for fagets mål om livslang bevegelsesglede (Ommundsen, 2013; Whitehead, 2010).

7.4 Målet om å danne et selvstendig menneske

I kapittel 6.1 kan man lese ut fra informantenes sitater at deres hovedmål med faget handlet mye om at elevene skulle ha det gøy. Motivasjon og bevegelseslyst må ivaretas under enhver læringsprosess. Men i et dannelsesperspektiv er *læring* snarere målet, enn lyst og glede isolert sett. I kroppsøving er det kroppslig læring som legitimerer faget som et dannelsesfag.

Utgangspunktet er at alle har en iboende utviklingsmulighet på flere felt, det motoriske feltet inkludert, og at det motoriske feltet utgjør derfor et dannende aspekt i skolen (Ommundsen, 2016). Whitehead (2010) er i likhet med Ommundsen (2013) en stor tilhenger av et kroppsøvingfag som dannelsesfag. Selv om Whitehead (2010) støtter et kroppsøvingfag med en fler-aktivitets tilnærming, som flere stiller seg kritisk til (Haydn-Davies, 2005; Kirk, 2010; Laventure, 2003), er hun veldig tydelig på at kroppsøvingslæreren må tilby elevene konstruktiv læring i faget for å få dem i gang på den kroppslige dannelsesreisen. Å bare legge til rette for en fler-aktivitets tilnærming er ikke tilstrekkelig for å gjøre elevene mer physically literate. Whitehead (2010) ser på dannelsesperspektivet som en nødvendighet i kroppsøving. Egenskaper som selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og bevegelseskompetanse bør fremheves hos elevene gjennom grundige læringsprosesser. Å la elevene få være med å styre og bestemme i kroppsøvingfaget, vil være med å fremme deres selv- og medbestemmelse. Det kan tenkes at dette ikke kommer tydelig fram i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b), og det er muligens på dette området PL skiller seg mest ut fra formålsbeskrivelsen. Egenskapene selv- og medbestemmelse og solidaritet er et klart underliggende mål med faget, ettersom kroppsøving skal være et allmenndannende fag. Det kan likevel stille spørsmålsteget ved om det er tydelig nok. Informantene begrunnet at de synes dannelse var utfordrende, og kroppslig dannelse var heller helt ukjent. I tillegg påpeker litteraturen at faget svekkes som et lærings- og dannelsesfag, til fordel for en helsediskurs som har et svakere pedagogisk legitimeringsgrunnlag (Ommundsen, 2013). Det kan tenkes at dannelsesperspektivet ved faget ikke kommer tydelig nok fram i læreplanen, og at det derfor oppleves som utfordrende å praktisere det.

Autonomi er en viktig måldimensjon av dannelsesbegrepet. I skolesammenheng skal læreren hjelpe å utvikle elevenes selvstendighet, slik at de kan danne egne meninger som fører til stadig mer selvbestemmelse og samtidig bli et mer aktivt medvirkende menneske i samfunnet (medbestemmelse). Selvbestemmelse gir en frihet til å forme eget liv og ta egne, uavhengige beslutninger (Esser-Noethlichs, 2016). I kroppsøving kan fair play være med på å bygge opp

under den autonome dimensjonen. I formålsbeskrivelsen av kroppsøving står det blant annet at faget er en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Fair play kan være en god innfallsvinkel til å utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Fair play er med på å gjøre andre gode i lagspill og gruppearbeid, hvor samarbeid står veldig sterkt. Begrepet bidrar til å utvikle forståelse for at alle er like viktige i et lag, i tillegg til at man er avhengig av et godt samarbeid for å oppnå mestring. Elevene skal også løse oppgaver sammen på en mest mulig funksjonell måte, samt forstå at regler gjelder alle. I kroppsøving er det like viktig å lære, forstå og utøve fair play som å lære de taktiske og tekniske ferdighetene som kreves i lagspill. Vurdering av elevenes kompetanse i fair play samt fysisk-motoriske ferdigheter vil få fram at disse egenskapene er likeverdige i faget. Fair play blir også nevnt av flere informanter som et fokusområde i kroppsøvingundervisningen. Særlig det aspektet om at det ikke handler om å vinne, men å samarbeide for å oppnå et felles mål blir fremhevet.

