



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masteroppgave i kroppsøving,  
grunnskolelærerutdanning 1-7

Semester: Vårsemester, 2023

Forfatter: Jeannet Rakhi Vigre

Veileder: Dag Ove Granås Hovdal

Tittel på masteroppgaven: Physical literacy i skolen - En kvalitativ studie om kroppsøvingslærers tilretteleggelse for physical literacy, og elevers opplevelse av ivaretagelsen.

English title: Physical literacy in school – a qualitative study of P. E teachers' facilitation of physical literacy, and the students experience of the facilitating.

Emneord: Kroppsøving, Physical literacy, livslang bevegelsesglede, motivasjon, motorisk kompetanse, selvtillit, holdninger til faget.

Antall ord: 29490

+ antall vedlegg/annet: 5888

Stavanger, 02.06.2023

## Forord

Da går det mot slutten for utdanningen her på Universitetet i Stavanger. Hvem skulle trodd at fem år kunne gå så fort? Å skrive masteren har vært spennende og lærerik på så mange måter, og vil være viktig for meg og mine kunnskaper som lærer. Denne masteren representerer bindeleddet mellom to viktige stadier i livet mitt. Masteren er et avsluttende kapittel for mitt liv som student, samtidig som det er starten på et nytt og spennende kapittel som ferdig utdannet lektor for grunnskolen.

Jeg vil takke min familie som alltid har støttet og trodd mer på meg enn jeg har trodd på meg selv. Dere har vært viktige støttespillere gjennom hele utdanningen, og spesielt gjennom masteren. Dere tilrettelegger alltid, og gjør at jeg skal få en best mulig skriveprosess. Dere har alltid vært der for meg og støttet meg i alt jeg gjør, og masteren er ikke et unntak. Jeg vil og si en spesiell takk til min kjære, snille, gode mor som tok en korrekturlesing av masteren! Takk!

Takk til alle de flotte vennskapene jeg har fått utvikle i min studietid. Spesielt takk til “gjengen” som har gjort så mye for oppholdet her på UiS, gleder meg skikkelig til å feire i Tyskland! En spesiell takk til Sanne som har stått på og skrevet sin masteren sammen med meg. Takk for gode faglige, og ikke fullt så faglige, samtaler. Håper veggen i rommet vårt står lenge! Takk også til Sara for korrekturlesing av engelsken, kjelleren, og vafler, vel, må kanskje takke moren din for vaflene. Takk til min gode, flinke og flotte kjæreste som har støttet meg gjennom hele skriveprosessen, mens han selv har skrevet sin master!

Jeg vil også takke min veileder Dag Ove Granås Hovdal som har stått på og svart på *alle* stress-mailene mine, hvor det har vært alt fra spørsmål, funderinger og frustrasjon. Du er en dyktig mann som kan mye og har vært til stor hjelp, og har sortert mye i dette rotete hodet. Jeg er takknemlig for gode faglige samtaler og god veiledning.

Til slutt vil jeg gi en stor takk til alle informantene som ønsket å stille opp! Uten dere hadde det virkelig ikke vært noe master å skrive!

**Jeannet R. Vigre**

02.06.2023, Stavanger

## Sammendrag

**Hensikt og problemstilling:** Formålet med studien er å rette søkelyset på Whiteheads (2010) physical literacy, og den som metode for å utvikle og ivareta elever livslang bevegelsesglede basert på individers kvaliteter og forutsetninger. Dermed blir problemstillingen følgende:

*“Hvordan tilrettelegger kroppsøvingslærere på 7. trinn for Physical literacy, og opplever deres elever at det blir ivaretatt?”*

**Utvalget:** Utvalget besto av tolv elever (seks gutter og seks jenter), og tre lærere fra tre ulike skoler i Rogaland.

**Metode:** For å belyse problemstillingen ble det benyttet en kvalitativ studie, med et semistrukturert intervju.

**Hovedfunn:** Resultatene indikerer at physical literacy blir tilrettelagt til en viss grad, men at tilretteleggelsen av physical literacy har et større problem enn hvordan lærerne tilrettelegger. Faget i seg selv bærer preg av problem som står i veien for utviklingen av en livslang bevegelsesglede. Problemene er blant annet: klasse størrelse, dårlig og lite utstyr, og at faget ikke står sterkt alene. Resultater viser også til at kroppsøvingfaget enda bærer preg av at all aktivitet er god aktivitet, og er basert på en idrettsdiskurs. I tillegg er faget også sett på som et rekreasjonsfag, hvor elever får en pause fra en stillesittende hverdag med PCer og nettbrett. Slike problemer og holdninger hindrer utviklingen av physical literacy og en livslang bevegelsesglede.

**Konklusjon:** Det må være en endring i fagets holdninger, hvor lærere ikke kun tilrettelegger for idrettslige aktiviteter uten mål og mening, og heller underviser i varierte meningsfulle bevegelsesaktiviteter, noe som vil stimulere til motivasjon for faget og bevegelsesglede. Det må i tillegg utvikles kompetanse for kropp og hvordan kroppen fungerer, som skal bidra med forståelse for aktivitet i fremtiden.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, physical literacy, livslang bevegelsesglede, motivasjon, motorisk kompetanse, holdninger til faget, selvtillit.

## Abstract

**Purpose:** The purpose of this master thesis is to enlighten/shine a light on Whiteheads (2010) idea of physical literacy, to develop students' motivation to a lifelong joy of movement, and a physically active lifestyle based on personal qualities and abilities. The research question is as following:

*“How does P. E. teachers facilitate physical literacy, and do their students experience the facilitating?”*

**Selection:** The selection consisted of twelve students (six boys and six girls), and three teachers from three different schools across Rogaland County.

**Method:** A qualitative method with semi-structured interviews was employed to obtain data from the participants.

**Major findings:** The master thesis results indicates that physical literacy is, to some extent, facilitated. The results also indicates that physical literacy issues are rooted in bigger problems that teacher facilitation. The subject in itself is clouded by problems hindering the development of a lifelong joy for movements. These problems are amongst other: class size, equipment quality and shortage, and that the subject does not have a strong on its own. Additionally, the subject is also viewed as a recreational subject where students get a break from the normal everyday classroom with desk and laptop. Such problems and attitudes will stand in the way of developing a lifelong joy for movement.

**Conclusion:** There needs to be a change in attitude towards P.E, where the teachers don't facilitate only traditional sports, and rather teach students a variety of meaningful activities., which will motivate students to future activity. Additionally, there must be a development in body competence and how the different bodies work, which will give an understanding for activity int he future.

**Keywords:** Physical education, physical literacy, lifelong joy for moment, motivation, physical competence, attitudes towards the subject, self-confidence.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>II</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>III</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Studiens formål</i> .....	2
1.2 <i>Problemstilling</i> .....	2
<b>2 Teoretisk forankring</b> .....	<b>4</b>
2.1 <i>Physical literacy</i> .....	4
2.1.1 <i>Nøkkelkvalitetene</i> .....	5
2.1.2 <i>Å være «physically literate» person</i> .....	10
2.2 <i>Tidligere forskning</i> .....	10
2.3 <i>Physical literacy og LK20</i> .....	11
<b>3 Metode</b> .....	<b>16</b>
3.1 <i>Metodisk overveielse</i> .....	16
3.2 <i>Det kvalitative forskningsintervju</i> .....	18
3.2.1 <i>Intervjuguide</i> .....	18
3.2.2 <i>Pilotintervju</i> .....	19
3.3 <i>Utvalg</i> .....	21
3.4 <i>Datainnsamling</i> .....	22
3.4.1 <i>Intervjuprosess</i> .....	22
3.4.2 <i>Transkribering</i> .....	23
3.5 <i>Analytisk tilnærming</i> .....	24
3.5.1 <i>Fase 1 - gjør deg kjent med dataen</i> .....	25
3.5.2 <i>Fase 2 - lag koder</i> .....	26
3.5.3 <i>Fase 3 - lete etter temaer</i> .....	27
3.5.4 <i>Fase 4 - evaluer/gjennomgå temaene du fant</i> .....	29
3.5.5 <i>Fase 5 - definer og gi navn på</i> .....	29
3.6 <i>Studiens kvalitet</i> .....	30
3.6.1 <i>Relabilitet</i> .....	30
3.6.2 <i>Validitet</i> .....	30
3.7 <i>Etiske prinsipper i forskning</i> .....	32

3.7.1	Informert samtykke .....	32
3.7.2	Konfidensialitet .....	33
<b>4</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>35</b>
4.1	<i>Presentasjon av utvalget</i> .....	35
4.2	<i>Bevegelsesglede i kroppsøving</i> .....	36
4.3	<i>Motivasjon</i> .....	38
4.3.1	Hvordan motiverer læreren, ifølge elevene? .....	38
4.3.2	Hvordan mener lærerne de motiverer? .....	39
4.3.3	Hvordan motiveres elevene egentlig? .....	40
4.4	<i>Interaksjon med miljøet og utvikling av motoriske kompetanse</i> .....	41
4.4.1	Interaksjon med miljøet .....	42
4.4.2	Hvilke aktiviteter det undervises mest av? .....	43
4.4.3	Hvilke aktiviteter er det lite av? .....	44
4.4.4	Motorisk kompetanse – hva lærer de egentlig? .....	45
4.5	<i>Selvoppfatning og selvtillit</i> .....	47
4.5.1	Potensielle grunner for svekket selvtillit .....	47
4.6	<i>Evnen til å uttrykke seg kroppslig – empati og samspill med andre</i> .....	49
4.6.1	Empati .....	49
4.6.2	Samspill med andre .....	50
4.7	<i>Kunnskap og forståelse om faget – den kroppslige dimensjonen og helse</i> .....	52
4.8	<i>Generelle holdninger til faget</i> .....	54
4.8.1	Avbrekksfag – aktiviteten trumfer læring .....	54
4.8.2	Kroppsøvingfag – et fag med mange utfordringer .....	56
4.9	<i>Oppsummering av funn</i> .....	57
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>58</b>
5.1	<i>Studiens styrker og svakheter</i> .....	58
5.2	<i>Hvordan blir Physical literacy ivaretatt?</i> .....	60
5.2.1	Kvaliteten motivasjon (a) .....	60
5.2.2	Kvaliteten motorisk kompetanse (b) .....	61
5.2.3	Kvaliteten interaksjon med miljøet (c) .....	65
5.2.4	Kvalitet selvoppfatning og selvtillit (d) .....	65
5.2.5	Kvaliteten evnen til å uttrykke seg kroppslig (e) .....	66
5.2.6	Kvaliteten kunnskap og forståelse (f) .....	67

5.3	<i>Tverrfaglighet</i> .....	69
<b>6</b>	<b>Oppsummering og praktiske implikasjoner</b> .....	<b>72</b>
6.1	<i>Videre forskning</i> .....	74
<b>7</b>	<b>Referanseliste</b> .....	<b>75</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>84</b>
8.1	<i>Vedlegg 1 - Intervjuguide lærere</i> .....	85
8.2	<i>Vedlegg 2 - Intervjuguide elever</i> .....	87
8.3	<i>Vedlegg 3 - Informasjonsskriv til lærerne</i> .....	89
8.4	<i>Vedlegg 4 – Informasjonsskriv til elevene og foresatte</i> .....	92
8.5	<i>Vedlegg 5 - Godkjenning fra SIKT</i> .....	95
8.6	<i>Vedlegg 6 – kodingsprosessen til alle temaene</i> .....	97

## 1 Innledning

I den norske skolen skal kroppsøvlingslærerne kunne bidra til å utvikle det som trolig er det viktigste målet med kroppsøvlingsfaget, nemlig en livslang bevegelsesglede. Utvikling av bevegelsesgleden til elevene er et såpass viktig mål at det blir nevnt først under fagets relevans og sentrale verdier med følgende påstand: “Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 1). Kropps vlingsfagets rolle for å stimulere til livslang bevegelsesglede kan synes å være truet av en økt nedgang i aktivitet hos barn og unge. I løpet av de siste årene har det utviklet seg en trend hvor barn sitter mye mer stille og er mer inne nå enn før. I en rapport om fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge, utført av Norges idrettshøgskole i 2018, fant de blant annet ut at hoveddelen av dagen benyttes til å sitte i ro, hvor barn i alderen 6 år sitter i ro ca. 6,5 timer, mens en 15-åring sitter i ro i ca. 9 timer (Steene-Johannessen, et al., 2019, s. 4). I tillegg fant de funn av at aktivitetsnivået reduseres ved årene, hvor 6-åringene er hele 53% mer i aktivitet enn 15-åringene (Steene-Johannessen, et al., 2019, s. 4). Som nevnt viser den nye læreplanen (LK20) til at kroppsøvlingsfaget er faget som har størst potensial til   skal stimulere til en livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Med en slik nedgang i aktivitet har kroppsøvlingslærerne og kroppsøvlingsfaget en viktig oppgave å ivareta bevegelsesgleden hos de unge elevene, vise dem verdien med å være i bevegelse, og ikke minst både gleden og nytten man kan få av det. For å utvikle en livslang bevegelsesglede, kan det være hensiktsmessig å benytte seg av physical literacy.

Physical literacy er et konsept som ble presentert av Whitehead i 2001, og skal være en ny og meningsfylt retning for kroppsøvlingsfaget. Konseptet ble utviklet som reaksjon på nettopp den store nedgangen av fysisk aktivitet, spesielt hos barn og unge, men og hvilken retning kroppsøvlingsfaget tok for seg. Faget bar et preg av en helse- og idrettsdiskurs, hvor de av elevene som var “gode i idrett” ble favorisert, og de elevene som slet, falt i skyggen (Whitehead, 2010, s. 4-5). Physical literacy kan ifølge Whitehead (2014) forsvares og uttrykkes for å få frem egenverdien av kroppslig aktivitet (s. 82). Det er dermed ønskelig å endre fokuset på kroppsøvlingsfaget, som er svært aktuelt for fagets diskurs. Det står forankret i læreplanen i kroppsøving at man skal stimulere til en livslang bevegelsesglede. Physical



literacy er oftest tilknyttet et danningssyn, og fagets legitimering, men denne studien vil fokusere på hvordan man kan bruke physical literacy til å utvikle en livslang bevegelsesglede, da physical literacy har mange felles trekk til læreplanen LK20. Hvilket syn bør kroppsøvingslærerne ha på faget, og hva ønsker læreren å oppnå med faget? Har kroppsøvingslæreren kompetanse og forståelse for å klare dette? Physical literacy har som grunnlag at man ønsker å være aktiv, ved at vi forstår nytten og verdien av å være i aktivitet, men i tillegg har et ønske om det. Denne tankegangen kan man trekke paralleller til livslang bevegelsesglede. Fordi det er relativt liten forskning på physical literacy i Norge, vil denne studien undersøke hvordan physical literacy blir ivaretatt i norsk kroppsøvingsundervisning.

### 1.1 Studiens formål

Ut ifra tidligere forskning (se kap. 2.2), er det mye som peker på at physical literacy kan være en effektiv metode for å utvikle livslang bevegelsesglede, men hvordan er enda ikke helt konkret besvart. Denne studien forsøker dermed å finne ut hvordan kroppsøvingslærerne tilrettelegger for utvikling av physical literacy, og hvordan elever opplever ivaretakelsen av physical literacy i kroppsøving. Med den informasjonen vi tilegner oss kan vi trekke konklusjoner og se mulige veier videre. Hensikten med denne studien vil være å rette blikket mot physical literacy som en tankegang hos lærere, og elever, og hvordan elever opplever det i forhold til kroppsøvingsfaget. Det er ønskelig at skolen og spesielt kroppsøvingslærere kan bruke physical literacy som et konsept for å fremme bevegelsesglede hos elevene, da det er flere elementer som peker på at physical literacy har samme mål som læreplanen. Målet om livslang bevegelsesglede står eksplisitt i den nye læreplanen (LK20), og er det samme målet som physical literacy ønsker å jobbe mot. Målet skal gjelde alle mennesker, uansett alder og forutsetninger. Ettersom det ikke er så mye norsk forskning på physical literacy, da det er relativt nytt begrep, vil studien rette blikket mot physical literacy og forhåpentligvis da kan være et hjelpemiddel, eller en tankegang som kan hjelpe kroppsøvingslærer i riktig retning i forhold til fagets diskurs, og kan gjerne være en retning for utvikling av elevers bevegelsesglede. Målet med studien er dermed å sette et lys på å bruke konseptet physical literacy for å stimulere til en livslang bevegelsesglede hos elevene.

### 1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i tidligere forskning og interesse til å videre utforske temaet, vil følgende problemstilling være sentral:

*“Hvordan tilrettelegger kroppsøvingslærere på 7. trinn for Physical literacy, og opplever deres elever at det blir ivaretatt?”*

Med denne studien vil man dermed forsøke å utforske om lærere er klar over begrepet physical literacy, og om de ulike kvalitetene blir tilrettelagt i undervisningen, eventuelt, hvilke av de som blir tilrettelagt. Det vil også se på om elevene opplever at det blir ivaretatt. Dermed kan man bryte ned problemstillingen inn i to forskningsspørsmål:

1. “Hvordan tilrettelegger kroppsøvingslærerne for physical literacy?”

Dette tar utgangspunktet i lærerperspektivet på studien, hvor det ønskes å se om physical literacy blir ivaretatt, og på hvilken måte lærerne ivaretar det. Det er viktig å påpeke at disse lærerne ikke har bakgrunn med physical literacy, men selv til det vil det utforskes hvordan deres undervisning er lagt opp til mulighet for utvikling av physical literacy, da ved å gå gjennom de ulike kvalitetene til konseptet.

2. “Opplever elevene at physical literacy blir ivaretatt?”

Dette forskningsspørsmålet tar dermed utgangspunkt i elevperspektivet på studien, hvor det ønskes å se om physical literacy blir virkelig ivaretatt. Her vil det også bli spurt om hva elevene tenker må til for at physical literacy skal bli ivaretatt, for eksempel hva gjør at denne eleven blir motivert til å være i bevegelse.

## 2 Teoretisk forankring

Denne studien er teoretisk forankret i physical literacy (Whitehead, 2001; 2010). I dette kapitlet blir det først presentert hva physical literacy er, hva det innebærer og hvorfor det er relevant for kroppsøvningsfaget. Det er debattert om det skal plasseres på teori, i og med det ikke er en teori i seg selv, men et konsept. Selv til det, er det disse konseptene studien går ut ifra, og dermed vil være for stor del av studien til å ikke bli formelt presentert. Deretter belyser kapitlet tidligere forskning på physical literacy i skolen. Til slutt vil vi sammenligne læreplanen med physical literacy for likhetstrekk.

### 2.1 Physical literacy

Physical literacy er et relativt nytt begrep i den norske forskningsarenaen. Begrepet har blitt oversatt til norsk av Heid Osnes i boken *Kroppslig litterasitet* (2021). Selv til det, vil det bli brukt det engelske begrepet, for å unngå misforståelser eller potensielle feiltolkninger fra min side. Osnes har brukt svært mye av Whiteheads bok *Physical literacy through the life course*, hvor hun da har oversatt fra engelsk til norsk i sin bok. Hun bruker da de samme begrepene og samme definisjonene som Whitehead gjør i sin bok, som vil og da være gjeldende for denne studien. Liu & Chen (2020) viser til at det er flere ulike definisjoner på physical literacy ettersom begrepet har utviklet seg ut ifra behov og kontekst (s. 97). Denne studien vil være tro til Whitehead (2010) sin definisjon på physical literacy, og vil dermed ta i bruk den.

Definisjonen lyder følgende:

*“As appropriate to each individual’s endowment, physical literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical activity throughout the lifecourse”* (s.11).

Innledningsvis ble det fortalt at physical literacy ble utviklet som en reaksjon på blant annet hvor kroppsøvningsfaget var på vei: et fag uten noe egenverdi og et sterkt helse- og idrettsfokus. Physical literacy står i kontrast til et dualistisk syn på mennesket, som viser til at kropp og sinn er adskilt og ikke utvikles sammen (Whitehead, 2010, s. 5). Dette synet på kroppen kan trekkes parallellt til faget som et rekreasjonsfag, helsediskurs eller idrettskurs, hvor man legger i større grad fokus på kroppens potensial, i stedet for sinnet til eleven. I physical literacy ser man derimot på mennesket som en integrert helhet, og elevene potensial sees i lys av holistisk perspektiv, hvor kropp og sinn utvikles sammen (Whitehead, 2001, s.

128). Mennesket har ulike aspekter ved seg, og de aspektene blir ikke sett på som isolerte deler, men gjensidig viktige og avhengige deler av mennesket (Whitehead, 2001, s. 129).

Begrepet physical literacy har som fokus at elever må erverve ulike kvaliteter: motivasjon, selvtillit, fysisk-motorisk kompetanse, kunnskap og forståelse i forhold til fysisk aktivitet (Sæle & Hallås, 2020, s. 154). Whitehead (2010) legger tydelig frem at med utgangspunkt i individenes potensialer kan physical literacy forklare summen av de nevnte kvalitetene (s. 11). Whitehead (2010) legger frem kvalitet (A), (B) og (C) som de viktigste kvalitetene for å bli physically literate, altså nøkkelkvalitetene. Disse utgjør selve kjernen i konseptet og er gjensidig påvirket av hverandre (s. 15). Videre presenterer hun tre andre kvaliteter som vil være med på å påvirke de tre nøkkelkvalitetene, kvalitet (D), (E) og (F) (s. 15). Disse vil og kunne påvirke hverandre. Kvalitetene vil vi gå mer i dybden på i neste delkapittel.

### 2.1.1 Nøkkelkvalitetene

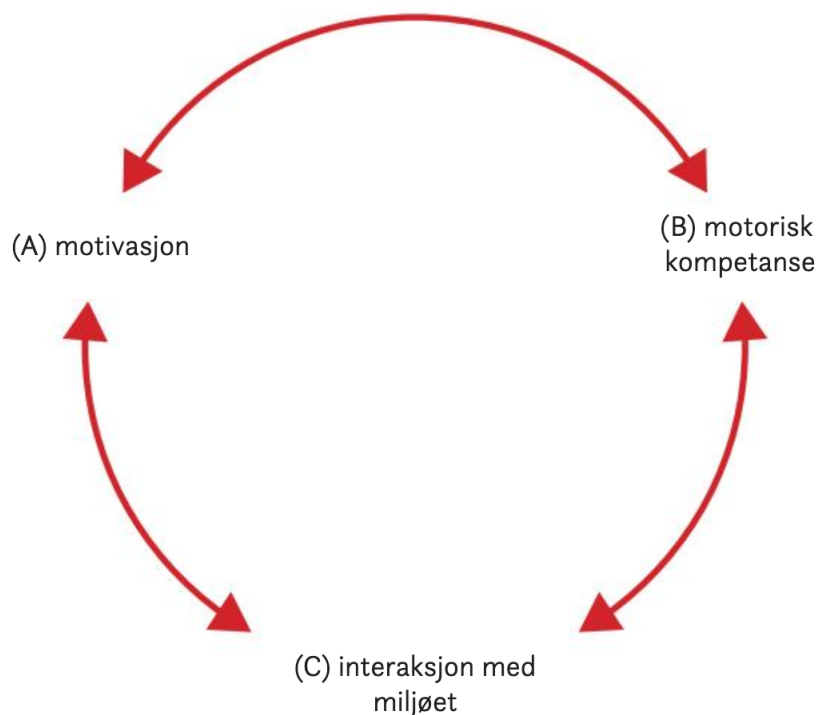
Den første kvaliteten er kvalitet (A) som handler om *motivasjon*, en motivasjon til for å være i bevegelse og fysisk aktivitet (Osnes, 2021, s. 26). Whitehead (2010) påpeker at motivasjon til å være i aktivitet er en fundamental kvalitet for å kunne bli “physically literate”, og forklarer videre at slike individer har en positiv holdning til det å være i aktivitet gjennom livet deres (s. 12). Whitehead (2010) selv definerer motivasjon som drivkraften, viljen og lysten til å gjøre en spesifikk handling (s. 30). Hun viser også til at ytre motivasjon kommer blant annet i form av skryt og godkjennelse fra en annen person. I en skolesammenheng er det ofte fra læreren og/eller sine medelever. Det kan også komme i form av belønning (Whitehead, 2010, s. 32). Barn har en naturlig iboende lyst til å utforske og prøve ut ulike miljøer rundt seg, og dette kaller Whitehead (2010) for den “tidligste” formen for indre motivasjon (s. 31). Det er ideelt at barn enda har denne indre motivasjonen. Dessverre kan denne formen for motivasjon bli ødelagt med noe så lite som en negativ opplevelse med fysisk aktivitet. Osnes (2021) poengterer dermed at lærere, og foreldre, har en viktig oppgave i å motivere de unge tidligst mulig ved å skape gode motoriske opplevelser i barndommen. På den måten vil de få erfare glede ved, og ser verdien av å være i bevegelse, og dermed kan det føre til at de ønsker det videre i livet (s. 26). For å kunne utvikle en motivasjon til aktivitet må man ha erfaringer ved dette, og det vil barn tilegne seg gjennom motorisk kompetanse, ulike bevegelseserfaringer og opplevelsen av å mestre (Osnes, 2021, s. 26-27). Dermed er det svært viktig at kroppsøvingslærere, fra tidlig stund av, tar seg tid til å jobbe med varierte bevegelsesaktiviteter, og gi elevene gode mestringserfaringer, for å dermed kunne gi grunnlag

for motivasjon til elevene sine. Videre påpeker Osnes (2021) at noen kan og bli motiverte av kunnskap om fysisk aktivitet gjennom helseperspektivet (s. 27). Ulike former for kunnskap innen fysisk aktivitet vil bli utforsket mer under kvalitet (F). Dette er med på å poengtere viktigheten med kroppsøvingslærerens grundige jobb i starten. I ulike scenarier hvor eleven mister den indre motivasjonen, forklarer Whitehead (2010) at man må iverksette tiltak for å opprettholde motivasjonen, gjerne da i form av å få opplevelser av positivt resultat ved å være i aktivitet (s. 32).

Kvalitet (B) dreier seg om *motorisk kompetanse*, og dermed ha trygghet i utførelse av ulike bevegelser (Whitehead, 2010, s. 13; Osnes, 2021, s. 29). En physically literate person vil i følge Whitehead (2010) kunne håndtere deres «embodied dimension» med sikkerhet (s. 13). Embodied dimension kan bli oversatt til fysisk-kroppslig kyndighet eller kompetanse (Ommundsen, 2013, s. 159). Videre viser Whitehead (2010) til at noen kapasiteter er viktige, slik som koordinasjon og kontroll som vises gjennom bevegelser med hele kroppen slik som å reise, balansere og å hoppe, samt finmotorikken slik som å skrive eller å spille instrument (s. 13). Hun legger tydelig frem at om man skal utvikle den motoriske kompetansen er det svært viktig å få varierte bevegelseserfaringer i ulike miljøer og med ulikt utstyr (s. 13). Enkelt kan motorisk kompetanse defineres som: “evnen til å gjennomføre ulike kroppslige bevegelser.” (Stavi, 2021). Osnes (2021) legger frem ulike nivåer for motorisk kompetanse, hvor første nivået er de grunnleggende bevegelsesferdighetene som å løfte hodet, gå, krabbe, rulle, kaste osv. (s. 29). Neste nivå dreier seg om å utvikle de grunnleggende bevegelsesferdighetene, ved å da kombinere dem, slik som i koordinative ferdigheter (s. 29). På det tredje nivået forklarer Osnes (2021) at man skal utvikle bevegelsesaktivitet i mer presise enkeltbevegelser, både generelt og spesielt. Med generell bevegelse menes det for eksempel å kaste en ball, mens en spesialisert vil være at man videreutvikler den kasteferdigheten til å ta i bruk en racket eller et balltre, slik at ballen flyr av gårde (s. 29). At et individ kan videreføre tidligere kunnskaper inn til andre scenarier som ligner, blir dermed en viktig utvikling. Det siste nivået går ut på å bruke bevegelsene man har utviklet, og videreutvikle dem i spesifikke sporter (Osnes, 2021, s. 29-30).

Kvalitet (C) er *interaksjon med miljøet*, å lese miljøet og finne gode bevegelsesløsninger (Osnes, 2021, s. 22). Enkelt forklart er det motorisk kontroll i- og hvordan man leser ulike miljøer og situasjoner og løser det med hensiktsmessige bevegelsesløsninger. Whitehead (2010) forklarer at et physically literate individ kan samhandle «flytende» med miljøet rundt

seg i kontekst med både de hverdagslige bevegelse, men også i fysisk aktivitet (s. 11). Whitehead (2010) viser også til at når man leser miljøet, kan det gjøres på to måter: vurdere våre omgivelser og situasjoner vi er i, og å ha automatiserte bevegelser (s. 53-54). Å vurdere våre omgivelser er om man for eksempel skal løpe på en våt stokk, da vet man at den er våt og dermed glattere enn en tørr stokk. Ved å ha automatiserte bevegelser vil man si de bevegelsene som “flyter” av gårde, og kommer av vurderinger som skjer fort og ubevisst, fordi man er kjent med bevegelsen og miljøet (Whitehead, 2010, s. 54). I møte med det varierte miljøet vil elevene bli invitert til en bevegelse de opplever de behersker, eller utfordrer dem. Disse bevegelsesmulighetene kalles for affordance (på norsk affordanse) som handler om relasjonen mellom individet og miljøet rundt. Individets fysiske utforming, tidligere erfaringer og opplevelser er avgjørende for hvilke handlingsmuligheter individet opplever (Osnes, 2021, s. 30).



*Figur 1. Viser de tre viktigste kvalitetene i physical literacy, og at de er gjensidig avhengig av hverandre (Whitehead, 2010, s. 15, oversatt av Osnes, 2021, s. 23)*

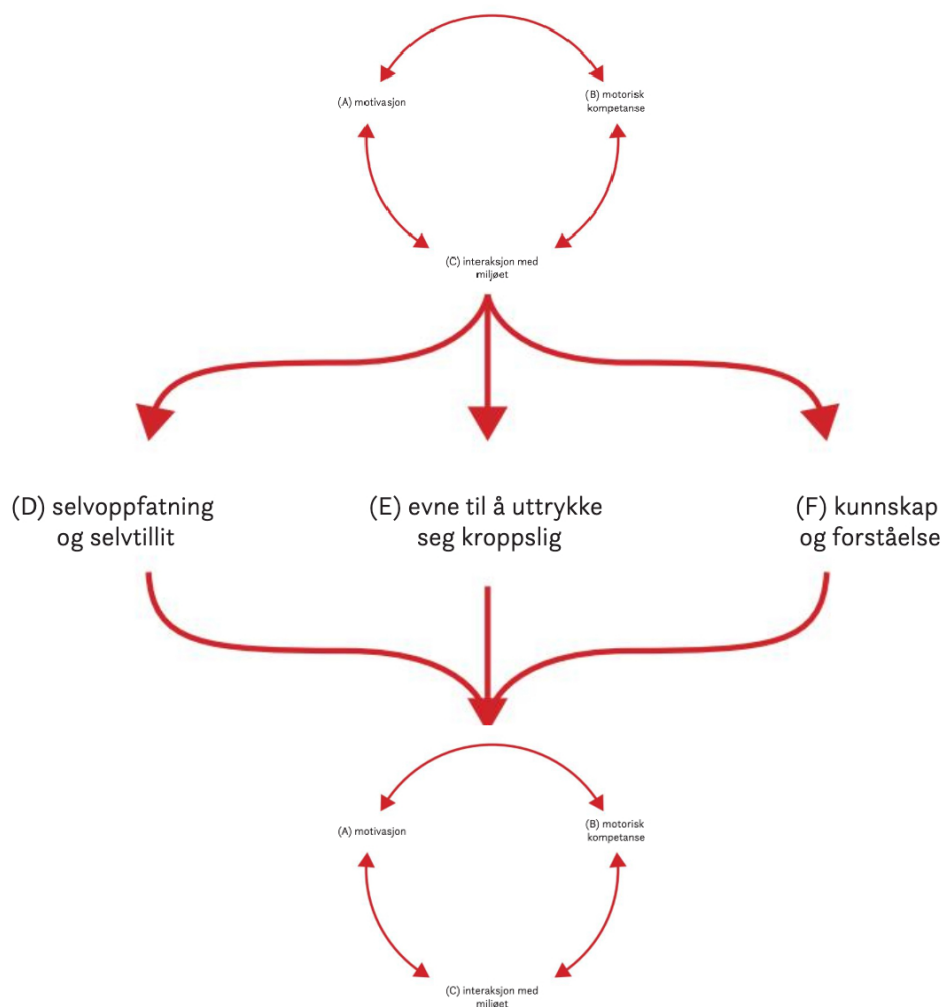
I tillegg til de tre nøkkelkvalitetene har man tre kvaliteter som kan virke positivt (og negativt) på nøkkelkvalitetene. Kvalitet (D) innebærer selvoppfatning og selvtillit, altså identitetsutvikling og positiv selvfølelse (Osnes, 2021, s. 22). I følge Whitehead (2010) vil elevene kunne utvikle en positiv selvtillit gjennom lærende og givende øvelser i

kroppsovningsfaget (s. 13). En physically literate person vil kunne akseptere sin kropp slik den er, selv til at det er press rundt seg, da det viser til kroppslig fortrolighet og selvsikkerheten i å bevege seg på (Osnes, 2021, s. 36). Dette å være obs på mediers innflytelse på hva som er populært nå kan være med å skade for utviklingen av physical literacy i elever, mener Whitehead (2010, s. 59). Osnes (2021, s. 35) bygger videre på dette og forklarer at problemer som “trender”, motebransjen og hvordan vi kler oss vil ha en vesentlig rolle i identitetsskaping. Osnes (2021, s. 36) legger frem et viktig punkt om at klærne har påvirkning på bevegelsesmuligheter, da jenter får produsert trangere og ettersittende klær enn det guttene får. Dette vil og kunne påvirke, og i verste fall skade, elevens kroppsidentitet. Derimot vil som sagt en physically literate person likevel akseptere sin egen kropp og ha et avslappet forhold til all press som kommer fra media og utenfra (Osnes, 2021, s. 36).

Kvalitet (E) omhandler evnen til å uttrykke seg kroppslig, dette innebærer da empati og samspill med andre (Osnes, 2021, s. 22). Denne kvaliteten blir strengt tatt delt inn i to elementer. Den første er en nonverbal kommunikasjon, som innebærer blant annet gester og kroppsbevegelse, holdning, ansiktet og øyekontakt, som er en del av vår måte å kommunisere på (Whitehead, 2010, s. 61). Kvalitet (E) er sterkt knyttet til kvalitet (D) (Osnes, 2021, s. 36; Whitehead, 2010, s. 60), da vår selvtillit og selvfølelse påvirker hvordan man responderer og kommuniserer med andre. En person med lavere selvtillit har en tendens til å gi blandede signaler med deres verbale og nonverbale (Whitehead, 2010, s. 61). Derimot vil en physically literate person i følge Whitehead (2010) kunne vise til en helhetlig kvalitet hvor både verbal, men og ikke-verbal kommunikasjon forsterker hverandre (s. 61). Dette kan ha kommet av at individer har blitt eksponert til variert motorisk kompetanse, som vil igjen gi individet en variasjon av “ordforråd” i den forstand om hvordan han eller hun skal oppføre seg kroppslig i de ulike bevegelsene (Whitehead, 2012, s. 61). Det andre elementet av denne kvaliteten viser Whitehead (2010) til individets evne til å ha empatiske interaksjoner med andre, som kommer av å være selvsikker (s. 61). Physically literate individer kan bruke den oppfattede bevisstheten om seg selv til å sette pris på hvordan andre har det og dermed respondere og reagere riktig i gitte situasjoner (s. 61). Jo mer en person er kjent med sin egen kropp og sin egen væremåte, jo lettere mener Osnes (2021) at man kan avlese stemningen hos en annen person og dermed kan samhandle med en person på en “gunstig” måte (s. 39).

Den siste kvaliteten (F) innebærer kunnskap og forståelse, som blir knyttet til den kroppslige dimensjonen og helse (Osnes, 2021, s. 22). Denne kvaliteten handler om å ha en viss teoretisk

kunnskap om kroppen, motorikk og helse (Osnes, 2021, s. 40). Å ha teoretisk kunnskap om kroppen og motorikk vil si at man har innsikt i kroppens oppbygning, men og om motorisk læring og hva som fører til effektive bevegelsesløsninger (Osnes, 2021, s. 40). Å ha teoretisk kunnskap om helsen vil enkelt si at man har grunnleggende kunnskaper om betydningen av fysisk aktivitet, ernæring, variert og sunt kosthold, hvile og søvn (Osnes, 2021, s. 40-41; Whitehead, 2010, s. 66). Kvaliteten utfordrer også det tradisjonelle synet pedagoger har på elever som et objekt for reprodusering av læring (Osnes, 2021, s. 41). Med bakgrunn i en Merleau-Ponty sin tanke om at elever lærer med kropp og hode, følger Whitehead opp med kunnskapskvaliteten som representerer den kognitive delen av physical literacy (Osnes, 2021, s. 19).



Figur 2. Viser sammenhengen mellom alle seks kvaliteter (Whitehead, 2010, s. 16, oversatt av Osnes, 2021, s. 24). Lagt til tilføyelser av meg.



### 2.1.2 Å være «physically literate» person

Å være en physically literacy person er noe man som kroppsøvingslærer bør strebe etter å utvikle hos elevene. Igjen kan det være greit å påpeke at Osnes (2021) har selv oversatt dette begrepet til kroppslig litterasitet, men slik som med selve begrepet physical literacy, vil denne studien ta i bruk det engelske begrepet. Et individ som er “physically literate” vil i følge Whitehead (2010) beveger seg med effektivitet, flyt og selvtillit, i varierte bevegelsessituasjoner som er utfordrende (s. 16). Whitehead (2014) forklarer også at for å bli physically literate må en person ha fremgang innen de fleste eller alle kvalitetene (s. 84). Dersom elevene tilegner seg disse faktorene, eller kvalitetene, skal de få forutsetninger til å ta ansvar for, og verdsette fysisk aktivitet gjennom livsløpet (Durden-Myers & Keegan, 2019, s. 30). Dette er også hva kroppsøvingslærere bør ønske å oppnå overfor sine elever. Det er viktig å påpeke at å være physically literate er ikke noe man oppnår, men heller en individuell reise hvor vi utvikler oss i takt med våre forutsetninger (s. 84). Ved å utvikle en physically literate elev, kan man ha større grunnlag for å utvikle en livslang bevegelsesglede.

## 2.2 Tidligere forskning

Tidligere forskning viser til at physical literacy som et konsept har en rekke positive innvirkninger. Som nevnt innledningsvis viser Whitehead (2014) selv til at det er en rekke fordeler, slik som å fremme grunnleggende menneskelige evner (s.84). Whitehead et. al. (2018) forklarer at for å kunne utvikle physical literacy hos elever, må kroppsøvingslæreren kunne trekke tråder mellom teori og praksis (s. 257). Selv til det, er det svært lite forskning som viser til om physical literacy blir ivaretatt i skolen, spesielt ikke i norsk forskning. Det har blitt utført flere litteraturstudier som utforsker begrepet physical literacy i relevant forskningslitteratur, slik som Lundvall (2015) og Edwards et. al. (2017). I nyere tider har også Liu og Chen (2020), Jean de Dieu og Zhou (2021) og Carl et. al (2022) utført slike litteraturstudier. Liu og Chen fant blant annet ut at det er mange ulike definisjoner på physical literacy, noe som kan hindre en utvikling innenfor det feltet, da det ikke er en konkret enighet om hva det er (s. 106). Jean de Dieu og Zhou (2021) konkluderer med at de aller fleste physical literacy verktøyene ble brukt til å utvikle grunnleggende ferdigheter, og helsen, og vektet ikke fokuset på en livslang bevegelsesglede, som er det endelige målet med physical literacy (s. 11). Carl et al. (2022) viser til at de fleste intervensjonene hadde en holistisk forståelse av physical literacy, så brukte færrest intervensjoner som dekket alle kvalitetene (s. 16). Flere av forskerne innenfor kroppsøvingsfeltet virker til å være enige om at physical

literacy er et konsept som kroppsøvningsfaget trenger for å kunne oppnå sitt mål om livslang bevegelsesglede (Jurbala, 2015, s. 380; Lundvall, 2015, s. 116). Dette støttes også opp av nyere forskning fra Liu & Chen (2020) som forklarer at physical literacy har et meningsfylt resultat som kroppsøvningslærere bør strebe etter å hjelpe sine elever med både å utvikle, lære gjennom og utvikle seg innen (s.106). Imidlertid er det ingen av disse studiene som peker på *hvordan* å gjøre det, noe denne studien skal forsøke å gjøre.