«(...) Jeg pleier å starte hver øvelse ved å si, at det handler ikke bare om å vinne. Du må prøve å hjelpe, tenk på fair play, det er jo og et mål, ikke sant. Prøve å hele veien holde fokus på at det ikke er så viktig hvem som vinner hele veien for hvis de tenker på det så begynner de så fort å krangle. Det å prøve å bygge relasjoner ved at de heller hjelper hverandre men, det er ikke så enkelt.» (Vidar).

Et dannelsesperspektiv på kroppsøvingfaget fører fram en refleksjon over hva som anses som prestasjoner i faget (Engebretsen, 2016). Engebretsen (2016) skildrer at kroppsøvingslæreren bør verdsette mer enn bare fysiske ferdigheter. For eksempel vil elevenes evne til å kommunisere på en konstruktiv og funksjonell måte i et gruppearbeid være egenskaper som bør anses som prestasjoner. Det samme kan sies om evne til samarbeid og bidrag til et positivt læringsmiljø. Hun påpeker at dette er egenskaper som er allmenndannende, og er viktige for å fungere på en god måte i et demokrati. Kroppsøvingfaget har et betydelig dannelsespotensial, hvor fysisk aktivitet og bruk av kropp er en særegenhet ved faget (Ommundsen, 2016). Whitehead (2010) foreslår at kroppsøvingslærerne viser respekt for individene og anerkjenner innsats, utvikling og mestring. Læreren bør bruke vurdering for læring, og prøve å fremme elevenes autonomi til å ta ansvar for egen læring. Hun hevder videre at lærerens atferd vil reflekteres i elevenes atferd, og at respekt for hverandre, både før, under og etter undervisningen er essensielt for å skape selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

På spørsmål om elevene fikk lov å være med å bestemme innholdet i timene selv, var alle informantene entydige på at de la til rette for elevbestemmelse. Noen fokuserte på at elevene i samarbeid kunne planlegge og legge opp til en time selv, mens andre hørte på innspill til aktiviteter i starten av semesteret. Frode svarer blant annet dette:

«(...) Av og til så får de det. Og jeg tror at de tror at de er mer med og bestemmer enn det de egentlig er.

I: Okei, utdyp det.

O: Ja, når vi starter hvert år så spør jeg om aktiviteter. Så skriver jeg dem ned på en liste. Så sier jeg at dette må jeg renskrive sammen med andre klasser, og da får de en øktplan da, fram til første, fram til jul, fram til...

I: Mhm

O: Ofte så står det kanskje håndball den økten der da, hvis de har ønsket seg håndball. Det betyr ikke at hele den økten der består av håndball, det betyr kanskje at vi bruker håndballer i en øvelse. Men de tror at de har spilt håndball og de tror og at de har vært med å bestemt det, og de er happy og fornøyd.»

Her legger Frode opp til at elevene opplever medbestemmelse i form av innspill på aktiviteter, og han tar i bruk innspillet i form av en delaktivitet. Han påpeker at elevene tror de har spilt det de ønsket og at de da opplever medbestemmelse, og er fornøyd med det. Selv om elevene i dette tilfellet ikke har stor grad av medbestemmelse, oppleves det som at de har det. Deci og Ryan (2000) beskriver at graden av tilfredshet individet opplever av behovet for autonomi, jo større velvære vil de føle. Elevenes motivasjon vil da kunne øke, på bakgrunn av at de får opplevd medbestemmelse. Frode virker å legge til rette for et autonomi-støttende miljø, hvor han fremhever lærings situasjoner der elevene må finne sin måte å løse oppgaven på «(...) Og da kan jeg nok prøve den andre delen jeg sa nå, å skape refleksjon hos eleven først, men dersom det er fullstendig låst, så vil jeg først gi 3-4 konkrete ting som nevnt, også vil jeg og kanskje gå inn å rettlede.». Frodes fokus på å skape refleksjon hos elevene, og tilrettelegge for autonomi står i samsvar med hva Klafki (2011) mener kanskje er det mest sentrale ved dannelsesbegrepet, kritikk. Autonomi krever et kritisk blikk på andre og seg selv. Ved å rette fokus på elevenes refleksjon vil kritisk tenkning kunne føre til ny innsikt og forståelse og muliggjør eller fremmer utvikling og forandring. De andre informantene nevner ikke at de ønsker å skape refleksjon hos elevene, og det blir heller ikke nevnt i læreplanen til kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Evnen til å skape refleksjon er viktig for å utvikle elevenes autonomi, som vil være et godt steg på vei til livslang bevegelsesglede

(Whitehead, 2013). Med tanke på fagets læreplan muligens ikke har nok tydelighet når det kommer til hva dannelse innebærer, så kan det tenkes at Frode sin utdanning har bidratt til hans fokus på egenskaper, som er fremmede for kroppslig dannelse.

7.5 Physical literacy – Legitimering av kroppsøving som dannelsesfag

Dannelsesperspektivet gir ifølge Klafki (2011) en meningsfull ramme til all pedagogisk virksomhet. Han påpeker at den største utfordringen med et dannelsesperspektiv på undervisning er at all læringsvirksomhet skal fremstå som en forståelig enhet for eleven. Dette støttes av Jordet (2010), som hevder at dannelsesperspektivet handler om kvalitet på undervisningen. Utfordringen ved at undervisningen i kroppsøving skal fremstå som en forståelig enhet for eleven, gjenspeiles fint i sitatet til Olav om hvordan gi elevene en forståelse av faget «(...) *det er jo litt vanskelig for de å forstå.*». Da det oppleves som en utfordring å gi elevene en forståelse av betydningen av faget, så kan det tenkes at all læringsvirksomhet i faget skal fremstå som en forståelig enhet for eleven er en kjempe utfordring for lærerne. Man kan med rette påpeke at det kreves en nødvendig kunnskap og kompetanse, som innbefatter egnethet til å tilrettelegge for kompetanseutvikling for elever innenfor en hel haug med ulike temaer og aktivitetsformer (Arnold, 1991; Vinje & Brattenborg, 2016). I tillegg skal undervisningen ta sikte på å utvikle hver enkelt elev sin mestringsglede, bevegelsesglede og kroppslige dannelse, og alt dette skal gjøres med kvalitet. Man kan med andre ord påpeke at rollen som kroppsøvingslærer er svært utfordrende og krever en allsidig didaktisk kompetanse (Vinje & Brattenborg, 2016). Når man vet at over 65 % av de som underviser i kroppsøving på grunnskolen ikke har noe som helst utdanning innenfor faget (Lagerstrøm et al., 2014), så er det kanskje ikke så rart at faget ikke oppnår målet om å være et lærings- og dannelsesfag.

Ut fra informantenes beskrivelser kan det virke som om noen av aspektene ved PL blir godt ivaretatt. Å øke elevenes selvtillit ser ut til å være en prioritet hos flere av informantene, og noen av dem retter spesielt fokuset på de med lavest interesse eller fysiske ferdigheter i faget. Forskning viser også at det er de som har størst behov for økt selvtillit og motivasjon i kroppsøving (Ericsson, 2011; Whitehead, 2010).

Når det kommer til fysisk-motorisk kompetanse fremstår informantene klare på at de prøver å ivareta de fysiske-motoriske ferdighetene til elevene. Konkrete tilbakemeldinger og oppfølging blir vektlagt av noen, mens andre føler at ferdighetene utvikler seg selv gjennom tilrettelagte

øvelser. Noen forskere hevder at utvikling av fysisk-motorisk kompetanse krever strukturert planlagt undervisning og tilrettelagte læringsbetingelser. Det påpekes at utviklingen av ferdighetene ikke kommer automatisk ved tilrettelagte øvelser (Crum, 1993; Giblin et al., 2014). Den fysisk-motoriske kompetansen beskrives som fysisk-motoriske ferdigheter som kan anvendes på en fornuftig måte.