Noen felles trekk man kan se i variert forskning er at tidligere litteratur på physical literacy ser ut til å utvikle kun noen av kvalitetene, og ikke nødvendigvis har hovedfokus på livslange bevegelsesgleden som skal være resultat av å utvikle *alle* de ulike kvalitetene. Dette vises blant annet i studien til Jean de Dieu og Zhou (2021) som viser til at så lite som en eller to av kvalitetene har blitt anerkjent og dermed fostret, mens de andre kvalitetene blir uviktige, i stedet for å se på alle kvalitetene likestilt (s. 8). Videre kan det virke som at de tre første kvalitetene (A-C) er de som blir ivaretatt mest, ettersom Carl et al. (2022) gjorde en litteraturstudie som fokuserte kun på de tre første kvalitetene (s. 10). Jean de Dieu og Zhou (2021) forklarer videre at hele 70% av artiklene de studerte, brukte physical literacy til å videreutvikle grunnleggende bevegelsesferdigheter, langsiktig helsemål og å utvikle de atletiske ferdigheter, i stedet for å utvikle et ønske om deltagelse i fysisk aktivitet livet ut, eller livslang bevegelsesglede (s. 11). Dette viser også til at physical literacy begrepet blir brukt til å vinkle mot et helsediskurs, noe som er viktig, men ikke det *eneste* målet med kroppsøvningsfaget.

Ut ifra tidligere forskning ser man at physical literacy-begrepet er et begrep som er utbredt og er påpekt til å være et bra tilskudd til faget, men færrest få bruker alle kvalitetene, og/ellers er begrepet brukt til andre hensikter enn det det ble utviklet for, altså utvikling av livslang bevegelsesglede. Det viser seg også at skolene hadde store roller i å bruke physical literacy som intervensjon (Carl, et. al., 2022, s. 10), men færrest handler om hvordan skoler ivaretar physical literacy i kroppsøvningsfaget. Fordi det er så lite forskning på *om* og *hvordan* physical literacy blir ivaretatt, spesielt i den norske skolen, vil denne studien forsøke å bidra med kunnskap på dette området.

### 2.3 Physical literacy og LK20

Tidligere forskning viser til relativt mye forskning rundt physical literacy i kroppsøvningsfaget i utenlandske skoler. Land som Canada, England, Nederland og USA har alle implementert

physical literacy i læreplanen deres (Spengler & Cohen, 2015, s. 5-11). På den norske fronten derimot, blir physical literacy ikke nevnt i læreplanen. Selv til dette ser man klare likheter mellom physical literacy og den gjeldende norske læreplanen: LK20. Som nevnt, er kjernen i physical literacy at man skal utvikle seg til å bli physically literate, som vil si man har forutsetninger til å ønske å være i bevegelse livet ut, noe man kan trekke sterke paralleller til utsagn fra LK20. Elevene skal utvikle livslang bevegelsesglede og fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette samsvarer godt med målet med physical literacy.

I den nye læreplanen i kroppsøving ble det også presentert tre kjerneelementer, hvorav det ene er *Bevegelse og kroppslig læring*. Ifølge læreplanen skal dermed:

*“[...] Elevene utforsker egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede.” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2)*

Siste linjen hvor de nevner at kroppslig læring handler både om allsidig motorisk læring og utvikling av kroppsbevissthet, kan man trekke klare linjer til Whiteheads nøkkelkvaliteter. Allsidig motorisk læring kan kobles opp til kvalitetene B og C, mens utvikling av kroppsbevissthet kan kobles direkte opp til kvalitetene D, E og F. Som nevnt, er alle kvalitetene gjensidig påvirket av hverandre og dermed ikke mulig å utelukke. Til slutt har man også “stimulering til livslang bevegelsesglede”, som er det overordnede målet med physical literacy. I og med at physical literacy ikke bare gjelder elever, men hver enkelt person, uavhengig av alder, ser man på physical literacy som en livslang prosess, som kan og bør få en god start i skolen. Whitehead (2014) legger klart og tydelig frem ulike punkter som må til for at læreren tilrettelegger for physical literacy i kroppsøvingsundervisning.

Først legger Whitehead (2014) frem at *undervisningen må være givende og lystbetont som da virker motiverende* (s. 88). I overordnet del av læreplanen står det følgende: “For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Da det står

i overordnet del av læreplanen vil dette også gjelde for kroppsøvningsfaget. Videre står det også følgende: “Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Med dette viser læreplanen til at en måte å gi lystbetont og motiverende undervisning på vil være variasjon og tilpasning. Dermed må kroppsøvningslæreren bidra med variasjon og tilpasning i deres undervisning for å dermed gi dem en sjanse til å utvikle deres motivasjon og lærelyst. Med dette er læreplanen er dermed i tråd med physical literacy og Whiteheads (2010) påstand om at variasjon og det å bli eksponert til et bredt spekter av bevegelsesaktiviteter i varierte bevegelsesmiljø er viktig (s. 13).

Videre skal *undervisningen og virker positivt inn på elevens selvtillit og egenverd* (Whitehead, 2014, s. 89). Dette er generelt et overordnet mål i læreplanen, og blir tatt opp flere ganger gjennom læreplanen. Man ser at begrepet om selvtillit kommer spesielt frem i læreplanen i kroppsøving, da dette er et fag hvor selvtillit, selvverd og selvfølelse spiller en viktig rolle. Det står blant annet at kroppsøvningsfaget skal “fremme et positivt selvbylde som kan gi elevene en trygg identitet” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette ser vi også kommer frem i kvaliteten om selvoppfatning i physical literacy, da en physical literate person er en person som er klar over sine egne forutsetninger og jobber ut ifra det. Dermed er det viktig at kroppsøvningslæreren er klar over dette og jobber med å trygge sine elever. I tillegg har man også et oppdrag i å la elevene “utforsker egen identitet og eget selvbylde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse.” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette målet er spesielt viktig i forhold til kroppsøvningsfaget da de fire ulike elementene som blir nevnt er svært sentralt for kroppsøvningsfaget. Da er det viktig at kroppsøvningslæreren tilrettelegger kroppsøvningsundervisningen på en slik måte at elevene føler seg trygge på andre og seg selv, men og lære elevene å utfordre seg selv, ut ifra sitt ståsted.

Whitehead (2014) legger også frem at *eleven skal oppleve fremgang og lykkes i et bredt spekter av meningsfylte bevegelsesaktiviteter med god utførelse av konkrete bevegelsesmønstre* (s. 90). Læreplanen forklarer følgende:

*“Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. Kroppsøving tar vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer også til*

*eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer”*

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Læreplanen legger eksplisitt frem at elevene skal bli eksponert for flere varierte bevegelsesaktiviteter, og at det vil bidra til deres danning og utvikling. Dette er i tråd med Whiteheads tanke om at et bredt spekter av aktiviteter kan føre til utvikling av god utførelse av varierte bevegelsesaktiviteter, og dermed en utviklet motorisk kompetanse. Ved å ha en slik motorisk kompetanse vil elevene ha grunnlag til å også ha en bedre motivasjon til faget og fysisk aktivitet, da de har kjennskap til øvelser og bevegelsesaktiviteter.

Eleven skal også *tilegne seg opplevelser som gir anledning til å ta selvstendige beslutninger om sin involvering i meningsfylte fysisk aktivitet* (Whitehead, 2014, s. 90). Hun forklarer videre at det er læreren som har ansvaret for arbeidet som gjøres, men skal kunne benytte enhver anledning til å involvere elevene sine i ulike valg i timene (Whitehead, 2014, s. 90-91). Begrepet medbestemmelse eller medvirkning kommer også klart og tydelig igjen i LK20. “Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter som elevene gjør alene og sammen med andre [...]” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Her, i likhet med Whitehead, legger det tydelig frem at læreren har ansvar for at elevene skal få være deltakende og få muligheten til å medvirke. “Læreren skal være i dialog med elevene om utviklingen deres i kroppsøving. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

Til slutt legger Whitehead (2014) frem punktet om *opplevelser som gjør at man innser verdien av fysisk aktivitet, for helse og trivsel livet ut, og stimulere eleven til å innta en proaktiv holdning til deltakelse i fysisk aktivitet* (s. 91-92). Igjen, kan man finne sterke paralleller til læreplanen. LK20 sier: “Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv”. Ønsket er dermed at elevene får en forståelse av at det er deres ansvar å være i bevegelse og følge opp det de gjør, og dermed tilrettelegge for gode opplevelser slik at de får denne kunnskapen.

Ved så mange likheter og fellestrekk mellom læreplanen og physical literacy, hvor begge har samme mål, kan det det være rimelig å ta i bruk physical literacy som utgangspunkt når man skal jobbe for å oppnå læreplanens mål om å utvikle livslang bevegelsesglede hos de unge

elevene. Når man ser på disse likhetene vil det heller ikke være utenkelig at lærerne bør tenke over disse ulike kvalitetene, og tilrettelegging av dem, når de praktiserer sin undervisning. Dermed vil det bli belyst om læreren tilrettelegger for de ulike kvalitetene, og på den måten om man er nærmere målet om en livslang bevegelsesglede hos elevene.

### 3 Metode

For å besvare problemstillingen *hvordan tilrettelegger kroppsøvlingslærere på 7. trinn for Physical literacy, og opplever deres elever at det blir ivaretatt?* var det nødvendig med en kvalitativ metode. En kvalitativ metode kan belyse fenomener informantene opplever og erfarer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 42). I metodekapittelet vil det bli presentert metodiske valg og overveielser i forhold til studien og problemstillingen. Kapittelet vil først gå inn på hva en kvalitativ forskningsmetode er, samt kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. Videre vil utvalget bli presentert og hvordan det ble valgt ut. Deretter presenterer kapittelet hvordan datainnsamlingen foregikk og transkribering av rådata, før man går videre til hvordan datamaterialet ble analysert, som i dette tilfellet var ved bruk av en tematisk analyse. Til slutt blir studiens kvalitet reflektert ved å diskutere studiens reliabilitet og validitet, samt etiske prinsipper med forskning.

#### 3.1 Metodisk overveielse

Til denne studien ble det benyttet en kvalitativ forskningsmetode. Ved valg av hvilken forskningsmetode som skal bli brukt til en studie, skilles det som regel mellom kvalitativ og kvantitativ (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 90). Når man skal velge, er det viktig å merke seg at begge forskningsdesignene har sine styrker og begrensninger. En kvantitativ forskningsmetode er en objektiv og avstandsbasert forskning, hvor målet er å måle omfanget og hyppigheten av et fenomen, hvor man da leter etter en generalisering (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 91). En kvalitativ metode, derimot, er knyttet til et konstruktivistisk paradigme, hvor forskerens mål er da å forsøke å forstå og løfte frem meninger de intervjuer har konstruert seg, basert på deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 141, 29; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 90). Dermed må man som forsker ta stilling til hvilke metodiske tilnærminger som best egner seg til å besvare studiens forskningsspørsmål, og da være klar over at ethvert valg vil ha konsekvenser for den kunnskapen en kan utvikle (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 57). Siden denne studien tar for seg elever og kroppsøvlingslæreres opplevelser av kroppsøvlingsfaget, vil kvalitativ metode være best egnet, ettersom man til denne studien søker en dypere forståelse om ivaretagelsen av physical literacy, som kun kan få gjennom interaksjon med informantene. Som forsker vil man kunne oppnå en forståelse ut ifra de resultatene man får fra informantene, men dette mener Thagaard (2018) må ses i sammenheng med forskerens forforståelse (s. 33). Dermed er det svært viktig for forskeren å være klar over hvilket vitenskapsperspektiv han eller hun har. Det finnes flere

vitenskapsperspektiv, men til denne studien ble det tatt i bruk en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming.

Til studien ble det tatt i bruk en fenomenologisk tilnærming, da studien hadde som hensikt å forstå lærere og elevers opplevelse av physical literacy. Kvale og Brinkmann (2019) forklarer en fenomenologisk tilnærming som det å kunne forstå hvordan mennesker subjektivt opplever fenomener knyttet til deres egen livsverden (s. 45). Postholm og Jacobsen (2021) støtter dette opp med å forklare videre at man studerer ikke verden slik den er, men hvordan den oppfattes av enkeltmennesket, og at deres oppfatninger av verden er “sann” (s. 50). Det er altså interessant å se på de enkeltes oppfatning av et fenomen. Til denne studien handler det både om lærere og elevers “livsverd” og dermed vil det være interessant som forsker å grave dypere i deres “livsverden”. Det ble også tatt i bruk en hermeneutikk tilnærming, som vil enkelt si fortolkningslære (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 76; Sæle og Hallås, 2020, s. 273-274). Altså man skal da fortolke et konkret skriv man har, som i dette tilfelle vil være transkriberingen som ble gjennomført etter intervjuene. Ved en hermeneutisk tilnærming legges det vekt på at fenomener kan tolkes på ulike nivåer, og at forskeren bør fokusere på å fortolke informantenes handlinger på et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 37). Postholm og Jacobsen (2021) påpeker dermed at hermeneutisk fenomenologi er ikke *bare* beskrivende, men forskeren fortolker også meningene knyttet til livserfaringene (s. 76). Teorier om fortolkning (hermeneutikk) og erfaringer (fenomenologi) er det som den kvalitative metode bygges på (Sæle & Hallås, 2020, s. 323). Da vil det være svært gunstig å ta i bruk det. For å kunne få en dypere forståelse av fenomenet physical literacy i kroppsøvfaget var det hensiktsmessig, til denne studien, å forsøke å forstå og beskrive dette ut fra erfaringsverdenen til kroppsøvfaglærere og deres elever, altså gjennom informantens egne opplevelser og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 42).

Ved å utforske om physical literacy blir ivaretatt i kroppsøving, ønskes det å forstå informantene og deres opplevelse med det i kroppsøving på et dypere plan om. For at physical literacy skal kunne bli ivaretatt må man bryte konseptet ned og se på om de ulike kvalitetene blir ivaretatt. Dermed ble det naturlig å lage en intervjuguide basert på begrepet om physical literacy og de seks ulike kvalitetene. I en kvalitativ forskning er det svært vanlig å ta i bruk en induktiv metode hvor man da ikke har teori å gå ut ifra, men heller bearbeider det basert på resultater man finner i forskningen (Thagaard, 2018, s. 172). Dette blir derimot ikke tilfelle i



denne studien, da denne studien baseres på eksisterende teori og dermed blir en deduktiv metode. Det vil si at teorien er bestemt på forhånd.

### 3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Når forskeren skal velge hvilken datainnsamlingsmetode, må de bruke den metoden som gir best mulig svar i forhold til sin problemstilling. Til denne studien ble det tatt i bruk et kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode, ettersom det ville være mest egnet, da studien ønskes å undersøke hvordan både kroppsøvingslærere og deres elever opplever ivaretagelsen av physical literacy. Ettersom man da søker etter informantenes subjektive meninger og tanker om seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). Postholm og Jacobsen (2021) forklarer at i et forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til et bestemt tema (s. 117). Dette støttes opp av Thagaard (2018) som forklarer at ved å bruke intervju kan man få innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelser, og personene som blir intervjuet kan fortelle hvordan de opplever ulike ting og hvordan de erfarer det (s. 12).

Til studien ble det benyttet av fenomenologisk intervju, ettersom hensikten i et slikt intervju er å man opptatt av å finne ut av et “hva” og et “hvordan” (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118). Det finnes og ulike strukturer på selve gjennomførelsen av intervjuet som Postholm og Jacobsen (2021) kaller for det strukturerte-, det ustrukturerte- og det semistrukturerte intervjuet (s. 120-121). Til denne studien ble det sistnevnte tatt i bruk. I følge Postholm og Jacobsen (2021) kjennetegnes et semistrukturert intervju ved at intervjuer har forhåndsbestemte tema og spørsmål, men at det er svært åpent for spontane samtaler og oppfølgingsspørsmål (s. 121). Thagaard (2018) bygger på påstanden og forklarer at formålet med et slikt intervju er å forstå informantens synspunkt, dermed er det muligheter for oppfølgingsspørsmål basert på hva informanten sier (s. 91). Siden denne studien forsøker å forstå informantene sine sider og forståelser vil det være svært aktuelt å bruke denne type struktur på intervjuet og dermed “grave” dypere i deres erfaringer. Denne form for åpenhet i spørsmål vil bli brukt i intervjuguiden, som vil bli beskrevet nedenfor.

#### 3.2.1 Intervjuguide

Ved å ta i bruk intervju som forskningsmetode, vil det være svært gunstig å lage en intervjuguide. Intervjuguiden bør planlegges godt, og den bør relateres til studien teoridel og

problemstilling (Krumsvik, 2019, s. 167; Thagaard, 2018, s. 95). Som vist til tidligere, har intervjuguiden basert seg på begrepet physical literacy og de seks ulike kvalitetene. I og med at denne studien baserer seg på en teori og dermed allerede “skisserte” temaer, var det enklere å lage spørsmål basert på disse temaene og justere det etter hva som forsøkes å finne ut av. Selv til det var det fortsatt omfattende da dette er helt nytt og man ønsker å ha så gode spørsmål som mulig. I tillegg til de allerede skisserte temaene, har lærerne i tillegg fått ekstra spørsmål som angår deres syn på kroppsøvingfaget og hvordan de tolker begrepet om livslang bevegelsesglede. Dette er fordi deres syn kan ha en innvirkning på hvordan de praktiserer faget. Krumsvik (2019) legger tydelig frem viktigheten ved valg av type spørsmål, da dette kan påvirke studiens kvalitet (s. 167). Dermed ble det viktig å lage gode og åpne spørsmål som inviterte informantene til å dele deres opplevde sannhet, samt styre dem i retning av det man ønsker å finne ut av. Thagaard (2018) presenterer også et annet problem: i mange intervjuundersøkelser kan spørsmålene bli for generelle, men at man trenger ikke nødvendigvis å unngå disse spørsmålene (s. 97). Da er det imidlertid viktig å følge opp generelle spørsmål med konkrete hendelser. Dermed var det viktig å kunne ha åpne spørsmål hvor det var mulighet for spontane oppfølgingsspørsmål.

Intervjuguiden til lærere og elevene ble selvsagt annerledes, da det er ulike fokus for de ulike informantgruppene. Hos lærerne var det viktig å forstå hvordan de underviser elevene sine i henhold til physical literacy, og dermed ble spørsmålene mer åpne, og det var mer rom for spontane oppfølgingsspørsmål. Hos elevene derimot, var det flere spørsmål, da noen av temaene kan være vanskelige for barn å sette ord på, og dermed er det lettere med oppfølgingsspørsmål som er laget på forhånd. Intervjuguidene er lagt til som vedlegg: lærerens intervjuguide (vedlegg 1) og elevenes intervjuguide (vedlegg 2).

Det ble og gjennomført et pilotintervju som skulle gi en pekepinn på hvordan intervjuguiden fungerte, hvor man da finner ut om spørsmålene er forståelige for informantene, samt at man som forsker fikk man svar på det man forsker på. Etter pilotintervjuet ble det gjort noen småjusteringer slik at det skulle bli forståelig, det vil bli videre diskutert i kapittelet under om pilotintervju.

### 3.2.2 Pilotintervju

Som nevnt viser kapittelet om intervjuguiden også til et *pilotintervju*. Et pilotintervju sin hensikt er en siste sjekk om intervjuguiden og alle aspektene ved et intervju er klart for å bli

utøvd i praksis, altså et prøveintervju. Dalen (2011) påpeker at i en kvalitativ intervjustudie bør det alltid tas i bruk et eller flere intervjuer (s. 31). På denne måten har man mulighet til å teste ut om intervjuguiden er effektiv, men også å teste ut deg som intervjuer. Denne påstanden blir også støttet av Krumsvik (2019) som forklarer at ved å ta i bruk pilotintervju vil man som forsker oppdage om informantene faktisk forstår spørsmålene (s. 167).

Til denne studien ble det tatt i bruk et pilotintervju på en kroppsøvlingslærer. Selv til at denne læreren jobbet på 4. trinn er spørsmålene like aktuelle som for en lærer på 7. trinn, ettersom dette omhandler deres undervisningspraksis. Thagaard (2018) hevder at den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis, og forklarer videre at opplærings situasjonen preges av at vi intervjuer en kollega og får tilbakemeldinger fra dem (s. 94). Kroppsøvlingslæreren som ble brukt var av nær relasjon og i samme fagfelt, som førte til at det ikke var farlig å gi konstruktive tilbakemeldinger. Det ble også utført et pilotintervju på en elev på 7. trinn slik at intervjuguiden ble prøvd ut på den eksakte alderen som det skulle bli utført på. Dette var barnet til læreren pilotintervjuet ble utført på, og dermed var det rom for gode tilbakemeldinger fra ungen også, som gjorde at det var mulighet til å optimalisere spørsmålene til elevene og. Det ble blant annet bevisstgjort om at noen av spørsmålene kunne være vanskelige for elevene å svare på. For eksempel var det et tidligere spørsmål om *Hva tror du må til for at du vil være i bevegelse kjempe lenge?* Dette ble et vanskelig spørsmål for eleven, da det var uvisst om det var lengde som i der og da, eller i lengden, og dermed ble for uklart. Dermed ble det justert til *Hva tror du må til for at du skal få lyst til å være i bevegelse også når du blir ungdom og voksen?* Dette bidro til at elevene forsto spørsmålet bedre.