Arnold (1991) beskriver det som praktisk kunnskap, der individene skal forstå hvordan de kan ta i bruk de fysisk-motoriske ferdighetene på best mulig måte for å mestre den gitte oppgave. De to aspektene, kunnskap og forståelse, virker ikke å høy prioritet i undervisningsopplegget til informantene. Dette samstemmer med litteraturen, som påpeker at kunnskap og forståelse blir for lite vektlagt i faget (Penney & Jess, 2004). Elever som mangler kunnskap om kroppens funksjoner, eller har mangelfull forståelse av hvordan man anvender de fysisk-motoriske ferdighetene vil ha problemer med å oppnå målet om livslang bevegelsesglede (Macnamara et al., 2011).

Motivasjon blir av Whitehead (2010) beskrevet som en nøkkelfaktor for en fysisk aktiv livsstil. Av de ulike aspektene for å bli physically literate, beskrives motivasjon som den aller viktigste. Uten motivasjon for fysisk aktivitet spiller det ingen rolle hvor mye du har av andre relevante egenskaper og ferdigheter. Man vil ikke kunne oppnå livslang bevegelse uten noen form for indre motivasjon, for det er individet i seg selv sitt ansvar å delta i fysisk aktivitet. Informantene i studien nevner alle at de ønsker å skape motivasjon for fysisk aktivitet hos elevene. Måten de fremmer elevenes motivasjon på varierer, men å motivere elevene til mer fysisk aktivitet virker helt klart å være et stort fokusområde hos informantene.

Et av målene med PL er å hjelpe individet på vei med sin kroppslige dannelsesreise (Whitehead, 2010). Flere forskere støtter Whitehead sitt syn på kroppslig dannelse og påpeker at kroppsøvfaget bør ta seg mål av å utvikle elevenes kroppslige dannelse (Engebretsen, 2016; Klafki, 2011; Ommundsen, 2016). Det påpekes derimot at faget mislykkes i å være et dannelsesfag (Ommundsen, 2008, 2013), og det beskrives at selve dannelsesbegrepet ikke står sterkt nok i skolen (Hansen, 2011). Hansen (2011) beskriver dannelsesbegrepet som mangetydig og ugjennomskelig. Begrepet brukes både i hverdagspråket, innenfor ulike fagområder og i læreplaner. Det medfører at begrepet vektlegges noe forskjellig og gis ulikt innhold. Dette støtter opp under at dannelsesbegrepet fremstår som noe utydelig i læreplanen for kroppsøving, og hvorfor dannelse og kroppslig dannelse oppleves som vanskelig for informantene. Etersom kroppsøvlæreplanen gir lærerne stor grad av frihet og mye rom for egen tolkning og praktisering (Næsheim-Bjørkvik, 2010), og at dannelsesbegrepet

muligens fremstår som lite tydelig i læreplanen, kan det være med å forklare hvorfor faget ikke lykkes som et lærings- og dannelsesfag. Man kan påpeke at når faget ikke oppnår målet om å være et dannelsesfag, så er det vanskelig å hjelpe elevene i gang med den kroppslige dannelsesreisen. PL blir av andre nasjoners læreplaner for kroppsøving beskrevet som målet med utdannelsen. Faget speiler seg rundt begrepet, og læreplanene beskriver hvordan man kan legge til rette for PL gjennom gode pedagogiske tilnærminger og riktig innhold. På samme måte legger Whitehead (2014) til grunn for hvordan kroppsøvingslærere bør tilrettelegge undervisningen for å gi elevene opplevelser som fremmer deres PL. Det norske kroppsøvingsfagets læreplan vinkler formålet med faget i en annen retning, og gir beskrivelser av hva faget skal tilby og hvordan elevenes skal utvikles gjennom ulike aktiviteter og erfaringer. Likevel kan man påstå at dannelsesperspektivet kommer tydeligere frem i teorien om PL, enn i formålsbeskrivelsen av det norske kroppsøvingsfaget.