Som nevnt, når man utformer en intervjuguide er det vanlig å være bevisst på hvordan en stiller spørsmålene, og hvilke typer spørsmål man stiller til ulike informanter (Krumsvik, 2019, s. 167). Dette ble også diskutert i pilotintervjuet. I løpet av intervjuet ble det gitt tilbakemeldinger på om de forsto spørsmålet, om de syntes det var for innviklet eller om spørsmålet gikk rett over hodet på dem. Det var spesielt viktig å få med seg dette hos eleven, ettersom det kan være vanskeligere for barn å forstå spørsmål. I tillegg til konstruktive tilbakemeldinger på spørsmålene var det også en mulighet til å oppdage hvordan jeg var som intervjuer. Jeg fikk tilbakemeldinger på at det var en lett atmosfære og at de følte det var lett å svare meg, uten at de følte seg tvunget til å svare et "positivt" eller "korrekt" svar.

I tillegg til at man får prøvd ut intervjuguiden og om informantene faktisk forstår spørsmålene, ga pilot intervjuet også en gylden mulighet til å prøve ut utstyret som skulle bli tatt i bruk. Det ble avtalt med kroppsøvingslæreren og eleven på 7.trinn at utstyret skulle testes ut, men at dataene ble slettet etter en runde med prøvelytting til opptaket etterpå. Det viste seg at både diktafon-appen og diktafonene som ble brukt i reserve fungerte kjempebra og kunne bli brukt videre når det skulle bli utført de skikkelige intervjuene. Det åpnet også muligheten til å prøve nettskjema siden, og bli kjent med hvordan det fungerte.

### 3.3 Utvalg

Som regel vil deltakere i en kvalitativ studie være et begrenset antall, og det vil som oftest være en bestemt type utvalg basert på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Dermed blir utvelgingsprosessen en viktig prosess. I tillegg påpeker Kvale og Brinkmann (2019) at antallet intervjudeltakere man skal ha har også noe å si for resultatene (s. 148). Blir antallet for lite vil det være svært vanskelig å teste ut hypotesen, samt å trekke generaliserende konklusjoner, men om det er for stort utvalg vil man umulig kunne gå i dybden på analysen av intervjuene ettersom det blir for mye materiale (s. 148). Dermed må man ta dette også i betraktning i prosessen. Ettersom denne studien ikke søker å generalisere, men heller ønsker å oppnå forståelse, vil det egne seg å ha et relativt lite utvalg. Studien utførte noe som Thagaard (2018) kaller for strategisk utvelging av utvalg, hvor forskeren systematisk velger ut personer som har egenskaper eller kompetanse til å belyse fenomenet som studeres (s. 54). Dermed, i samråd med veileder, ble det valgt å ha med tre kroppsøvingslærere og fire av deres elever, altså i alt tolv elever. Det strategiske utvalget her er først og fremst at det ikke er tilfeldige lærere og elever, men spesifikt kroppsøvingslærere og deres elever i kroppsøving på 7. trinn. Ved å ha tolv elever, kan man få en dypere forståelse av hva som må til for å ivareta physical literacy i kroppsøvingsfaget, gjennom deres oppfattelse og synspunkter. To av lærerne var menn i 20-årene med faglig kompetanse i kroppsøving, mens siste lærer var en dame i 40-årene uten faglig kompetanse. Det andre som kan mer eller mindre kategoriseres som strategisk utvelgelse, var at av elevene var det seks jenter og seks gutter i alt, to gutter og to jenter per lærer. Dette var et ønske fra forskeren, da dette kan gi interessante resultater på tvers av de ulike kjønnene. Dette er ikke et kjønnsstudier, men det er interessant å få frem begge kjønn på en likestilt måte, spesielt når faget tradisjonelt kan være "guttene" favoritt (Moen et al., 2018, s. 77).

### 3.4 Datainnsamling

Da prosjektet først ble godkjent av SIKT (saksnummer 203333, se vedlegg 5) var det bare for selve forskningen til å offisielt starte. Som nevnt ble det gjennomført et pilotintervju først, og etter noen korrigeringer ble det gjennomført de faktiske intervjuene til forskningen. Etter intervjuet ble de duket for transkribering.

#### 3.4.1 Intervjuprosess

Selve intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker, fordelt på tre dager, hvor alle intervjuene foregikk på de aktuelle skolene. Ved å ha intervjuene på de aktuelle skolene vil man sikre at elevene føler seg trygge i kjente omgivelser ved å være en kjent plass for dem, og i tillegg har sine lærere i nærheten. Dette støttes av Dalen (2011) som forklarer at når man har intervju med barn bør man reise til deres arena for at de skal ha en trygg ramme (s. 37).

Intervjudagene ble gjennomført på en slik måte at lærere og elever på samme skole ble intervjuet samme dag, for å ta hensyn og gjøre det lettere for informantene. På to av skolene ble det holdt av et grupperom til intervjuer, og på den tredje skolen ble det holdt av et klasserom som da ikke var i bruk. Før selve intervjuet startet ble det forklart hva som skulle skje og hvilke apparater som skulle brukes, som i dette tilfelle var diktafon på app som er koblet til instituttet, og kan ikke brukes utenom en sikker innlogging, og en fysisk diktafon som reserve. Det ble forklart hva som skulle skje med lydopptakene i ettertid, og at deres navn ikke vil bli brukt i forskningen og at det de sier vil ikke komme ut til noen andre enn til intervjuer. Før det formelle intervjuet startet var prinsippet til Dalen (2011) om kontaktetablering viktig å inngå, spesielt med elevene. Denne "fasen" av intervjuet er hvor relasjonen mellom intervjuer og informant blir etablert, og det er svært viktig at intervjuer gir spesielt eleven en genuin følelse av å bli akseptert og anerkjent, er en forutsetning for at eleven skal meddele sine opplevelser og erfaringer på en troverdig måte (s. 39). Lærerne og elevene, hver for seg, ble påminnet om at de til enhver tid har muligheten til å uttrykke ubehag, lite forståelse for spørsmålet, eller å trekke seg, samt at det er ingen fasit og at deres svar er gode og gyldige. Disse samtalene i begynnelsen var svært viktige å ha ettersom det viktigste for intervjuer var at informantene følte seg rolig og trygge.

Intervjuene, med både lærere og elever, foregikk på individuelt nivå. Dette er grunnet først og fremst i å ivareta elevene og gjøre dem trygge, spesielt når intervjuet inneholder personlige

spørsmål slik som selvtillit. Intervjuet startet først ved å spør elevene generelt om kroppsøvingfaget og hva de gjorde på fritiden for å “varme” dem opp. Ut ifra intervjuene kan det kan virke som at elevene var trygge, da de smilte og lo underveis og de var heller ikke redde for å stille spørsmål til spørsmålene. NESH (2021) forklarer at barnets beste er grunnleggende hensyn i all forskning, og velferd og integritet går foran vitenskapens og samfunnets interesser (s. 20). Dermed var dette være et svært viktig hensyn å ivareta. I tillegg kan individuelle intervju forhindre avvik som kan forekomme i et gruppeintervju. I grupper kan informantene bygge på hverandres ideer og de kan få nye innfallsvinkler de ikke har tenkt på før. Til tross for det, er det fare for at elevene ikke tørr å svare åpent og ærlig når de har sine klassekamerater der, spesielt når et av temaene for spørsmålene er om selvtillit. Kanskje er ikke svaret “kult” nok, eller det er ikke et populært svar. Dermed vil det kunne gå utover resultatene til forskningen. Ved selve intervjuet ble det brukt notater. Dette kan stride med prinsippet om å være fullt til stede med informantene, og ha en åpen og ærlig dialog med dem. Krumsvik (2019) forklarer at lyttende holdning vil si at forskerens oppmerksomhet er rettet mot informanten, og at forskeren viser interesse og engasjement ved å gi respons til informantens fortelling (s. 169). Som intervjuer var jeg veldig klar på å gi dem respons og vise til informanten at jeg var til stede, selv om jeg noterte ned.

### 3.4.2 Transkribering

Å transkribere vil si å transformere, altså skifte fra en form til en annen, som i dette tilfelle vil være fra tale til tekst, og opptakene vil bli bedret egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Ved å transkribere blir du ekstra godt kjent med dataene man har samlet inn og kan gjøre oss klare for neste steget som er koding. Når man transkriberer har man makten til å ta med og fjerne ting etter behov, og til denne studien ble det som ikke var relevant tatt bort. Irrelevante samtaler kan være så enkelt som at vi snakker om private temaer, for å gjøre dem komfortable, som ikke skal være med, eller emner som ikke besvarer problemstillingen i det hele tatt. Selv til det legger Tjora (2021) frem at det vil være smart å transkribere mer detaljert og heller ha muligheten til å ta bort noe etterpå (s. 185). Dette kan innebære blant annet om informantene leter etter ord som kan være tegn på usikkerhet eller at de sliter med å ordlegge seg, eller at de ikke har kunnskap om det intervjuer spør om (Tjora, 2021, s. 185). De 15 intervjuene ble transkribert på hvert sitt Word-dokument og deretter lagt inn i Nvivo til videre koding og analyse (se kapittel 3.5 for mer). Før all transkribering startet ble det gjort et valg om hvor detaljert transkriberingen skulle foregå. Siden dette er transkribering av individuelle intervju, og ikke observasjon hvor man ser etter hvordan informantene svarer og snakker, var

det ikke så viktig med mye detaljer. Det ble da tatt i bruk en enkel transkriberingsnøkkel hvor det ble brukt følgende tegn.

Tegn	Funksjon	Beskrivelse
<i>Tekst</i>	Trykk	Indikerer at ord ble lagt trykk på.
-	Avbrytelse	Indikerer at taleren avbrøt setningen, eller ble avbrutt.
« og »	Sitat	Indikerer direkte tale fra informantene, at de siterer noe.
...	Pause, eller stopp	Indikerer at informanten tok korte pauser eller «trailed off»
[ og ]	Utfylling	ble brukt til å utfylle informasjon som ikke ble sagt, som for eksempel om de viser noe med hendene, eller om informanten lo, eller om det for eksempel skjedde avbrytelser.
(?)	Ukjent tekst	Indikerer at det ikke kunne høres det som ble sagt

Tabell 1. Viser til enkel transkriberingsnøkkel som ble brukt i transkribering

Transkripsjonene var tidkrevende ettersom det var 15 intervju på minst 25 minutter. Lydfilene ble stoppet og spolt tilbake opp til flere ganger for å sikre seg at informasjonen ble korrekt transkribert. Språket ble normert ettersom det ikke skulle være mulig å spore tilbake til informantene og dermed beholde informantenes anonymitet. Dermed ble alle lydfilene transkribert på normert bokmål. For å holde informantene anonyme ble det brukt pseudonymer på både lærere og elever. Pseudonymer vil si et falskt, påtatt navn (Skei, 2021).

### 3.5 Analytisk tilnærming

Etter intervjuprosessen og transkriberingen var det duket for å analysere datamaterialet. Hensikten med å analysere datamaterialet i etterkant er å lete etter svaret på spørsmålene (Johannessen et al., 2018, s. 22). Dermed ble det utført en grundig jobb for å analysere datamateriale og sjekke opp om studiens problemstilling ble svart. Som nevnt tidligere var det brukt en kvalitativ forskningsmetode. Formålet med en slik forskningsmetode er å samle inn data som er rettet mot å forstå menneskers handlinger og meninger om et tema. En slik metode blir brukt til å studere sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 113). Som intervjuer skal man dermed forsøke å forstå og tolke

informantene subjektive syn på temaet, som også er målet med denne studien. Dermed må man gå i gang med en analytisk tilnærming.

Det er flere måter å analysere datamaterialet på, og til denne analysen vil det egne seg å ta i bruk en tematisk analyse. Tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006) en metode til å identifisere, analysere og rapportere ulike mønster eller temaer som man finner gjennom dataene (s. 79). Dette vil egne seg godt ettersom denne studien sammenligner alle informanters svar og for å forsøkes å finne et mønster eller ulike temaer som kommer opp. Det vil bli tatt i bruk Braun og Clarkes (2022) “top down” prinsipp, altså deduktiv tilnærming, som går ut på å analysere dataene basert på teorien man jobber ut ifra (s. 208). Til en tematisk analyse legger Braun og Clarke (2006) frem fem steg: *1) gjør deg kjent med dataene, 2) lag koder, 3) let etter temaer, 4) evaluer/gjennomgå temaene du fant, 5) definer og gi navn på temaene og 6) produsere rapporten* (s. 87). Det sjette steget innebærer at du skriver selve rapport, og er dermed gjort gjennom hele dette skrivet om analyseprosessen. Videre i dette delkapittelet vil det gå systematisk gjennom de ulike stegene og hvordan de ble gjennomført til denne studien. Det er viktig å understreke at tabellene som blir presentert er ferdigstilte tabeller med endelige temaer etter fase 6, men at de er brukt underveis for å eksemplifisere koder og undertemaer.

### 3.5.1 Fase 1 - *gjør deg kjent med dataen*

I det første steget skal man gjøre seg kjent med dataene man har tilegnet seg (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Dette innebærer blant annet å høre gjennom lydopptakene og transkribere dem. Selv til at transkribering kan virke tidkrevende og rett og slett kjedelig, forklarer Braun og Clarke (2006) et viktig poeng med denne prosessen er at man setter seg dypere inn i dataen og begynner å skape små temaer til senere og på den måten gjør det lettere for koding- og temabehandlingsprosessen som kommer (s. 88). For mer detaljer om selve transkriberingsprosessen, se kapittel 3.4.3. Det viktigste med dette steget er ifølge Braun og Clarke (2006) at datamaterialet har blitt transkribert til et passende detaljnivå og at transkriberingen har blitt kontrollert opp mot lydopptakene for å få med seg “nøyaktigheten” (s. 96). Det ble og notert ned stikkord og notater underveis mens lydopptakene gikk på gjengang.



### 3.5.2 Fase 2 - lag koder

I det andre steget dykker vi dypere inn i datamaterialet vi har tilegnet oss, og identifiserer det som er relevant for oss å analysere videre. I utgangspunktet kan alt bli kodet. Underveis i kodingen ble det brukt en blanding av det Braun og Clarke (2022) kaller semantisk og latent koding, hvor førstnevnte er at man ser hva som er direkte i teksten og sistnevnte er at man ser hva som ligger på et dypere plan (s. 57-58). Det har brukt en blanding ettersom det som søkes etter i denne studien er både semantiske, direkte svar, slik som i kapittel 4.1.2 hvor det er snakk om ulike aktiviteter elevene har, men og latente, underliggende svar slik som hva de lærer i av motorikk i samme kapittel. Mer om dette vil komme i selve kapittelet om resultater (kap. 4). Kodingsprosessen ble gjennomført gjennom programvaren Nvivo, som viste seg til å være et svært nyttig. I Nvivo er det mulig å legge til de allerede transkriberte tekstene og lage koder ut ifra det. Det var og mulig å notere underveis og i transkriberingen. Dermed var dette en veldig strukturert måte å ha styr på alle kodene, og i tillegg få notere ned ulike ting man oppfatter. Ved å kode vil man kunne bli bedre kjent og kunne organisere kodene (Braun & Clarke, 2006, s. 88; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 226-227). Kodingen foregikk, som nevnt, på både en semantisk og latent måte. Følgende er eksempel på både semantiske og latente koder.

	<b>Utdrag fra transkripsjonen</b>	<b>Kodet som:</b>
Semantisk	Jeg er veldig motivert. Jeg liker å bevege kroppen og det er sunt å bli sliten, det er veldig bra og det er bra at unger får trene på skolen for det er ikke alle som trener hjemme.	Helsemessig motivasjon (underkode av hva de motiveres av)
Latent	E: Nei hvis de sier at det.. hvis.. hmhhh... det er vanskelig å forklare, men vi lærer om tingene i kroppen at det- også lærer vi om at det er viktig å holde oss i form, også viser de hvordan det blir når man ikke holder oss i form, så det er jo på en måte noe man bruker da, man prøver å bevege seg mye.	Helsemessig oppfattelse av faget (underkode av hvilken forståelse man har for faget)

Tabell 2. Viser utdrag fra transkriberingen, hvordan det ble kodet og hvilke koder det falt under.

### 3.5.3 Fase 3 - lete etter temaer

I det tredje steget handler det om å lete etter temaer. Det ble laget temaer basert på de seks menneskelige kvalitetene til Whitehead (2010). Disse seks hovedtemaene blir en refleksjon av de seks menneskelige egenskaper som hun mener må til for å kunne utvikle physical literacy hos elevene (s. 11). Braun et al. (2016) legger tydelig vekt på at når man analyserer er det viktig at man forstår at “temaer” er mer enn bare sammenhengende meninger gjennom hele datasettet, men det er også viktig å si om dataen i forhold til forskningsspørsmålet (s. 198). Når kodene var gått gjennom og sortert begynte jakten på temaer innenfor de gitte rammene. Følgende viser en sammenslåingsprosess hvor koder blir til et større tema.

Koder	Undertema
Avbrekksfag	Holdninger til faget
Må ha kroppsøving, ikke noe spesielt med det	
Alle kan det fra før av - “ikke læring i faget”	

Tabell 3. viser eksempel på koder som er blitt slått sammen til et undertema.

Videre så har disse kodene som er blitt slått sammen blitt til undertema av de overordnede temaene, som er basert på de seks menneskelige kvalitetene. I tabell 4, som eksemplifiserer prosessen fra rådata til undertema, vil kun presentere to av hovedtemaene, *motivasjon* og *motorisk kompetanse*. Som nevnt, er det seks hovedtemaer, som baseres på teorien, men grunnet plassbegrensning, har disse utdragene blitt valgt. I utdraget om motivasjon ser man at lærer og elev har opplevd å motivere (læreren) og å bli motivert (eleven) av ytre faktorer. Læreren har hatt belønningssystem, mens elevene ble motivert av det sosiale og konkurranse. I det andre utdraget ser man at lærere og elevene hadde forskjellig oppfattelse av læring av motorisk ferdighet. Læreren mente den var bevisst på det, mens elevene virker ikke til å tenke over det. Ved ønske eller behov for å se alle temaenes prosess, sjekk vedlegg 6. I de følgende eksemplene refereres (E) til elev, og (L) til lærere.

Utdrag fra data	Undertema lærer/elev	Hovedtema
-----------------	-------------------------	-----------

<p>(L) Kåre: (...) så stiller jeg dem framfor og sier “dere var ekstremt flinke til å støtte hverandre, veldig bra, dere kan gå først i garderoben” for eksempel, da motiverer du de andre, med sånt belønningssystem, men av og til fungerer det.</p> <p>(E) Martin: Å ha venner og sånt som motiverer meg ofte! Vi hadde sånn løping og sånt i gymmen hvor vi skulle løpe i 20 minutt og se hvor mange runder vi fikk. Så var to og to, den ene skulle løpe så mye og den andre skulle løpe så mye, så heiet vi hverandre opp.</p> <p>(E) Amalie: Også er det bare sånn vanlig stikkball er litt kjedelig, fordi, eller spesielt når det ikke er en spesiell vinner. Det er kjekkest når det er en vinner.</p>	<p>Motivasjon fra ytre faktorer</p>	<p>Motivasjon</p>
<p>(L) Erik: Og da blir det jo mer det her med type øye-hånd koordinasjon, altså rom orientering i henhold til typisk basketball eller innebandy, men jeg liker jo veldig godt å øve på det grovmotoriske med for eksempel turn, det å lage egne hinderløyper, dette med- [...] Ofte så blir det jo øye-hånd, øye-fot, romorientering, som på en måte er de som går mest igjen av, av naturlige årsaker.</p>	<p>Bevisst læring av motoriske ferdigheter</p>	<p>Motorisk kompetanse</p>
<p>(E) Berit: ehm... jeg lærer av og til hvordan jeg skal skyte, for litt sånn, jeg er i forsvar, så da hvis jeg får ballen, så er det eneste jeg må er å skyte liksom framover.</p> <p>(E) Kari: I fotball lærer jeg kanskje å være på og være på når ballen kommer, det samme med innebandy at når ballen kommer så må man være på og på en måte klare å ha... du- eller være, at du skal ha, eller at du skal kunne løpe ut og ta, laget..</p>	<p>Tilfeldig læring gjennom aktivitet</p>	<p>Motorisk kompetanse</p>

Tabell 4. Tabellen viser prosessen fra rådata til undertemaer under to av hovedtemaene.