7.6 PL - ivaretatt i kroppsøvingsfaget?

På bakgrunn av hvordan faget praktiseres kan det virke som om dannelsesaspektet ved faget ikke kommer sterkt nok frem. Dette begrunnes med at dannelsesbegrepet ikke blir omtalt tydelig nok i læreplanen, og at kroppsøvingslærere muligens misforstår innholdet i kroppsøvingslæreplanen (Penney & Jess, 2004). Fagets mål om å være et lærings- og dannelsesfag virker å svikte på flere områder (Ommundsen, 2016), og det kan bety at faget heller ikke klarer å oppnå målet om livslang bevegelsesglede til alle (Whitehead, 2010). De fem aspektene ved PL virker å ha ulikt fokusområde i kroppsøvingsundervisningen, og det ser ut til at kunnskap, forståelse og fysisk-motorisk kompetanse blir i mindre grad ivaretatt i faget, mens selvtillit og motivasjon til å vedlikeholde fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv virker å ha større prioritering. Lykkes faget i å fremme samtlige av aspektene ved PL, vil det legge grunnlaget for å øke elevens PL og kroppslige dannelse, hvor eleven tar selvstendige og reflekterte valg til fordel for seg selv og andre (Whitehead, 2010). Man kan påpeke at alle fem aspektene ved PL er med på å ivareta kroppsøvingsfagets formål om å være et lærings- og dannelsesfag som tilbyr livslang bevegelsesglede.

8 Konklusjon

På bakgrunn av informantenes opplysninger, kan man se klare tegn på at aspektene ved PL blir ivaretatt i varierende grad. Motivasjon og selvtillit virker å bli ivaretatt på forskjellige måter, mens kunnskap og forståelse ser ut til å bli mindre prioritert av informantene. Dette samstemmer med litteraturen som påpeker at kunnskap og forståelse ikke blir godt nok ivaretatt i kroppsøvfingsfaget (Macnamara et al., 2011; Penney & Jess, 2004). Den fysisk-motoriske kompetansen virker å ha et mindre fokusområde av kroppsøvfingslærere uten utdanning innen faget, mens lærere med høyere utdanning ser ut til å ivareta aspektet i større grad.

Det påpekes at kroppsøvfingsfaget svikter i sitt mål med å legitimere faget som et lærings- og dannelsesfag (Ommundsen, 2013). Dette kommer frem ved informantenes syn på at dannelse og kroppslig dannelse oppleves som noe uforståelig. Det kan tenkes at det kommer av at selve dannelsesbegrepet er mangetydig (Hansen, 2011), og i tillegg fremstår dannelse som noe utydelig i læreplanen. PL beskrives som en mulig retning for kroppsøvfingsfaget, og det legger særlig vekt på dannelsesperspektivet ved faget (Whitehead, 2010). De fem aspektene ved faget beskrives som nødvendige egenskaper dersom et individ skal imøtekomme fagets mål om å være et allmenndannende fag som inspirerer til en fysisk aktiv livstil og livslang bevegelsesglede (Ommundsen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2015b; Whitehead, 2014). Man kan derfor påpeke at de fem aspektene ved PL helt klart kan være med å ivareta kroppsøvfingsfaget som et lærings- og dannelsesfag.

Studien undersøkte kun fem informanters subjektive opplevelser, og man kan på dette grunnlaget ikke generalisere funnene. Ettersom PL er lite anvendt i norsk forskningslitteratur, anbefales det at det forskes nærmere på fenomenet inn mot det norske kroppsøvfingsfaget.

9 Referanseliste

- Aasland, E., & Brøgger, R. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. I H. Christensen & I. Ulleberg (Eds.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 125-138). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Abbott, A., Button, C., Pepping, G., & Collins, D. (2005). Unnatural Selection: talent identification and development in sport. *Nonlinear dynamics, psychology, and life sciences*, 9(1), 61-88.
- Ames, C. (1992). Student Perceptions in the Classroom. I D. Schunk & J. Meece *Achievement Goals and the Classroom Motivational Climate.*, 327-348. New Jersey: Routledge
- Arnold, P. J. (1988). *Education, Movement, and the Curriculum*. New York: Falmer Press.
- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77.
- Bocarro, J., Kanters, M. A., Casper, J., & Forrester, S. (2008). School Physical Education, Extracurricular Sports, and Lifelong Active Living. *Journal of teaching in physical education.*, 27(2), 155-166.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg. ed.). København: Hans Reitzel.
- Brown, T. D. (2013). A Vision Lost? (Re) articulating an Arnoldian conception of education 'in' movement in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 21-37.
- Brown, T. D., & Penney, D. (2017). Interpretation and Enactment of Senior Secondary Physical Education: Pedagogic realities and the expression of arnoldian dimensions of movement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 121-136.
- Capel, S., & Whitehead, M. (2015). *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to school experience*: Routledge.