I tillegg til de to hovedtemaene som ble presentert, og deres undertemaer, ble det utviklet et ekstra tema ut ifra resultatene av spørsmålene. Å få nye impulser eller nye temaer basert på dataen er nærmest kun mulig når man har et semistrukturert intervju, slik som ble foretatt i denne studien. Det nye temaet ble dermed *holdninger til faget*. Dette ble et såpass viktig element, som ble indirekte tatt opp i løpet av flere ganger i intervjuet, og kan ha en

innvirkning på problemstillingen. Dermed ble dette vurdert som et eget tema. Tabellen under viser eksempel på koding av temaet holdninger til faget.

Utdrag fra data	Undertema lærer/elev	Hovedtema
(L) Erik: I fjor så var jeg vel kjempe på at liksom vi skulle ha teori i kroppsøving og være veldig bevisste på sånn og ja. Det du er inne på nå, men da merker jeg og at det de liker best med faget er jo få være i aktivitet så jeg så jo at hvis jeg da tok en del snakk i starten før vi begynte, så ble de veldig utålmodige	Aktivitet trumfer læring	Holdninger til faget
(E) Silje: For å ikke være i ro hele tiden. Og du sitter jo- når vi ikke har gymmen så sitter vi jo i ro nesten bare i klasserommet og ser på en skjerm. Og vi trenger kanskje- altså- trenger aktivitet i oss! Men det har vi egentlig i friminuttet da, men trenger det i timene og!	Avbrekksfag	

Tabell 5. Tabellen viser samme prosess, bare dette gjelder det egenskapede teamet holdninger til faget

#### 3.5.4 Fase 4 - *evaluer/gjennomgå temaene du fant*

Fjerde steget omhandler å evaluere og/eller gjennomgå temaene en fant (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Dette ble gjort ved å blant annet gå gjennom kodene på nytt og dermed se om det ble oppdaget noe nytt, med det mer “erfarte” øyet. Det ble dermed essensielt å revurdere temaene og om de hadde nok datamateriale til å støtte dem opp (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I tabell 2 ser man presentasjon av undertemaer på hvert to av hovedtemaene. Alle hovedtemaer fikk ca. to undertemaer som var relevante, med unntak av noen hvor det ikke var mulig. Etter å ha revidert temaene var det å lese gjennom temaene en gang til slik som Braun og Clarke (2006) fastslår er lurt da man og har mulighet til å fange opp eventuell data som hadde blitt unnlatt i de tidligere analysefasene (s. 91-92).

#### 3.5.5 Fase 5 - *definer og gi navn på*

I det femte steget skal man definere temaene og gi dem navn. Dette trinnet bygger dermed videre på de fire første stegene. Den viktigste oppgaven i denne fasen var å gi navn på kodene som presiserte temaet innhold som definerte særtrekk med temaet, og i tillegg fanget opp essensen fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

### 3.6 Studiens kvalitet

Til enhver forskning, om det er kvalitativt eller kvantitativt, vil det alltid være både prosess og resultat. Resultatene fra forskningen kan ikke alene si noe om kvaliteten til forskningen (Postholm & Jacobsen, s. 277). Dermed vil det være gunstig å vise til forskningsprosessen. For å måle kvaliteten til en kvalitativ studie peker både Marshall & Rossman (2016, s. 43-47) og Silverman (2014, s. 76-92) på forskningens *troverdighet*. Thagaard (2018) forklarer at da vil begreper slik som reliabilitet og validitet være sentrale for å vurdere forskningens troverdighet. Dermed vil dette kapittel ha som hensikt å vise åpent studiens forskningsprosess for leseren.

#### 3.6.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet blir knyttet opp mot spørsmålet om forskningens pålitelig (Thagaard, 2018, s. 181). I utgangspunktet blir begrepet referert til spørsmålet om en annen forsker kan anvende de samme metodene og å da få samme resultat (Thagaard, 2018, s. 187). Dette er derimot svært vanskelig i en kvalitativ metode, da slike metoder baserer seg på subjektive individuelle erfaringer. Dermed kan en kvalitativ studie sin reliabilitet synliggjøres gjennom forskningsprosessen og hvordan kunnskapen ble produsert (Postholm & Jacobsen, 2021). Thagaard (2018) støtter opp dette og forklarer at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningen (s. 188). Dermed var det vært svært viktig å synliggjøre hele forskningsprosessen så mye som mulig. Dette har blitt gjort ved at kapittel 3.3, 3.4 og 3.5 i metodekapittelet ble synliggjort på en så åpen og transparent måte som mulig, hvor det blir presentert detaljert plan og forklaring av utvalg, intervjuprosessen og analytisk tilnærming, som har som hensikt at leserne kan konstruere sin egen mening basert på det som står, og får en bedre forståelse over prosessen til studien. Ved å ha en slik åpenhet vil ifølge Postholm og Jacobsen (2021) kunne bidra til å styrke studiens pålitelighet (s. 228). Til intervjuene ble det tatt i bruk av lydopptak, som kan være med å styrke studiens troverdighet, da den registrer alt som skjer av lyd, og man som forsker har ikke reproduisert dataen ut ifra husken. I tillegg ble kodingsprosessen kvalitetssikret ved å gå gjennom en gang til, da man har tilegnet nye kondingskunnskaper etter å ha kodet 15 datamaterialer.

#### 3.6.2 Validitet

Validitet knyttes opp mot spørsmålet om forskningens gyldighet av fortolkningene (Thagaard, 2018, s. 181). Med validitet vurderes det dermed om man som forsker får til å måle det som er

ønskelig i forskningen (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Det vil si om forskeren faktisk har undersøkt det som studiet oppga at han eller hun skulle undersøke. Denne studiens informanter var kroppsøvingslærer på 7. trinn og deres elever, og kan dermed argumentere for studiens validitet. Intervjuguiden kan og være indikator på om studien er valid. Ved at spørsmålene i intervjuguiden ble utviklet etter teoretisk bakgrunn, og etter problemstillingen, vil det kunne styrke studiens validitet, ved at studien undersøkte det fenomenet det skulle (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 276).

I følge Thagaard (2018) kan man styrke studien validitet ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen (s. 189). Da er det viktig å være *transparent* når man presenterer resultatene. Analysen i en forskning går ut på å beskrive datamateriale for å gjøre det mer forståelig for leseren, og forskeren må vurdere hvor godt disse beskrivelsene representerer datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 229-230). I denne studien er det gjort ved å redegjøre for analysen og metodene som har blitt anvendt. Ved å også ha sitater i resultatdelen, og dermed se det opp mot hvordan forsker har tolket, kan leseren vurdere validiteten. Å validere datamaterialet vil dermed innebære å kontrollere hvor forskeren har kritisk syn på de tolkningene som gjøres (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 276). Til denne studien ble det gjort ved at et utdrag av analysen ble sendt til veileder for å videre kvalitetssikre analysearbeidet. Dette bidro til å forsterke verdien av egen tolkning, da den ble kvalitetssjekket. Dette mener Thagaard (2018) kan bidra til å styrke studien, som eksemplifiserer med at en kollega kan være “djevelens advokat” som kan kritisk vurdere vår analyse (s. 189), kollega i denne sammenheng vil være veileder. For at forskeren skal være kritisk gjennom analyseprosessen, bør han eller hun stille seg selv spørsmål om hvor godt de tolkningene en komme frem til faktisk representerer fenomenet en studerer (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 229).

Validitet omhandler *også* hvorvidt funnene er generaliserbare, altså om man kan overføre funn fra en kontekst til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238). Det er et ønske om at physical literacy skal være til stede i kroppsøvingsundervisning, og at det stadig blir tilrettelagt slik at det er mulig å kunne utvikle en livslang bevegelsesglede. Ved å ha en kvalitativ studie, hvor man leter etter tolkninger av informantenes subjektive erfaring og opplevelse, vil det ifølge Postholm og Jacobsen (2021) og vil det være vanskelig å generalisere (s. 77). Dermed blir generaliserbarheten i en kvalitativ forstand, i hvilken grad leseren kan kjenne seg igjen i det som blir sagt i funnene (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238). For at dette skal være en mulighet er det viktig at forskeren er transparent og beskriver

forskningen slik at leseren skal kunne forstå prosessen, samt vurdere selve analysens gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238-239). Studien prøver dermed å belyse om physical literacy er tilrettelagt i undervisningen. Til studien var det benyttet av tre kroppsøvlingslærere og tolv elever. Siden utvalget er relativt stort og det går på tvers av tre ulike skoler, kan man til en viss grad ha muligheten til å generalisere svarene man fikk av de ulike informantene. Man kan selvsagt aldri garantere at dette resultatet vil være helt likt på en annen skole eller i annen klasse, men ved å ha et relativt stort utvalg, har man en indikator på hvordan tilrettelegging av physical literacy kan oppleves hos andre skoler også. Det viktigste bidraget denne studien kan komme med er dermed å hjelpe kroppsøvlingslærerne med å forstå hvilken verdi det har å tilrettelegge for physical literacy, og dermed ha det i bakhodet når man planlegger og tilrettelegge sine kroppsøvlingsundervisningen.

### 3.7 Etiske prinsipper i forskning

All vitenskapelig forskning krever at forskere forholder seg til noen etiske prinsipper, og det forventes at forskerne utøver en etisk praksis i sine forskningsprosjekter (Thagaard, 2018, s. 20-21). Til denne studien vil informantene være både voksne og barn, og dermed må det til med ulike etiske overveielser for å kunne ivareta informantene på best mulig måte. Dermed vil denne studien følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (forkortet til NESH) sine forskningsetiske retningslinjer. Formålet med retningslinjene er å redegjøre for de hensynene og forpliktelser forskeren har ovenfor deltagerne, og detaljere forskerens ansvar for å ivareta forskningsetikken (NESH, 2021, s. 7). NESH (2021) forklarer selv at retningslinjene skal fungere som krav, råd, hensyn eller idealer å strekke seg etter (s. 44). Forskere må ofte veie ulike hensyn opp mot hverandre, og dermed bør forsker gjøre rede for valg og prioriteringer i forskningsprosessen (NESH, 2021, s. 7-8). Dermed vil det videre i kapittelet bli presentert to ulike etiske prinsipper som vil være svært aktuelle for denne studien, samt redegjøre for valg som er tatt.

#### 3.7.1 Informert samtykke

All forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger må meldes til personvernombud for forskning, ifølge SIKT (tidligere Norsk senter for forskningsdata - NSD) (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 252). Denne studien er ikke noe unntak ettersom det gjennomføres intervju av både barn og voksne. I forkant av datainnsamlingsprosessen ble det sendt inn et meldeskjema til SIKT hvor studiens design og

formål ble gitt, samt intervjuguide og informasjonsskriv som skal vurderes for godkjenning ut ifra forskningsetiske regler (se vedlegg 5.). Prosjektet ble dermed godkjent av SIKT 07.12.22. Etter godkjenning fra SIKT ble det sendt ut informasjonsskriv til de aktuelle deltakerne, hvor hensikten med informasjonsskrivet er å ivareta prinsippet om informert samtykke. Kvale og Brinkmann (2019) legger frem at informert samtykke vil si at forskningsdeltakere informeres tydelig om formål og hovedtrekkene i designet (s. 104). Informert samtykke innebærer også at det er frivillig deltagelse i studien, og det er muligheter for å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 247). De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) (2021) legger tydelig frem at all samtykke er frivillig og dermed skal det ikke være et ytre press eller begrensning av valgfrihet (s. 18). Videre forklares det at deltakeren har rett til å trekke seg fra studien, og det er forskerens ansvar å sørge for at deltakeren forstår at de har rett til å avbryte sin deltakelse, uten å begrunne hvorfor, og uten at det fører til negative konsekvenser (NESH, 2021, s. 18). Deltageren har også rettigheter til å avslå å svare på spørsmål. Informantene har og lov til å be intervjuer om å ta av lydopptaker under intervjuet om det er ønskelig (Thagaard, 2018, s. 112). Denne informasjon, og mer, ble skrevet ned i et informasjonsskriv (se vedlegg 4) som ble sendt ut til foreldrene til elevene som skulle delta, ettersom elevene var under alderen 15 og dermed måtte ha en forelders godkjennelse. Skolene fikk og informasjonsskrivet (se vedlegg 3) og videreformidlet det til de aktuelle deltakende lærerne.

### 3.7.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskning refereres ifølge Kvale og Brinkmann (2019) til enighet om at privat informasjon om deltakerne ikke skal avsløres (s. 106). NESH (2021) forklarer også at ved at forskere lover informanter konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen (s. 23). Datamaterialet til denne studien består av lydopptak, hvor det vil tas særlig hensyn til anonymisering og forsvarlig oppbevaring av personopplysninger. Lydopptakene av intervjuene ble behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og det var kun studenten som skriver masteren og veileder som hadde tilgang til lydopptakene. Opplysningene oppbevares på et nettskjema som kun er tilgjengelig for studenten gjennom pålogging via instituttet. Etter endt prosjekttid, som skal være 1. desember 2023, vil lydopptakene bli slettet og vi vil kun beholde de anonymiserte transkripsjonene fra opptakene. Deltakernes personlige opplysninger vil da anonymiseres ved bruk av fiktive navn. Informanten blir avidentifisert ved starten av transkripsjonen ved at alle ytringer ble



transkribert til normert bokmål, for å unngå problemer knyttet til personvern og opplysninger hvor det er mulig å gjenkjenne informanten fra sin geografiske lokasjon.

## 4 Resultater

Kapittelet tar for seg resultatene fra studien. Først vil utvalget bli presentert, ettersom det er hele 15 informanter som kan fort bli uoversiktlig. Informantene vil bli presentert i en tabell for å gjøre det mer oversiktlig for leserne. Deretter går kapittelet systematisk gjennom de ulike hovedtemaene fra analysekapittelet som ble delt opp følgende: *motivasjon, interaksjon med miljø og elevers motoriske kompetanse, selvoppfatning og selvtillit, samspill og evnen til å uttrykke seg kroppslig*, og til slutt *kunnskap og forståelse for faget*. I tillegg til nevnte hovedtemaer som baseres på physical literacy, ble det utviklet et ekstra tema som ble svært interessant, som potensielt kan hindre utvikling av physical literacy. Temaet fikk følgende navn: *holdninger til faget*.

### 4.1 Presentasjon av utvalget

Alle informantene i studien er anonymisert med fiktive navn. Siden det er tre skoler og tre sett med lærer og elever har jeg valgt å strukturere det slik:

	Lærer Erik	Lærer Kåre	Lærer Karina
Elev 1	Berit	Tore	Lasse
Elev 2	Ola	Silje	Tobias
Elev 3	Anders	Martin	Amalie
Elev 4	Kari	Sigrid	Maja

Tabell 6. Viser forholdene mellom lærere og elevene mer oversiktlig.

Som nevnt, ble det gjort en strategisk tilfeldig utvelgingsprosess. Det eneste kravet til lærerne som skulle plukke ut elevene, var at det var to jenter og to gutter. Elevene virket til å like kroppøvningsfaget godt og var veldig snakkesalige. Dette *kan* være strategisk av læreren å velge elever som snakker. Samtlige elever i utvalget gikk på en form for idrett til vanlig, da fotball og håndball var dominerende. Av lærerne var det to mannlige lærere, og én kvinnelig. Videre presentasjon av lærerne vil foregå individuelt slikt:

### ***Erik***

Erik fullførte femårig grunnskolelærerutdanning for 1.-7. klasse, og tok masteren i kroppsøving. Han har jobbet fire år som kroppsøvingslærer, i tillegg til en del vikartimer utenom, og er også kontaktlærer til de elevene som blir intervjuet. Det er og viktig å bemerke seg at Erik deler kroppsøvingstimene med en annen lærer og dermed har klassen en gang i uken i kroppsøving, mens den andre læreren har dem i den andre kroppsøvingstimen. Elevene var klar over at de kun skulle refererte til *Erik* under intervjuet. Erik har hørt om physical literacy gjennom lærerstudiet, men det er ikke noe han har fokus på.

### ***Kåre***

Kåre fullførte en fireårig lærerutdanning, med bachelor i kroppsøving. Han har jobbet tre år som kroppsøvingslærer, og er også kontaktlærer for elevene som blir intervjuet. På Kåre sin skole, har ikke elevene svømming etter 4. klasse, før de begynner på ungdomsskolen. Kåre er kontaktlærer for de elevene som ble intervjuet, i tillegg til å være deres kroppsøvingslærer. Kåre, på lik linje med Erik, har hørt om physical literacy gjennom lærerstudiet, men det er ikke noe han har fokus på.

### ***Karina***

Karina har allmennlærerutdanning, altså adjunkt med tilleggsutdanning. Karina har ingen studiepoeng i kroppsøving og er den eneste av informantene uten formell utdanning innen kroppsøving. Hun har likevel jobbet som kroppsøvingslærer i tre år med den klassen hun har nå. Karina er også kontaktlærer for de elevene som ble intervjuet, i tillegg til å være kroppsøvingslæreren deres. Karina hadde ingen form for forkunnskaper om physical literacy, og påpeker at hun ikke har noe utdanning innen kroppsøving, og dermed kan lite på det området.

## **4.2 Bevegelsesglede i kroppsøving**

Lærerne i studien fikk to ekstra spørsmål som omhandlet faget og deres forståelse av begrepet livslang bevegelsesglede. Det ene omhandlet hva de mente er det viktigste målet med kroppsøvingsfaget. Erik forklarer at å aktivisere dem var svært viktig. Kåre forklarer at etter hvert som de blir eldre faller flere av fra faget og kommer med varierte grunner/unnskyldninger til å ikke delta. Derfor mente han det var viktig å få med alle fra

starten av, så tidlig så mulig, for å unngå fremtidig frafall. Både Erik og Karina legger også vekt på at elevene skal få glede av å være i aktivitet:

Erik: Så, nei at de bare skal oppleve at fysisk aktivitet er noe positivt som de tar med seg videre i livet, synes jeg er det viktigste med faget.

Karina: At vi har litt kjekke aktiviteter og leker som gjør at de synes det er kjekt å være i aktivitet.

Det, derimot, alle lærerne var enstemmig på var at variasjon er viktig. Karina legger og vekt på at det ikke skal bare være ballspill, men være åpent for andre aktiviteter. Kåre viser og til å ha ulike aktiviteter som kanskje ikke er så normale, eller kanskje idrettslaget kan tilby, slik som klatring eller badminton. Erik legger tydelig frem at det å eksponere elevene til varierte bevegelsesaktiviteter er viktig. Erik sitt utsagn kan også sammenlignes med Kåre, da begge ønsker å gi elevene sine erfaringer med ulike aktiviteter.

Erik: Jeg ønsker at mine elever skal få variert undervisning, slik at hver enkelt kan komme i kontakt med en aktivitet eller en lek eller et spill som de finner glede i

Variasjon i hva som undervises var også et tema ved spørsmålet om hvordan lærerne forstår livslang bevegelsesglede. Her stemmer mennenes påstander overens med Karina sin som viser til at ballspill ikke bør være det eneste på agendaen, men å kunne variere. Erik legger og vekt på at selv om man ikke er glad i fotball eller håndball, betyr det ikke at man ikke skal være fysisk aktiv resten av livet, og videre påpeker viktigheten med å eksponere dem til bredt spekter av aktiviteter, slik at de kan finne noe de liker.

Kåre: Det er jo å vise dem forskjellige muligheter innen trening og ikke bare fotball og håndball og basketball, men at det går an å på litt andre måter og.

Erik: At du da finner en eller flere ting som du liker, ja det tror jeg er viktig. At vi ikke låser oss til at fysisk aktivitet skal være en spesifikk ting, men at det kan være mye.

På spørsmålet om livslang bevegelsesglede var det varierte svar, med en viss enighet. Erik legger igjen tydelig vekt på viktigheten med at elevene får positive opplevelser med

bevegelse, som igjen kan føre til en bevegelsesglede. Da anerkjenner han også elevenes familiebakgrunn, og hva det har å si som utgangspunkt.

Erik: Noen kommer jo fra idrettsfamilier, eller familier som er glad i å gå på søndagsturer, også videre, altså de får det nesten inn med morsmelken, for å si det sånn [begge ler]. Men så er det jo fint at vi på skolen kan bidra til å ytterligere forsterke det da, eller på en måte få med oss de som kanskje ikke kommer fra familier som er så vandt med fysisk aktivitet til hverdags, så at de får gode erfaringer med ja det å få brukt kroppen sin.

Karina forklarer at livslang bevegelsesglede handler om at elevene forstår nytten av å være i aktivitet og bevegelse og at de kjenner at det gjør godt i kroppen, at de synes det er viktig å ta vare på kroppen. Dermed virker det som de har en slags enighet om hva som er det viktige med faget og livslang bevegelsesglede, hvor variasjon er det elementet som kommer sterkest gjennom, etterfulgt av å finne glede ved å bevege seg.

### 4.3 Motivasjon

Dette delkapittelet tar for seg den første kvaliteten av physical literacy, som ifølge Whitehead (2010) er essensiell. Motivasjon blir dermed en sentral og viktig del av resultatet.

#### 4.3.1 Hvordan motiverer læreren, ifølge elevene?

Resultatene viser til at flertallet av elevene mener læreren motiverer dem ved å si positive ord, og oppmuntrer dem.

Amalie: Jo altså hun sier sånn «jo kom igjen du klarer det» hvis jeg for eksempel har vondt i foten da så sier hun jo «prøv å være med» sant så prøver jeg jo, og det hjelper, det hjelper. Også... ja hun sier for eksempel «bra jobba!» det motiverer meg veldig, sånn da får jeg lyst til å fortsette. Ja.

I tillegg til ros og oppmuntring, likte Anders at læreren veileder, som virket motiverende. Elever av Erik opplevde at lærerens struktur på klassen motiverte. Anders forklarer at det er

forstyrrende at andre bråker, og da er det bra at læreren har kontroll på klassen. Ola forklarer at de kan bli litt ivrige, og da ikke følge skikkelig med, og dermed er læreren god på å roe dem ned. Begge mener dette er med på å motivere dem. Noen elever påpekte og at medbestemmelse motiverer dem. At læreren gjorde timene kjekke motiverte også elevene mye.

Maja: På en måte hun gjør det jo gøy, hun gjør det jo gøy når hun viser oss på en måte hvordan hun gjør det.

Elevene påpekte også at læreren sin gjorde timene kjekke, og med oppfølgingsspørsmål på hva som er kjekt, svarte elevene variert, men det som var mest hyppig var stafett og varianter av lek.

#### 4.3.2 Hvordan mener lærerne de motiverer?

Lærerne ser ut til å motivere på andre måter enn det elevene opplever det. Alle tre lærere peker på enkle, ytre faktorer som kan gjøres i timen, slik som belønningsprinsippet. Kåre bruker belønningsprinsippet for å blant annet korrigere atferd.

Kåre: (...) så stiller jeg dem framfor [de andre elevene] og sier “dere var ekstremt flinke til å støtte hverandre, veldig bra, dere kan gå først i garderoben” for eksempel, da motiverer du de andre, med sånt belønningssystem.

Kåre opplever og at musikk kan øke motivasjonen deres ettersom noen av dem er svært interessert i det, han påpeker at han selv føler det motiverer dem. Et annet *enkelt* tiltak er elevmedvirkning som to av lærerne påpeker. Hos Erik virker det bare til å være på slutten av timen, eller når de har ekstra tid. Han forteller at da har han avstemning på aktiviteter og han da gir dem som regel alternativer, hvor vinneren nesten alltid blir kanonball. Kåre påpekte også elevmedvirkning, og bruker det for å engasjere elevene.

Kåre: nå har jeg sagt hvis de har noen øvelser som dere har veldig lyst å ha i gymmen, «kom og si ifra, så har vi det» (...) hvis de kommer og har lyst til å ha Capture The Flag, som jeg vet de liker, om noen kommer å spør om det så har vi det innen to uker for å vise at jeg gjerne hører litt på dem og.

Kontroll på klassen og tydelige beskjeder motiverte elevene. Det er Erik enig, og legger vekt på at tydelighet vil motivere elevene til å ha fokus og dermed få utvikle seg bedre, noe elevene var enige i. Kåre mener at det å være organisert og å alltid starte timen med å fortelle hva de skal gjøre og hvorfor, kan bidra til motivasjon. Dette kan sees i sammenheng med hva Erik og sa, som viser til at tydelige rammer kan hjelpe elevene med å forstå og dermed være mer motiverte.

Erik: Sånn at vi liksom på en måte gjør litt klar hva vi forventer på forhånd, også håper jeg jo da at de blir motiverte til å faktisk gjøre det å hvis da forklaringene våres er gode nok at det kan motivere.

#### 4.3.3 Hvordan motiveres elevene egentlig?

Resultatene viser til at elevenes motivasjon skyldes flere ulike faktorer. Noen elever svarte at da slapp de skolen, og ser kroppøving som et avbrekksfag, dette vil vi se nærmere på i kap. 4.8. Flere elever oppga en helsemessig årsak som motivasjon, da de ønsket å være i bevegelse og ha sunt liv.

Maja: Jeg er veldig motivert. Jeg liker å bevege kroppen og det er sunt å bli sliten, det er veldig bra og det er bra at barn får trene på skolen for det er ikke alle som trener hjemme.

Noen av elevene kan ha en tilsynelatende indre motivasjon da de påpeker at de *bare elsker* å være i aktivitet. Lasse forklarer at han ønsker å bli best mulig på ulike ting, og det motiverer han. Silje forklarer at hun ikke liker å sitte i ro og dermed føler hun bare må være i aktivitet. Ola forteller han blir så glad av fysisk aktivitet. Psykisk helse ble også nevnt, hvor det hjelper med å få et avbrekk eller pustepause fra hverdagen.

Amalie: Grunnen til at jeg liker det, det er fordi at det får tankene mine til å gå bort på en måte. Så hvis jeg har noe dårlig å tenke på så bare gjør jeg noe volleyball eller noen øvelser eller noe sånt, så da bare... det får meg bare til å gå i en helt annen verden på en måte.

Flere av elevene, derimot, peker på motivasjon fra ytre påvirkninger. Fire av elevene pekte konkurranse som en motivasjonskilde for dem, hvor tre av dem er elever av Karina. Da påpeker Amalie at spesielt stikkball for eksempel kan fort bli kjedelig for da det ikke en spesiell vinner. Noen elever forklarer at de blir motivert av at andre kan noe som de ikke kan, og dermed ønsker å bli god i det, altså at de sammenligner seg med andre. En annen form for ytre motivasjon er belønningsprinsippet, som lærerne også refererte til. Elevmedvirkningen virker til å være motiverende for noen av elevene til Erik og Kåre også, som forteller dette:

Kari: Hvis vi har... sånn vi skal snart begynne med at vi kan velge egen gymtime- eller ha en egen gymtime, det motiverer meg da.

Sigrid: Når jeg spør om vi kan ha en lek, så sier han at når.. så liksom... så får vi ha den leken en gang... sånn ikke bare at han sier nei. Han sier ja vi kan ha den, bare ikke akkurat i dag. Så har vi den neste gang eller noe.

Flere av elevene opplevde også familie og venner som motiverende, hvor flere nevner at det å kunne være sosial gjør at de ønsker å være i aktivitet. Kari forklarer at hun har alltid likt å gå tur, for det har hun alltid gjort med familien sin, og hennes motivasjon for å være aktiv i fremtiden er blant annet da å kunne gå turer når hun får barn, slik at de skal lære å være i aktivitet. Amalie peker på at moren er en stor inspirasjonskilde for aktivitet. Dette kan sees i forhold til lærer Erik som fortalte at elevens familie har en stor betydning for deres aktivitetsnivå og motivasjon. Flere av elevene refererte til at om de går turer vil de gjerne ha noen å gå og snakke med. I forhold til skolen virket det sosiale aspektet også svært viktig.

Maja: Også legger hun oss i grupper som er bra, som jeg syns er ganske gøy, sånn at vi slipper å gjør det aleine også kan vi kose oss liksom.

#### 4.4 Interaksjon med miljøet og utvikling av motoriske kompetanse

I dette delkapittelet vil kvalitetene *motorisk kompetanse* og *interaksjon med miljøet* presentert, kombinert, da de er sterkt knyttet til hverandre. Først vil vi se på hvilket miljø elevene opplever de er mye i, og om det samsvarer med hva lærerne mener de eksponerer dem til. Deretter vil vi se nærmere på hva de har av aktiviteter og hva de lærer av motorisk kompetanse.



#### 4.4.1 Interaksjon med miljøet

Resultatet fra studien viser til at undervisningsmiljøet ikke er svært variert og at den gode, gamle gymsalen er brukt mest hyppig. Svarene til informantene indikerer at de varierer underlaget da de har mye hinderløype. Flere elever forteller også at uteområdet i skolegården, spesielt fotballbanen eller basketballbanen, blir brukt om sommeren. I første omgang nevnte elevene steder de assosierte med kroppsøving, og anerkjente ikke at turer og sykling til ulike utfluktssteder kan høre til kroppsøvingsfaget. Da intervjuer forklarte at slike elementer og kan tilhøre kroppsøvingsfaget, kom informantene på flere steder. Nesten alle elevene nevnte en eller flere former for skoger, som de oftest syklet til. Det har også blitt nevnt naturterreng og utflukter. Alle elevene til Karina forklarte at de pleide å gå tur ved en bunker. Nesten alle elever til både Erik og Karina refererte til at stranda har vært et populært reisemål på sykkelturene, som bekreftes av lærerne i sine intervju. Aktivitetene som ofte forekom på utfluktene, var som regel relaterte til stedet. For eksempel på stranden nevnte noen elever at de plukket søppel, og både Erik og hans elever fortalte om sandlott-konkurranser. Noen elever viste også til at de har bygget gapahuk. Ellers refererte de fleste elevene til leker slik som boksen av, Capture the Flag, tikken, og gjemmeleken. Silje forklarer at alle må delta på en runde med boksen-av, for å da få frilek etterpå. Et annet svar som kom tydelig frem var frilek. Under frilek er det noen bader om de er på stranden, noen løper rundt og klatrer i trær. Men de fleste svar tyder på lite aktivitet fra eget initiativ hos elevene, slik som Silje påpeker:

Silje: meg og venninnene mine pleier egentlig bare å gå rundt og se hva folk gjør. (...) Vi står egentlig bare og ser, og spiser mat, siden, [ler] fordi det er ikke så mye å gjør... nei det er mye å gjøre i skogen, men det er litt sånn trangt for det er så mye tre, så det er ikke så...

Noen av elevene mente det var organiserte aktiviteter, slik som femti-leken, som samsvarer med lærerne som mente det var til en viss grad organiserte aktiviteter. Selv til det opplevde de aller fleste at det var mest frilek. Det kan virke som de har noen av aktivitetene som de har inne i gymsalen ute også, slik som Kåre som forklarer at leken Capture the Flag har han hatt både ute og inne. Karina forteller og at de har hatt basketball og fotball ute på basketball- og fotballbanen, som de også har inne. Utholdenhet og styrke og ble vist til å være ute og inne, av både elever og lærere. Selv til dette, var lærerne ærlige om at de ikke var særlig bevisste på varierte bevegelsesmiljø. Erik forstår det er bra å ha varierte bevegelser i utemiljøet, men at

han ikke er bevisst på å faktisk ha det. Kåre, derimot, er svært bevisst på det, men får ikke muligheten til å ta de med så mye ut, da dette tar mye av tiden avsatt til kroppsøvingstimen, da skogen er et helt stykke borte fra skolen. Han uttrykker at han ønsker de var mer ute, og understreker viktigheten med å gjøre samme aktiviteter ute og inne.

#### 4.4.2 Hvilke aktiviteter det undervises mest av?

Av hvilke aktiviteter som ble undervist mest, var fotball det hyppigste svaret. Nesten alle elevene påpekte at de hadde en variant av fotball, inkludert hjørnefotball. Kanonball og håndball var og hyppige svar. For øvrig ble basketball, innebandy, badminton og baseball nevnt av en del elever. Studien indikerer at ballsport dominerer kroppsøvingstimene. Elevene hos Karina påpeker at det er såpass mye at det er hver eneste time.

Amalie: Jeg vet ikke, vi har jo ikke sånn turn, vi har jo ikke sånn... Nei jeg vil ikke si det. Vi har liksom ball hver gymtime.

Alle lærerne, derimot, mener at de jobber aktivt med å ikke ha for mye ballspill i undervisning. Karina og Erik begge nevner det å ha variasjon slik at elevene kan finne noe de liker og trives med. Selv om hun prøver å variere, forteller Karina at det er en del ballspill, og viser til at det er lettere å ha, og i tillegg liker elevene det og.

Karina: Ja jeg synes det er mye variert ja! Litt variert, men klart det kommer jo mye ballspill og for du gjerne avslutter med ballspill. Så det er litt hva elevene liker og da.

Erik har ulike varianter av ballspill og prøver å ikke ha tradisjonelle ballspill, slik som spiceball. Men han og, i likhet med Karina, forteller at på slutten av kroppsøvingstimen kjører han ofte ballspill. Videre var bevegelseskategorien *lek* den aktivitetens som blir nevnt mest, av både lærere og elever. Dette innebærer da alt av ulike leker slik som varianter av tikken, varianter av stiv heks, hauk og due, haien kommer osv. Flere av elevene forteller at det er ulike varianter av lek.

Amalie: (...) men vi har jo og sånn haien kommer, noe som heter østavind og vestavind, også sånn.... hva heter det? Sånn mor som sier sånn «alle mine kyllinger kom hjem», haukemor?

Alle tre lærerne, samt nesten alle elevene påpekte at de har styrke og utholdenhet, både på en *åpen* og *skjult* måte.. Ikke alle elevene nevnte ordet utholdenhet, men brukte ord slik som løping, kondis som assosieres med utholdenhet. I tillegg nevnte de flere leker som er “skjult” utholdenhet, slik som hauk og due og haien kommer. Denne påstanden er Kåre enig i, da han forteller at han har “skjult” utholdenhet gjennom lek.

Stafett var og en av de hyppigste aktivitetene som forekom. Flere av elevene forteller om ulike varianter av stafetter de har hatt, og det mest hyppige var en variant ved navnet “kortstokkleken”. Lærerne og refererte mye til stafett. Hinderløype var det kun elevene til Erik, og Erik selv som nevnte, dermed har de samme opplevelse til en viss grad. Til slutt forekom og mange varianter av lek hos både lærerne og elevene. Elevene nevnte veldig mange leker i forbindelse med enten stafett eller utholdenhet, samtidig som lærerne nevnte at de brukte lek for å “skjule” styrke- og utholdenhetsøvelser.

#### 4.4.3 Hvilke aktiviteter er det lite av?

Nesten ingen av elevene nevnte dans, yoga eller turn på eget initiativ, og da de ble spurt direkte om det, var de fleste svarene at de ikke hadde hatt det, med den læreren de har nå. Elevene hos Karina nevnte at de hadde hatt dans i sammenheng med et skoleball de skal ha, dermed har de hatt ca. to undervisningstimer med det. Karina derimot mener de har hatt dans fast i kroppsøving, altså at de har hatt det mer enn en gang. Generelt virker det til å være lite dans fra lærernes side. Erik forklarer at han ikke har hatt dans selv, men mener kanskje de andre lærerne, som han deler kroppsøving med, har hatt det. Om han har hatt det selv, er det oppvarming med dansetikken. Kåre snakker om at de skal ha dans, samtidig som han og legger frem at elevene heller ikke virker til å trives med dans.

Kåre: For eksempel hvis du skal drive med dans også skal du gå i dybden på det i fire-kanskje fem økter- da har du kanskje fire-fem økter hvor du kanskje har fem-seks-syv-åtte stykk som syns dette er skikkelig drit. Og derfor har jeg valgt en liten hybridløsning da, at jeg ikke kun har dans i timen, for eksempel, men at jeg har det som hoveddelen, eller kanskje starten eller slutten, men at jeg da hele tiden har en øvelse jeg vet de liker, for eksempel Capture the Flag, at vi har det et par runder i starten, også går vi over til noe dans, også gjør vi noe annet på slutten, slik at jeg prøver å møte de aller fleste hver gymtime, sånn at de iallfall får en ting de syns er kjekt i den timen.

Basert på utsagnene forekommer ikke dans alene. Turn har blitt nevnt litt, men det virker og som noe som sjeldent forekommer i kroppsøvingsundervisningen. Erik mener han har hatt det, men ingen av hans elever har svart at de har hatt turn. Overraskende nok var det kun Karina som nevnte friidrett av alle informantene. Det vil si, at elevene ikke husker det selv om hun har undervist i det. Vinteraktiviteter slik som ski og skøyter er det og sjeldent elevene er borti. Berit og Kari forteller at de har vært på ski en gang ute, og Amalie forteller at de var på leirskole og da var de ute og sto på ski.

#### 4.4.4 Motorisk kompetanse – hva lærer de egentlig?

Under spørsmålet *Hva lærer dere i kroppsøving* var flere av elevene raske på å påpeke at de lærte regler til spill, fairplay og å spille kamper. Det ble spurt oppfølgingsspørsmål slik som: *hva øver dere på*, som hjalp dem å skjønne at det var øvelsene det var snakk om. Noen elever påpekte at de ikke lærer noe i og med at “alle” kan det, og at de har hatt det før, eller har det i andre sammenhenger enn kroppsøving.

Kari: “Eh.. Vi lærer ikke så mye, vi kan jo mye fra før av. Vi kan jo mye sånn med ball og sånne ting.”

Flere elever opplever at de ikke lærer så mye, og spiller for det meste kamper.

Berit: Vi spiller mye kamp, det er egentlig det vi pleier å spille mest.

I noen tilfeller har elevene påpekt noe som kan virke som bevisst læring i aktiviteten. Slik som to av lærer Kåre forklarer, at de lærer hva de skal gjøre for å være effektiv.

Silje: Hvordan vi skal for eksempel holde køllen vi skal slå med, ta imot ballen, for vi må ta imot ballen for at vi skal komme videre, det er jo ganske enkelt. (...) kaste den [ballen] opp i luften, (...) du kan ikke kaste den for høyt opp heller. Eller altfor lavt.

Sigrid: Sånn hvis vi skal løpe langt. (...) og da kunne vi ikke starte å spurte, for da måtte vi nesten bare gå hele tiden etterpå, så vi måtte starte med å jogge og da greide jeg å holde det hele tiden.

Teknikklære er fremtrer i svarene hos informanten. Utsagnene indikerer at Kåre har teknikklære for å bedre utvikling innenfor den gitte aktiviteten, men grunngir også *hvorfor*. Ellers viser elevene til Karina at de lærer en del teknikker i svømming. Da beskriver blant annet Lasse at de øver på ulike svømmeteknikker slik som crawl, dykke og å flyte. Maja forklarer og at de og lærte livredning. Erik sine elever nevnte ikke svømming, selv til at han gjorde det. Hvor det er få eksempler som kan vise til bevisst læring, er det derimot mye som tyder på tilfeldig læring gjennom aktivitet. Det vil si at læreren ikke er bevisst på læringen den gir, og er gjerne aktivitetsbasert. Dette viser igjen da elevene ikke greier å formidle hva de lærer, og heller ikke greier å komme med eksempler.

Berit: Ehm... jeg lærer av og til hvordan jeg skal skyte, for litt sånn, jeg er i forsvar, så da hvis jeg får ballen, så er det eneste jeg må er å skyte liksom framover

Silje: Men det er- jeg føler vi gjør ikke på.. når vi skal ha fotball i gymmen så pleier vi egentlig bare å føre [ballen] litt rundt med ja, ellers pleier vi å ha kamp. Så da pleier det ikke- ja for alle på en måte vet hva fotball er og hvordan det funker.

Selv til at elevene ikke er bevisste på hva de lærer, virker det til å være blandede opplevelser fra lærernes side. Under spørsmålet *hvordan jobber du for å utvikle og ivareta elevens motoriske kompetanse*, svarer både Kåre og Erik at der er bevisste på å jobbe med elevenes koordinative egenskaper.

Erik: Og da blir det jo mer det her med type øye-hånd koordinasjon, altså rom orientering i henhold til typisk basketball eller innebandy, men jeg liker jo veldig godt å øve på det grovmotoriske med for eksempel turn, det å lage egne hinderløyper. (...) men jeg har ikke tatt de [koordinative egenskapene] frem og på en måte nevnt de med ord for elevene, men de får jo stimulert de enten de vil eller ikke skulle jeg til å si, siden det er aktivitetene de har.

Selv til det, kan begge de mannlige lærernes påstander sees i sammenheng med tilfeldig læring gjennom aktivitet.

Erik: (...) så får du kanskje litt krafttilpasning i samme slengen med det der, men ja...

Kåre: sånn vi jobber jo, ja kanskje ubevisst, men det er ikke sånn at jeg går inn for at i dag skal vi ha øye-hånd koordinasjon, det er det ikke,

Det samme gjelder også Karina som forklarer at de får *kanskje* teknikkøving inn i undervisningen, og refererer her til basketball. Det virker ikke til være bevisst fra hennes side heller. Alle lærerne forklarer at de verdsetter å undervise elevene i et bredt spekter av aktiviteter enn å gå i dybden på ulike ting.