- Carlson, T. B. (1995). We Hate Gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 467-477.
- Castelli, D. M., Centeio, E. E., Beighle, A. E., Carson, R. L., & Nicksic, H. M. (2014). Physical literacy and Comprehensive School Physical Activity Programs. *Prev Med*, 66, 95-100.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A., & Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European journal of sport science*, 1(4), 1-11.
- Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Engbretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Ed.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93-114). Oslo: Cappelen Damm.
- Ennis, C. D. (2015). Knowledge, Transfer, and Innovation in Physical Literacy Curricula. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 119-124.
- Ericsson, I. (2011). Effects of Increased Physical Activity on Motor Skills and Marks in Physical Education: an intervention study in school years 1 through 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 313-329.

- Ericsson, I., & Karlsson, M. K. (2012). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school--a 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24(2), 273-278.
- Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. Hioa: *Spesialpedagogikk*.
- Esser-Noethlichs, M. (2016). Hvordan kan dannelsesprosesser fremmes i kroppsøving? I E. Vinje (Ed.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 115-142). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Giblin, S., Collins, D., MacNamara, A., & Kiely, J. (2014). "Deliberate preparation" as an Evidence-based Focus for Primary Physical Education. *Quest*, 66(4), 385-395.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Halvari, H., Skjesol, K., & Bagøien, T. E. (2011). Motivational Climates, Achievement Goals, and Physical Education Outcomes: A longitudinal test of achievement goal theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 79-104.
- Hansen, A. (2011). Danning - dannelse - bildning. En omtale av et pedagogisk grunnbegrep. I T. Werler & J. Midtsundstad (Eds.), *Didaktikk i nord* (pp. 68-81). [Kristiansand]: Portal forlag 2011.
- Hastie, P. A., & Wallhead, T. L. (2015). Operationalizing Physical Literacy Through Sport Education. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 132-138.
- Haydn-Davies, D. (2005). How does the Concept of Physical Literacy relate to what is and what could be the Practice of Physical Education? *British Journal of Teaching Physical Education*, 36(3), 45.
- Higgs, C. (2010). Physical literacy—Two Approaches, one Concept. *Literacy*, 6(2), 127-138.