Erik: Jeg heller mot at de skal bli eksponert for mye forskjellig. Jeg har ingen mål om at jeg skal sende ut 12 år gamle verdensmester herfra så da vil jeg heller at de.. ja får prøve seg i forskjellige idretter og at de da blir inspirert og ta den med seg ut i ja og så er det sitt voksne liv det blir kanskje å ta litt hardt i når de er 12-13 men at de kan ta den med seg videre da etter de er her på skolen.

#### 4.5 Selvoppfatning og selvtillit

Dette delkapittelet tar for seg i hvilken grad kvaliteten selvoppfatning og selvtillit blir ivare tatt, hvor vi ser på potensielle grunner for svekket selvtillit.

##### 4.5.1 Potensielle grunner for svekket selvtillit

Under spørsmålet om selvtillit svarer de fleste elevene at de har god selvtillit i kroppsøvingsfaget, og begrunner det med at de enten føler de får ting til, og at det øker deres selvtillit, eller at de generelt har gode holdninger, slik som i følgende utdrag.

Sigrd: Fordi jeg prøver så godt jeg kan, jeg klarer det ofte å være positivt innstilt selv til ting jeg ikke synes er kjekt, og da blir jeg litt mer positiv.

Amalie: Jeg tenker mest på sånn at jeg.. hvis det er noe som er veldig tungt, si hvis vi har styrke, da tenker jeg sånn jeg har selvtillit, jeg skal klare det på en måte. Også jeg skal mestre dette.

Selvtillit er situasjonsbetinget og en måling av prestasjoner en gjør, og det blir bekreftet i intervjuene. Selv til at de fleste mente de hadde god selvtillit, indikerer elevene en lavere

selvtillit i ulike situasjoner enn det de fortalte ved første spørsmål. Elevene hadde ulike opplevelser om hvordan de føler seg når det er ny øvelse, var det. Mange var motiverte og klar til å ta utfordringen på strak arm, mens det var andre som påpekte blant annet at det var flaut, skummelt og et press til å prestere, slik som Silje uttrykker i følgende utdrag.

Silje: Altså jeg er litt sånn, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men det er jo litt sånn... ehm... skummelt. Jeg vet ikke. I hvert fall hvis alle skal se på deg og du skal være først for eksempel og du ikke har gjort det før, og du gjør feil, det er flaut.

Tore påpeker og at han er ukomfortabel med ting han ikke liker, i dette tilfelle dans, og heller vil tulle det bort som "klassens klovn". Dermed kan nye øvelser redusere selvtilliten. Andre faktorer som kan potensielt bryte med selvtilliten og selvverden til elevene er blant annet press til å prestere som blant annet Silje snakket om, men og at man sammenligner seg selv, eller er veldig opptatt av andres oppfattelse av seg selv. Blant annet påpeker Silje og Lasse at de er redde for at folk blir irritert over dem om de ikke presterer bra nok i gruppen. Flere av elevene forklarer at de sammenligner seg selv med andre, når det gjelder å få til bevegelsesoppgaven. Alle tre lærere fortalte det har oppstått problemer rundt garderobesituasjonen, hvor elevene gruer seg til dusjing og at selvtilliten deres blir dårligere da de sammenligner seg selv, noe elevene ikke nevnte. Hver lærer har egne løsninger på denne type situasjon. Erik tar kontakt med hjemmet og involverer dem, Kåre lar elevene gå fem minutter før i dusjen slik at eleven blir ivaretatt, og Karina lar elevene være i et eget rom om det lar seg gjøre.

Lærerne hadde ulike tiltak for å ivareta selvtilliten til elevene. Blant annet er det enkelttiltak slik som i garderobesituasjonen nevnt over. Erik nevner å dempe konkurranseinstinkt, og å gi elevene medbestemmelse slik at de elevene som er "redde" eller har lav selvtillit og kan bli verdsatt. Kåre snakker varmt om variasjon, og enkle former for tilpasning hvor eleven kan føle seg trygg.

Kåre: Så derfor må jeg hele tiden tenke på å ta vare på den selvfølelsen og selvtilliten de har, med å kanskje sende dem fem minutter før i dusjen, med å ikke gjør det for tydelig at de skal prestere fremfor andre, men hele tiden øvelsene er blandet, slik at ingen så får muligheten til å stå og se på andre nesten. (...) Hvis de skal gjør noe over benken for eksempel, da hjelper det ofte og at de går sist i rekken, hvis det er rekke da,

at de ikke viser seg fram, så det handler jo, iallfall for min del om å veilede dem så mye jeg kan

Karina er veldig opptatt av klassemiljøet hvor det er et generelt problem på trinnet, ikke bare i kroppsøving, men hun mener at et slikt problem vil kunne påvirke elevens deltakelse i andre fag.

Karina: (...) men nå jobber vi enormt mye med klassemiljøet generelt, og da er jo det en del av det som jeg vil tenke vil være med å styrke... styrke selvtillit, og trygghet i klassen. Klart har du en trygg klasse så vil du jo og ha- vil jo det og hjelpe på det. Gjøre det litt enklere.

Selv til at lærerne har tiltak, snakker de ikke om kropp og kroppsbilder, da de mener det ikke kommer naturlig i kroppsøvingsfaget.

#### 4.6 Evnen til å uttrykke seg kroppslig – empati og samspill med andre

På spørsmålet om de har mye samarbeidsoppgaver svarte samtlige elever ja og nesten alle elevene svarte at man har samarbeid i ballspill, enten gjennom sentringer, pasninger, eller at de spiller kamp- og da samarbeider de. Det ble for øvrig og nevnt staffet som en samarbeidsøvelse.

##### 4.6.1 Empati

Resultatene viste at flere elever ikke ønsket å uttrykke seg negativt ovenfor de andre i klassen, og da de måtte begrunne seg var det flere som nevnte at det ønsket ikke å såre den andre, eller at de ikke hadde likt om det hadde skjedd med dem selv. Noen elever gjorde det for sin egen del, slik som Lasse som ikke ønsket på seg et dårlig rykte, og da miste venner. Ola forklarer at han ikke ønsker noen vondt, eller å ha dårlige holdninger.

Berit: For hvis de ser det da, så- jeg vil ikke ha dårlige holdninger og sånt. Også hvis de ser det så kan de jo tenke det at alt er deres feil.

Men de aller fleste viser til at de har utviklet empati og forstå det å kunne sette seg i andres sko.



Amalie: Fordi det er... det er jo ikke kjekt å bli- jeg hadde tenkt det selv, hadde jeg likt å bli sagt «jeg ville ikke komme på lag med deg» sant, da hadde jeg jo tenkt sånn selv «hm ja, frekt» sant, da... så jeg sier ikke sånt frekt. Hvis jeg liksom tenker over det selv, og hører at åja hvis jeg hadde blitt sagt de til hadde jeg blitt lei meg, da sier jeg det ikke.

Maja: Nei fordi alle har følelser, alle blir såret, og alle blir sinte, og lei seg, så det er viktig å behandle alle bra og godt. (...). Jeg prøver bare å smile, jeg prøver ikke å lage et fjes eller å «blikke» eller noe sånt, for det kan vær ganske sårende for en person, så det er viktig at du ikke reagere sånn når du kommer på lag med noen.

#### 4.6.2 Samspill med andre

De fleste elevene mente selv at de var gode til å samarbeide, hvor de fleste eksemplifiserte det gjennom å heie andre opp, oppmuntre og å være veiledende.

Ola: Jeg pleier å snakke med... liksom.. ikke streng tone, og bare snakke sånn som dette [refererer til rolig stemme bruk som vi snakker i intervjuet], og at det går fint hvis de ikke klarer det, men det er bare best hvis du bare prøver å gjør så godt som du kan iallfall.

Berit: Jeg kan vise dem litt hvis de gjør noe feil da, ja, «hvis du tar hånda de sånn [viser bevegelse] eller sånn, så får du det til bedre», også kan de prøve en gang til, også liksom jeg stille på... hvordan.. ja... hvordan de egentlig skulle ha gjort det.

Elevene opplevde at det var mange ulike samarbeidsoppgaver, spesielt i ballspill hvor det er blant annet samarbeid i å sentre baller til hverandre, men og i kamper.

Silje: ja fordi ballspill, av og til er det lag, sant, og lag og da må vi jo- vi er jo et lag og da må vi samarbeide. Du kan jo ikke bare gjør- for eksempel jeg kan jo ikke bare gjør alt de går jo ikke, det bli jo ikke kjekt for de du er på lag med ja..

Lærerne påpeker at de har jobbet en del med samarbeid og det å kunne jobbe med *hvem* som helst, og hvordan å uttrykke seg. Dette er noe Kåre har jobbet svært mye med da han uttrykker

at de ikke har vært så flinke på dette med samarbeid før og dette emnet har vært et samtaleemne på utviklingssamtale flere år på rad.

Kåre: De er jo jentelus og guttelus alder, så de er jo litt sånn at de vil nesten ikke samarbeide med gutter og omvendt (...). men ja de har blitt bedre, men du må jobbe med det hele tiden, iallfall i sjette og sjuende. (...) En måte å gjøre det på er bare å dele guttene og jentene inn i to og to så går det jo fint, men jeg vil jo at de skal lære seg å jobbe på tvers av kjønn og, og at det ikke er guttene mot jentene, og at de kan samarbeide med hverandre og ikke bare: «ææ jentelus og guttelus», det er jo kjempebarnslig.

Han forteller videre at han verdsetter svært mye det at elevene skal være positive til hverandre, og støtte hverandre.

Kåre: jeg er bevisst på at de skal støtte hverandre, de skal skryte av hverandre, de skal være positive, og da hadde den som hadde pause og sto på siden og var partner til den som løp, den hadde to oppgaver: telle runder og støtte og motivere den andre, og da når jeg gikk rundt og hørte etter, og var med på å liksom skryte over dem,

Erik og Karina referer selv til at det med samarbeid har vært til tider tidkrevende. De begge fortalte at måten de løser det på er da å ha samtaler med elevene, gjerne føre-var og.

Karina: Men hvordan vi jobber med samarbeid det er jo.. det er jo.. det er iallfall klassesamtaler, forberede gymtimen, hvordan samarbeider vi sammen, hva er det som er viktig, hvilke egenskaper trenger man for å samarbeide, hva må man tenke på for å være god på å samarbeide og da har vi gjerne samtaler før vi går ned til gymtimen i klasserommet, ja, om det.

Begge nevnte og at de har hadde nylig hatt en time hvor samarbeid og klassedynamikken hadde vært dårlig, da hadde begge valgt å ta det felles etter timen for å minne elevene på hvordan det skal være. Selv til dette mener lærerne at elevene har blitt bedre, og at fokuset deres har vært på det å heie hverandre frem og støtte hverandre opp. Dette kan vises igjen på elevenes svar over.

#### 4.7 Kunnskap og forståelse om faget – den kroppslige dimensjonen og helse

Elevene virker til å være veldig samstemte med målet med faget. Flere elever forklarte at kroppsøving, eller gym som samtlige kalte det, var ment for at de skulle få være i aktivitet og slippe å sitte hele dagen inne i “vanlige” timer. Det aspektet at kroppsøvingsfaget er et avbrekksfag er et interessant utsagn, og vil bli grundigere diskutert i neste delkapittelet 4.8. Videre var det fremtredende aspektet hos elevene, et helseperspektiv.

Anders: For det at.. jeg skal holde meg i form og kunne gjør ting når jeg blir eldre. Ja å holde meg i form egentlig.

Silje: For gym, det er liksom- du skal være i fysisk aktivitet og det er ikke- du skal være i aktivitet og i ja ikke være i ro.

Amalie: At du- at du holder kroppen i form, at det bare ikke er sånn... for det er jo folk som ikke går på sport, det er jo ikke så bra og bare sitte hjemme hele dagen og bare sitte på mobilen, sant så derfor er det noe i gymmen som gjør at du holder kroppen i formen i stedet for å bare sitte inne i timen og bare se på skjerm og skrive.

Et annet interessant funn under *hvorfor de tror de har kroppsøving*, var at elevene så også faget på som en arena for det sosiale. Flere forklarte at det å være sosial var viktig, men og at man lærer i sosial sammenheng.

Berit: ehm... Da lærer vi jo samarbeid og hvordan vi skal jobbe i lag med andre, og ikke si sånn «århh jeg kom med henne eller han» for at de liksom er dårlige.

Amalie: Ja.. det kan det. Det kan jo ha noe med klassemiljøet, og at hvis du bare sitter inne og skriver- i guess- også det kan være sånn.. at du ikke kjenner den personen så godt sant, og du har veldig lyst til å bli venn med den personen, sånn skikkelig god venn da, også for eksempel i gymmen havner dere på lag også kjenner dere bare «å vi har noe til felles, vi elsker den aktiviteten begge to», sant så blir du god venn med den, også ja..

Hos lærerne, på spørsmålet om *Hvordan presenterer du emnet om helse og kropp i forhold til kroppsøving*, nevnte alle lærerne kosthold, og hvorfor det er viktig. Karina forklarer at hun

snakker om kosthold i mat og helsefaget, da det var naturlig å nevne det der. Kåre forklarer at han har vært borti å fortelle det til elevene. Erik har og snakket om det, men det i en litt mer tilfeldig sammenheng.

Erik: Når vi har hatt styrketrening har vi jo hatt om eller jeg har nevnt det med protein, hvilken mat som er proteinrik og sunn å spise, vi har snakket om fisk for eksempel, prøvd å framsnakke det.

Når det kommer til den *motoriske* forståelsen for faget så virker det enstemmig mellom elevene hvor de mener det ikke blir tatt opp så mye. Lærerne derimot har blandet forklaringer. Temaer slik som kropp og hvordan kroppen fungerer blir ikke presentert i kroppsøvningsfaget i like stor grad som helseaspektet. Erik nevner det kan bli nevnt tilfeldig når de har styrke, men ellers ikke. De aller fleste av informantene forklarte at dette blir de lært om i naturfagstimene, hvor det blant annet blir tatt opp om muskler og nervesystemet, men de peker på at det kan bli brukt i kroppsøvnings og.

Anders: det som vi lærer i naturfag, tar vi det videre med oss hvordan vi skal bruke musklene best mulig måte i gymmen.

Sigrud: men vi lærer ikke noe mer om kroppen, det gjør vi i naturfag og sånn.

Maja: Vel, jeg vet ikke om vi lærer... men vi lærer ikke akkurat sånn om inne i kroppen, men vi lærer om det i naturfagen da, men de sier jo at det er bra og det er jo sunt for kroppen, så det er jo noe vi vet da.

Lærerne mener litt forskjellig, da de påpeker selv at selve kroppsøvningsfaget ikke blir brukt til teori og heller viser til andre fag, slik som samfunnsfag, naturfag og mat og helse

Karina: Nei jeg har snakket lite om det, jeg har det. Det er kanskje mer naturfag jeg har lent meg på, at der er det, jeg kunne kanskje gjort det mye mer på kroppsøving.

Selv til dette mener både Erik og Kåre at de til en viss grad bevisstgjør elevene om det som skjer i kroppen når man har ulike aktiviteter.

Erik: For eksempel når vi har hatt turn, disse forskjellige aktivitetene, så har jeg jo sagt at det er, veldig simpelt forklart da, men at det er “nerver i kroppen i kroppen din som sender signal til kroppen når du skal ta forlengs rulle for eksempel, og jo mer du tar den forlengs rullen, jo kjappere går det nervesignalet, jo mer velsmurt er den kanalgangen da, så i starten så krever det kanskje veldig mye av deg at du må tenke, hvordan skal jeg ha hendene, hvordan var det frem, skal kikke på navlen også videre, mens etterhvert vil de nervesignalene dine gå så fort at du gjør det nærmest uten å tenke”. Så er sikkert ikke det helst sann.. den perfekte forklaringen [begge ler]

Kåre: For eksempel når vi har om utholdenhet, så har vi om, så snakker jeg om hva utholdenhet er, hvorfor skal vi trener utholdenhet, hvorfor det er viktig, du trener hjertet, du blir bedre trent og gevinstene av det. Så tar jeg det opp igjen etter timen, vi får kanskje kjenne litt på pulsen gjennom økten, kjenne litt på det

Når det kommer til kropp ser man at lærerne helst skygger unna samtaleemnet, eller at de ikke nødvendigvis søker etter det, men tar det opp når det kommer situasjoner om det. Erik forklarer at han har snakket om det at elevene kommer i puberteten på forskjellige tider, og at man vokser i det tempoet man gjør. Kåre forteller at når han underviser fokuserer han heller på at elevene skal bli kjent med sin egen kropp, men samtaler om kropp kommer mer naturlig i livsmestringsfaget, mener han. Karina forteller at hun ikke har lagt noe særlig opp til det, og om det dukker opp så er det gjerne gjennom samtale.

#### 4.8 Generelle holdninger til faget

Selv til at denne studien baserer strukturen og resultatene på de ulike komponentene i physical literacy, ble det svært relevant å ta opp et eget tema om holdninger til faget som skinte gjennom informantenes svar. Både elever og lærere har interessante påstander, hvor blant annet avbrekksfag og tidsklemmer er funn som er viktige.

##### 4.8.1 Avbrekksfag – aktiviteten trumfer læring

Under flere spørsmål kom det tydelig frem at faget blir sett på som et såkalt avbrekksfag av elevene. Elevene forklarte at de ikke greide å beskrive hva som kan øke motivasjonen din enda mer til aktivitet, men indikerer avbrekk.

Berit: Jeg bare syns det er mye kjekkere enn å bare sitte i en vanlig time.. enn å bare sitte og høre på læreren liksom

Kari: At vi ikke har time [ler]

Amalie: E: Det er liksom på en måte noe annet gøy i det, fordi at sånn når du sitter inne i timen så sitter du bare og ser på en skjerm, eller å bare ja.. gjør ting i boken din.

Det var flere slike svar, hvor de indikerer at faget er et “avbrekksfag”, da de *slipper å høre på lærere*, eller *ikke har time* som E1-4 påpekte. Flere av elevene virket til å ha en forståelse for at for *mye* stillesitting ikke er bra, og mye skjermtid heller ikke er gunstig. Derfor er kroppsøvningsfaget viktig.

Silje: For å ikke være i ro hele tiden. Og du sitter jo- når vi ikke har gymmen så sitter vi jo i ro nesten bare i klasserommet og ser på en skjerm. Og vi trenger kanskje- altså- trenger aktivitet i oss! Men det har vi egentlig i friminuttet da, men trenger det i timene og!

Amalie: Fordi skole kan være veldig mye sånn, sitting, snakking, høring, skriving, sant, og da blir man veldig ofte sånn sliten av det, men gym få deg til å på en måte... [liten pause] jeg vet ikke.. glemme litt sånn skole, jobb og heller ha det heller gøy med de i klassen din, så ja... å ha det gøy med de i klassen din og på en måte.. hvordan skal jeg si det?

Noen elever antyder at kroppsøvningsfaget ikke er et lærefag i seg selv, men er igjen bare til avbrekk.

Sigrid: At vi slipper å arbeide med skolearbeid, og at vi kan gjør ulike ting, å løpe og sånt.

Hele syv av tolv elever opplever at faget var et avbrekksfag hvor aktivitet var det viktigste, samt å få være sosial. Lærerne virker enige ettersom de mener aktivitet trumfer teori og læring i faget, da dette er det ene faget elevene er i bevegelse. Karina forteller at hun tenker det

viktigste målet med kroppsøving er å få aktivisere dem. Erik og virker til å være med på denne tanken da han uttrykker seg slik.

Erik: Sist år så var jeg vel kjempe på at liksom vi skulle ha teori i kroppsøving og vær veldig bevisste på sånn og ja. Det du er inne på nå, men da merker jeg og at det de liker best med faget er jo få være i aktivitet så jeg så jo at hvis jeg da tok en del snakk i starten før vi begynte, så ble de veldig utålmodige.

#### 4.8.2 Kroppsøvingsfag – et fag med mange utfordringer

Et annet aspekt som kommer frem i funnene hos lærerne, er at det virker som det er flere utfordringer. Blant annet er at det for lite tid til planlegging av faget, slik som Erik påpeker. Erik forteller at han ønsker å gjøre mye nytt og spennende i faget, men ikke har tid, eller havner i en såkalt *tidsklemme*.

Erik: Men så er det jo litt sånn tidsklemma til vanlig, at de øktene tar jo ofte veldig lang tid å legge til rette for som jeg sa på- jeg har kroppsøving en dag i uken, nå, med de som jeg har i 7. klasse og da sa jeg til dem at «nå i dag så må jeg være vikar på et annet trinn, derfor har jeg ikke hatt tid til å legge klar og gjør alt som jeg ville ha gjort, så i dag så blir det liksom undervisning som er kjappere å få i gang, for jeg har ikke hatt tid, og derfor har vi en del ball i dag».