- Hviid Jacobsen, M., & Qvotrup Jensen, S. (2012). *Kvalitative utfordringer*. København: Hans Reitzel.
- Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrottsforum. org*.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Jurbala, P. (2015). What is physical literacy, really? *Quest*, 67(4), 367-383.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures* Hentet fra <https://books.google.no/books?id=ZNKLAGAAQBAJ&pg=PR4&lpg=PR4&dq=kirk+2010+Physical+education+futures&source=bl&ots=JCGzDuZWMA&sig=3aEWfV9a-ZfvSzPj5AOiHB-DP64&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwi0jbTB1bTQAhWFBYwKHYpYDsw4ChDoAQgaMAA#v=onepage&q&f=false>
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (3. udg. ed. Vol. 14). Århus: Klim.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014 *Rapporter 2014/30* (s. 16). Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Lauvås, P., Handal, G., & Ytreland, A. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* ([Rev. utg.]. ed.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Laventure, B. (2003). Physical Activity and Health: from the cradle to the grave, or lessons that will last a lifetime. *British Journal of Teaching Physical Education*, 34(3), 40-42.
- Lounsbery, M. A., & McKenzie, T. L. (2015). Physically Literate and Physically Educated: A rose by any other name? *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 139-144.
- Lundvall, S. (2015). Physical Literacy in the Field of Physical Education—A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 113-118.
- Macnamara, A., Collins, D., Bailey, R., Toms, M., Ford, P., & Pearce, G. (2011). Promoting Lifelong Physical Activity and high Level Performance: realising an achievable aim for physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 265-278.
- Mandigo, J., Francis, N., Lodewyk, K., & Lopez, R. (2009). Physical Literacy for Educators. *Physical & Health Education Journal*, 75(3), 27.
- Moen, K. M. (2011). " Shaking or stirring?": A Case-Study of Physical Education Teacher Education in Norway. Doktogradsavhandling. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I E. Vinje (Ed.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 143-169). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU. (2015). NOU 2015: 8. Fremtidens skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2?q=fremtidens%20skole>
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135.
- Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvningsfaget? *University of Stavanger, Norway*.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Eds.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Eds.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 193-206): Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97, 155-166.
- Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: Motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (Ed.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139-166). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian journal of educational research*, 51(4), 385-413.
- Penney, D., & Jess, M. (2004). Physical Education and Physically Active Lives: a lifelong approach to curriculum development. *Sport, Education and Society*, 9(2), 269-287.
- Rainer, P., & Davies, J. (2013). Physical Literacy in Wales—the Role of Physical Education. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65(1), 289-298.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roberts, K., & Brodie, D. A. (1992). *Inner-city Sport: Who Plays, and what are the Benefits?* : Stichting Uitgeverij Giordano Bruno.
- Roetert, E. P., & Jefferies, S. C. (2014). Embracing Physical Literacy. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(8), 38-40.
- Spengler, J. O., & Cohen, J. (2015). Physical Literacy: A global environmental scan. *Washington, DC: The Aspen Institute.*
- Spray, C. M., John Wang, C., Biddle, S. J., & Chatzisarantis, N. L. (2006). Understanding Motivation in Sport: An experimental test of achievement goal and self determination theories. *European journal of sport science*, 6(01), 43-51.
- Stolz, S. A., & Kirk, D. (2015). David Kirk on Physical Education and Sport Pedagogy: I dialogue with Steven Stolz (part 1). *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(1), 77-91.
- Stolz, S. A., & Thorburn, M. (2017). 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.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes Toward and Motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4 ed.). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Tompsett, C., Burkett, B., & McKean, M. (2014). Development of Physical Literacy and Movement Competency: A literature review. *Journal of Fitness Research*, 3(2), 53-74.

- Tremblay, M., & Llyod, M. (2010). Physical Literacy Measurement the Missing Piece. *Physical & Health Education Journal*, 76(1), 26.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-105.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Generell del av læreplanen - Det allmenndanna mennesket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-allmenndanna-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Læreplan i kroppsøvningsfaget-Formål (Kunnskapsløftet). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Ed.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-59). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Vinje, E., & Brattenborg, S. (2016). Vurdering i kroppsøvningsfaget - gamle og nye utfordringer. I E. Vinje (Ed.), *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer* (s. 32-50). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy Throughout the lifecourse* Hentet fra https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=2GN6AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=margaret+whitehead+physical+literacy+throughout+the+life+course&ots=5g528TEEb7&sig=gH_suDoE6nQp9VsGSKGD6hga1po&redir_esc=y#v=onepage&q=margaret%20whitehead%20physical%20literacy%20throughout%20the%20life%20course&f=false
- Whitehead, M. (2013). What is Physical Education and how does it Impact on Physical Education? I S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Debates in Physical Education* (s. 37-54). London: Routledge.
- Whitehead, M. (2014). Physical Literacy, kroppsøvningsfaget og kroppsøvningslæreren. I I. M. Vingdal & J. E. Birch (Eds.), *Fysisk aktiv læring* (pp. 81-95). Oslo: Gyldendal akademisk.

Åström, P. (2013). *Included yet Excluded?: conditions for inclusive teaching in physical education and health*. (PhD), Umeå universitetet, Umeå.

10 Vedlegg

10.1 Vedlegg 1

Innledning intervju:	Subjekt: Kroppsøvlingslærer 5-7 trinn	Beregnet tid: 30-45 min
Informasjon om formålet med intervju/ prosjektet.		<ul style="list-style-type: none">➤ UIS/masteroppgave➤ «Lærerens kroppsøvlingsfag i lys av Physical Literacy»
Informasjon om intervjusituasjonen som et kvalitativt semi-strukturert intervju.		<ul style="list-style-type: none">➤ Bruk av lydopptaker➤ Anonymitet➤ Frivillig deltakelse

Tema 1: Lærerens bakgrunn

- a) Hva er utdanningen din, og hvor lenge har du undervist i kroppsøvlingsfaget?
- b) Hva ser du på som hovedmålet ved din kroppsøvlingsundervisning?
- c) Hvordan vil du analysere deg selv som pedagog?

Notater

Temaene tar utgangspunkt i Whiteheads Physical literacy definisjon:
«ut i fra individets forutsetninger, som motivasjon, selvtillit, fysisk kompetanse, kunnskap og forståelse til å vedlikeholde fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv»

Tema 2. Dannelsesperspektiv

- a) Hva mener du er kroppsøvlingsfagets viktigste oppgave?
- b) Hvordan arbeider du for at elevene skal få en forståelse av kroppsøvlingsfagets betydning? (Eventuelt, forståelse av egen betydningen, ref. a). Oppfølging

c) Hvordan vurderer du begrepet kroppslig dannelse inn mot din kroppsøvingsundervisning?
Tema 3. Planlegging og praksis på undervisningsnivå
d) Hva betyr læreplanen for din undervisning?
e) Kan du reflektere rundt betydningen av dine metodevalg mtp. elevenes læring? – Kan knyttes inn til spørsmål 1c, hvis de svarer om metodevalg.
f) Hvilke ulike faktorer påvirker aktivitets/øvelsesutvalget i din kroppsøvingsundervisning?

Tema 4. Fysisk-motorisk kompetanse
a) Hvordan legger du til rette for å utvikle elevenes fysiske-motoriske ferdigheter?
b) Case: En elev har store problemer med å få til en forlengs rulle. Hvordan går du inn som lærer for å hjelpe eleven? Led inn på metodebruk og tilbakemeldingsstrategier
c) Hvordan jobber du med elever som allerede mestrer temaet? Eksempel: Der temaet er håndball og du har en elev som har vært aktiv håndballspiller i 5 år.

Tema 5 Motivasjon og tilrettelegging
a) Hvordan legger du til rette for at elevene skal oppleve mestring, på tross av ulikt ferdighetsnivå? Hvis svar: differensiering. Kan du gi eksempel?
b) Får elevene i blant være med å bestemme innholdet i timene? Hvis ja, hvilke aktiviteter ender dere ofte opp med da?
c) Hvordan tilrettelegger du for at elevene skal bygge gode sosiale relasjoner mellom lærer/elev og elev/elev? Følg opp med refleksjoner rundt betydning av ulike læringsklima.
d) Hvordan motiverer du elevene med lavest interesse for faget?

Tema 6 Avsluttende refleksjon
a) Hva håper du elevene sitter igjen med etter endt kroppsøvingsundervisning?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Kroppsøvingsdidaktiske modeller inn mot kroppsøvingsfaget»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få en læreres skildring av hvordan kroppsøvingsfaget oppfattes og praktiseres. Dette vil bli analysert og diskutert opp mot kroppsøvingsbaserte modeller.

Problemstilling: Hvordan vil lærers opplevde praksis i kroppsøvingsfaget knyttes opp mot andre kroppsøvingsdidaktiske modeller?

Du blir forespurt om å delta som et intervjuobjekt på bakgrunn av at du underviser i kroppsøvingsfaget på 5-7 trinn.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil være et personlig intervju mellom intervjuobjektet og intervjuer.

Intervjuet vil ha en ca. varighet mellom 20 og 45 minutter. Det kreves ingen forhåndsarbeid av intervjuobjektet.

Spørsmålene vil omhandle ulike temaer som retter seg inn mot lærers arbeidserfaring, refleksjon og ståsted i kroppsøvingsfaget. Data registreres ved bruk av lydopptak som i etterkant vil transkriberes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun undertegnede og veileder vil ha tilgang til data fra intervjuet. Opptaket vil oppbevares på privat datamaskin og mobiltelefon som er kryptert.

Deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.05.2018. Personopplysninger og opptak vil bli ivaretatt og forbli anonymisert etter prosjektets avslutningsdato.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Sander Stredet tlf: 48055822.

Veileder: Atle Mjåtveit tlf: 51833465 - Universitetslektor ved Universitet i Stavanger

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)