På denne måten trumfer aktivitet læring i faget, da de ikke har tid til å planlegge, og går for aktiviteter som de vet er lett å sette elevene i gang i. Et annet problem som ble nevnt hos Erik og Karina var størrelsen på klassene har til tider vært problematisk, noe som går ut over elevens læring, både av motoriske ferdigheter, men og lærerens mulighet til å se hver enkelt elev.

Karina: Det som er utfordringen med akkurat det, er jo at du skal ha nok baller til alle, du skal ha- for hvis ikke blir det jo- klart om det er 12 håndballer og de egentlig skal gå og dabbe litt rundt og skal øve seg på det med motorikk, og både gå og løpe, ja.. så er det en utfordring, og da er de kanskje ikke utstyr nok til alle, så det er jo en av de utfordringene vi har.

Erik: men det går tilbake igjen til det jeg sa med at når jeg har over 30 elever alene, så... jeg har, det er helt umulig å liksom få... ja å kunne se på hver enkelt hver eneste

gang (...) for når jeg som nevnt har en veldig stor gruppe og kun en gang i uken, så er det begrenset hvor mye i uken du får notert deg om hver enkelt, hver gang.

#### 4.9 Oppsummering av funn

For å oppsummere resultatene kort virker det som at elevene og lærerne er enige på noen områder, slik som hva kan motivere dem, hva de har av aktiviteter, og hva som blir lært i faget. Selv til det er det svært mye uenigheter og ulike ting de ulike informantene peker på. På motivasjon virker det som læreren håper å motivere elevene på måter elevene ikke har opplevd. Innen *motorisk utvikling* nevner elever og lærere mye av de samme aktivitetene, slik som ballspill, stafett, styrke, utholdenhet også videre. De har ulike meninger om hvor mye ballspill det er, da lærerne mener de varierer, og elevene mener det er mye ballspill. Under *selvtillit* forklarer elevene at de har god selvtillit - på det de får til og mestrer, mens lærerne forklarer hvordan de jobber for å motvirke dårlig selvtillit. Under temaet *samspill og empati* viser elevene til en empati for sine medstudenter og dermed klar over hvordan de skal oppføre seg og reagere til ulike hendelser og situasjoner. Elevene mener selv de er gode samarbeidspartnere, men lærerne peker på at det har vært et problem i lengre tid. Ved *forståelse av faget* er det uten tvil et helseperspektiv og et syn om avbrekksfag som skinner gjennom hos elevene, hvor det å være i aktivitet er det viktigste. Overraskende funn var derimot at det sosiale betydde mye for elevene, og mente det var en av grunnene til man hadde kroppsøving. Læring av kroppen og hvordan den fungerer skjer i liten grad i kroppsøvingstimene, og heller i andre fag slik som naturfag og samfunnsfag. Det er både lærere og elever enige om. Til slutt ble det produsert et nytt tema som ble kalt *holdninger til faget* hvor blant annet avbrekksfag ble gjentatte ganger påpekt av elevene. Lærerne, på sin side, mente at kroppsøvingfaget har flere *utfordringer*, som gjør det vanskelig å utføre faget på den måten de ønsker.



## 5 Diskusjon

Dette kapittelet vil ta for seg diskusjoner av de ulike funnene fra studien og se dette opp mot teori og relevant forskning, for å da kunne besvare studiens problemstilling:

*“Hvordan tilrettelegger kroppsøvingslærere på 7. trinn for Physical literacy, og opplever deres elever at det blir ivaretatt?”*

Siden denne studien valgte å fokusere på physical literacy som helhet, er det svært mye å gå gjennom. Dermed, basert på resultatene, vil noen av temaene som er interessante og viktige å drøfte for å kunne utvikle elevers physical literacy, bli viet større plass i diskusjonen.

Kapittelet begynner med å diskutere styrker og utfordringer med selve studien, hvor man går inn i dybden på ulike elementer som fungerte og elementer som kunne blitt gjort annerledes. Deretter vil det bli diskutert hvordan physical literacy ble ivaretatt av de tre skolene, for å dermed besvare problemstillingen. Under de ulike kvalitetene er det spesielt kvaliteten *motorisk kompetanse* og kvaliteten *kunnskap* som blir diskutert, da disse har store utfordringer som kan hindre utvikling av physical literacy. Dette vises blant annet gjennom hvilke holdninger kroppsøvingslærere og elevene har til faget, som er interessant å diskutere da dette er en viktig føring for hvordan faget blir praktisert. Til slutt vil også tverrfaglighet bli diskutert, ettersom det kan virke til å være et behov.

### 5.1 Studiens styrker og svakheter

En stor styrke med studien er at utvalget er stort og variert, da denne studien benytter seg av 15 informanter, tolv elever og tre lærere fra tre skoler. Å ha et stort utvalg fra flere skoler gir muligheter til å variasjon i svarene, og dermed få enda dypere forståelse på fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 148). Å ha både lærer- og elevperspektiv vil også bidra med å styrke studien. Det ønskes å undersøke om physical literacy blir tilrettelagt av lærerne, og om elevene opplever det som ivaretatt. Dermed vil det være en styrke å kunne få lærerens perspektiv på hvordan de tilrettelegger for det, og elevenes perspektiv på om det *virkelig* blir ivaretatt. På denne måten går vi mer i dybden og får reflektert problemstillingen rundt flere perspektiv, noe som kan styrke resultatene man får. Ved å se hvordan physical literacy blir ivaretatt på tvers av skoler, kan man dermed tilegne seg en dypere innsikt og variasjon i svarene, få enda mer forståelse, enn om det kun skulle vært en skole. En annen styrkene med studien er at det ble tatt i bruk lydopptak, noe som gjorde at det ikke blir noe feiltolkning eller misforståelser. På en annen side kan bruken av lydopptak bidra til å gjøre informantene urolig

eller stresset av at det de sier blir tatt opp. Dette virket ikke til å være tilfelle, da alle informantene virker svært komfortable og rolige under intervjuet. Ved å ha lydopptak vil og transkriberingen bli så korrekt som mulig, slik at resultatene er fortrolig til det informantene har meddelt (Krumsvik, 2019, s. 169).

Å intervjuer for første gang i en forskningssammenheng vil kunne påvirke hvordan utfallet av intervjuene blir og resultatene man får, da erfaringen ikke vil være tilstrekkelig. Dermed var det svært gunstig å ta i bruk pilotintervju for å få en "øving" på intervjurollen, samt sjekke at spørsmålene er holdbare (Krumsvik, 2019, s. 169). I selve datainnsamlingsprosessen, kunne intervjuene vare lengre enn først beregnet, og dermed gikk ut over noen av friminuttene. Dette kan være med å påvirke lengde og dybde i svarene på de siste spørsmålene, da elevene det gjaldt kan heller være interesserte i å gå ut til friminutt. Andre forstyrrelser som forekom underveis er blant annet at i det ene intervjuet ble vi stoppet da en lærer kom inn og ga en beskjed til eleven, samt i et annet intervju måtte vi bytte rom. Disse elementene kan og påvirke resultatene en får, og dermed er viktig å påpeke. Et element som kan både sees på som en styrke, men og en begrensning er bruken av notater. Underveis i intervjuene ble det tatt i bruk notater for å notere ned blant annet reaksjoner, hvordan informantene forholdt seg til omgivelsene og intervjuet, og hvilket humør informantene var i. Det ble og brukt notater til å notere ned ulike bemerkninger som informantene sa som kunne vært interessant å stille oppfølgingsspørsmål på, uten å avbryte informanten i det han eller hun sier, og dermed ødelegge flyten i svaret.. Å notere kan som sagt være en begrensning da du noterer og skaper en slags "formalitet" til intervjuet. Når informantene svarer og du skriver det ned, kan de oppleve det som "skumlere" eller mer "seriøst" enn en behagelig samtale mellom to parter, noe som kan stresse informantene, da de kan ønske å svare best mulig, og ikke det de selv føler og opplever (Krumsvik, 2019, s. 169). Svarene informantene kommer med kan og bli påvirket av at de er klar over at de blir forsket på. Forståelsen rundt at de skal bidra i en studie kan gjøre at informantene ønsker å svare det som er "korrekt" og ikke det de selv opplever og føler, i redsel for at det skal "ødelegge" for intervjuer (Thagaard, 2018, s. 108-109).

Det er viktig å ta i betraktning at disse elevene har gått på skolen i snart syv hele år, og dermed kan huske ulike aktiviteter fra andre år, uten at de er bevisste på det. Selv til dette virket det som elevene var svært klar over at de ikke skulle nevne fra noen andre år da de ikke hadde deres nåværende kroppsøvlingslærer. Dette vises ved at de sier blant annet navnet på læreren når de svarer på spørsmål om dem. Det vil også være viktig å bemerke seg at alle i

elevutvalget sa at de likte godt kroppsøvningsfaget. Det var lærerne som plukket ut elevene, intervjueren ønsket kun to jenter og to gutter fra hver klasse. Dermed kan man undre seg over om at lærerne valgte dem strategisk, som ikke er et problem i seg selv. Det blir derimot viktig å bemerke seg at resultatene kunne vært annerledes om det hadde vært et variert utvalg, hvor noen elever ikke likte faget. I tillegg har utvalget vært elever på 7 trinn og deres kroppsøvningslærere. Man kunne stilt krav at kroppsøvningslæreren skulle ha hatt disse elevene fra 5. klasse til 7. klasse, for å kartlegge hvilke av de seks kvalitetene ble ivaretatt i en lengre periode. Ved å ha fra årene 5. klasse - 7. klasse, kan man få bedre grunnlag til å trekke konklusjoner, og i tillegg kanskje få en bedre forståelse om hvorfor lærerne jobber slik de jobber. Det vil og være nevneverdig at da denne studien var utført var det midt i skoleåret for skolene, noe som kan svekke resultatet litt, i og med at de ikke har vært gjennom alle aktivitetene de skal enda. Slik som lærer Kåre som forklarer at han skal ha dans nå i en periode etterpå. Dette gjelder da spesielt kvaliteten som omhandler motorisk kompetanse og interaksjon med miljøet. Slik at når elevene svarer på om ulike kvaliteter blir ivaretatt, kan det ha vært annerledes svar i juni enn det var i januar. Samtidig får man en anelse om hvordan de ulike kvalitetene blir tilrettelagt ettersom hvordan lærerne jobber generelt med de andre kvalitetene, slik som motivasjon, samarbeid, selvtillit, og kunnskap om faget.

## 5.2 Hvordan blir Physical literacy ivaretatt?

Resultatene fra undersøkelsen kan tyde på at de ulike aspektene ved physical literacy blir ivaretatt i varierende grad. I dette delkapittelet vil det gå i dybden på hvordan de ulike kvalitetene blir, eventuelt ikke blir ivaretatt, samt drøftet rundt emnene.

### 5.2.1 Kvaliteten motivasjon (a)

Motivasjon er det fundamentale for elevers læring og ønske til å være i bevegelse (Whitehead, 2010, s. 12). Resultatet indikerer at kvaliteten *motivasjon* ikke blir tilrettelagt tilstrekkelig. Flere av elevene uttrykker at de har en form for ytre motivasjon ettersom de blir motivert av skryt og positive tilbakemeldinger, og ytre faktorer. En slik motivasjon vil derimot ikke nødvendigvis bidra til en livslang bevegelsesglede, da elevene vil være avhengig av ytre faktorer for å holde dem i aktivitet (Ryan & Deci, 2017, s. 184; Jenssen & Dillern, 2021, s. 3). Forskning viser at å ha en indre motivasjon er en avgjørende faktor for fremtidig handlemåte, som indikerer at det er viktig for framtidens aktivitetsnivå (Deci & Ryan, 1985, s. 48-49). Dette er i tråd med Whiteheads (2010) påstand om at individers største potensial kommer av

deres indre, iboende lyst til å være i bevegelse og hvor viktig den er å ivareta for videre bevegelse (s. 31). Ytre motivasjon er derimot den mest fremtredende hos kroppsøvingslærere, gjerne i form av belønning for god oppførsel eller innsats. En ytre motivasjon vil derimot kun være effektiv i det korte løpet, og elevene lærer at om de utfører aktiviteter, vil de bli belønnet, noe som ikke er ønskelig (Deci & Ryan, 1985, s. 49). Det er også interessant å påpeke at det sosiale aspektet ble trukket frem hos elevene som en motivasjonskilde. Sosial tilhørighet har mye å si for trivsel og dermed motivasjon til elevene (Ryan & Deci, 2017, s. 46.). Medelever har også mye å si for elevens aktivitetsnivå (Zhou et al., 2023, s. 9). Noen av elevene har en tilsynelatende indre motivasjon hvor flere av dem ikke klarer å sette ord på det, men «bare» elsker å være i aktivitet. Selv om det ikke nødvendigvis er lærerens fortjeneste, har læreren en gylden mulighet til å videreutvikle den indre motivasjonen. Den indre motivasjonen er et bra utgangspunkt, og lærerne bør jobbe ut ifra den gleden elevene *allerede* har til å være i aktivitet. Kroppsøvingslæreren kan blant annet tilrettelegge for dette ved å la elevene føle at de mestrer mer i mer utfordrende oppgaver, og gjør dem mer autonome i deres valg og aktiviteter.

### 5.2.2 Kvaliteten motorisk kompetanse (b)

Whitehead (2010) understreker viktigheten med variasjon av bevegelsesaktiviteter hvor elevene får erfaring i ulike terreng (s. 13). Studien indikerer at undervisningsaktivitetene varierer til en viss grad, men at det domineres av basistrening og ballspill. Moen et al. (2018) utførte en kartleggingsstudie hvor de undersøkte hvordan elever, lærere og skoleledere opplever kroppsøvingsfaget. Studien viser til at det er ballek som dominerer faget på barneskolen (Moen et al., 2018, s. 71). Ballspill og tradisjonelle idretter er aktiviteter mange elever liker svært godt, men det kan også ha negative konsekvenser ved å *kun* basere undervisningen på slike aktiviteter. Om faget domineres av tradisjonelle lagidretter, kan det “skremme” vekk de andre elevene som ikke liker å drive med slike idretter og ballspporter. Påstanden støttes opp av Dowling (2016) som viser til at kroppsøvingsfaget er en arena for de idrettsdyktige og trente (s. 260). Dermed bør kroppsøvingslæreren strebe etter å tilrettelegge for at *alle* elevene skal finne en bevegelsesaktivitet de liker, og det gjøres ved å variere enda mer. Ballspill er og en av de største grunnene til at elever ikke ønsker å delta, samt aktiviteter hvor man promoterer en vinner, eller konkurranser (Seelen, 2012, s. 213). At så mange elever mistrives i forhold til ballspill og tradisjonelle idretter, kan være til hinder for utvikling av physical literacy. I tillegg indikerer resultatene at det er svært lite av alternative bevegelsesaktiviteter på alle tre skolene. Lignende resultater vises også i Moen et al. (2018)

sin artikkel hvor resultatene for hvor ofte de har *andre* aktiviteter, viser til at hele 65,1% svarer at de har aldri hatt moderne bevegelsesaktiviteter, som også kan bli kalt for alternative bevegelsesaktiviteter, og 23,1 % svarer de har det sjeldent (s. 40). Alternative og moderne bevegelsesaktiviteter kom nytt inn i læreplanen i 2012 som en reaksjon på idrett og helsediskurser (Kvikstad & Vinje, 2019, s. 76). Alternative bevegelsesaktiviteter kan være en gylden mulighet til å tilrettelegge for de elevene som ikke trives i det tradisjonelle, da disse aktivitetene oftest har utspring fra unges interesser og fanger de elevene som ikke trives i den tradisjonelle, organiserte idretten (Kvikstad & Vinje, 2019, s. 77). Ved å velge aktiviteter med utgangspunkt i unges glede og motivasjon er det en større mulighet til å utvikle elevers physical literacy og dermed utvikle deres livslange bevegelsesglede.

En annen utfordring med elevenes utvikling av motorisk kompetanse, som strider med Whiteheads (2010) filosofi, er *hva* elevene lærer i de ulike bevegelsesoppgavene. Resultatene viser til at lærerne underviser til en viss grad i teknikk lære i tradisjonelle idretter, men det er for det meste tilfeldig læring gjennom aktivitet. Mangel på forklaring og bevisstgjøring av hva elevene skal lære kan hindre forståelse og utvikling av elevers motoriske kompetanse. Dette støttes av Larsson og Karlefors (2015) som viser til at det ikke er rom for pedagogiske læringssituasjoner, slik som "hvilke muskler blir brukt", det må elevene utforske på egen hånd (s. 580). Whitehead (2010) forklarer at å lære spesifikke teknikker for ulike bevegelsesaktiviteter er bra, men at elevene og får en utvikling av ulike bevegelseskapasitet slik som kontroll, koordinasjon og fleksibilitet, og hver av disse kapasitetene vil bli bedre for hver gang man øver på det. (s. 46). Dermed er det viktig at kroppsøvlingslæreren er klar over hvilken bevegelsesaktivitet de underviser i og hvilken nytte de kan få av den. Det gir også elevene muligheter til å forstå hvilken bevegelse som egner seg, og hvordan å utføre den, som gir mest mulig nytte i det de ønsker å utvikle i forhold til deres eget motoriske ståsted.

#### *5.2.2.1 Mulige hinder for utvikling av motorisk kompetanse*

Klassestørrelsen kan være en utfordring for utvikling av motorisk kompetanse. Dette er ikke noe nytt for lærerne og skolen generelt. Lærerne i studien forklarer at klassestørrelsen er en utfordring i forhold til utstyr ikke strekker til, men og å kunne se hver enkelt elev i undervisningen. Forskning viser til at klassestørrelse har mye å si for hvor mye elevene deltar i bevegelsesoppgaver i kroppsøvlingsfaget (Hastie & Saunders, 1991, s. 221). I de større klassene brukes det mye tid på organisering, noe som igjen går utover elevenes læring og deltakelse i aktivitetene (Hastie & Saunders, 1991, s. 220). Nyere forskning viser også til at

mindre klasser gir større mulighet for individuelt tilpasset opplæring, mer variert undervisningsopplegg, bedre klasseromskontroll, mer tid for læreren til å vurdere elevens læringsarbeid og til å planlegge undervisningen, men at det er en utfordring for lærerprofesjonen å utnytte dette handlingsrommet (Norgård og Harsvik, 2011, s. 19). De tankene samsvarer med denne studien, hvor lærerne påpeker at klassestørrelse er en stor utfordring av flere grunner, da de blant annet føler de ikke har mulighet til å strekke til fordi det er så mange elever. Noe annet lærerne påpeker ikke strekker til er utstyret. Utstyrs-mangel er også et problem som lærerne i studien peker på.

Utstyrs-mangel er nesten å forvente av spesielt gamle skoler, da klassene blir større og større, men utstyrs-mengden vokser ikke i takt med denne utviklingen. Det er tilfeller hvor det er såpass ille at lærere kan bli så demotiverte av lite utstyr at de kan ønske å slutte i jobben (Jakobsen, 2010, s. 116). Utstyrs-mangel kan være en konsekvens av at skolen ikke prioriterer kroppsøving-faget i samme grad som de andre fagene. Om utstyret ikke strekker til, og flere elever må vente på tur, vil det være veldig begrensende for utvikling av physical literacy da elevene ikke får mulighet til å prøve seg på bevegelsesaktiviteter og må stå å se på andre prøve seg på øvelsen. Når eleven først får muligheten til å prøve, kan det være eleven allerede har glemt av instruksene og ikke får utført øvelsene på riktig måte, eller i verste tilfelle har læreren glemt at ikke alle har prøvd, og går over til neste øvelse. Dermed har noen elever ikke fått prøvd seg i det hele tatt. Dette støttes opp av Hastie og Saunders (1991) som forklarer at når det er store klasser og i tillegg lite utstyr, vil det være elever som ikke får prøvd ut utstyret i det hele tatt (s. 222). Faktorer som klassestørrelse og utstyr, kan utgjøre om det er mulig å tilrettelegge for utvikling av motorisk kompetanse.

#### *5.2.2.2 Lærers kompetanse*

Et annet problem under læring av motorisk kompetanse er lærers egen kompetanse.

Studiens resultater viser til at å være ufaglært er til tider utfordrende. Lærer Karina nevner at hennes mangel på kompetanse kan begrense henne, da det er vanskelig å vite hvilke muligheter hun har. Å ha ufaglærte kroppsøvingslærere er ikke noe nytt for faget (Jakobsen, 2010, s. 28). Jakobsen (2010) viser til at av lærerne som deltok var det 25% uten noe formell utdanning innen kroppsøving, og 13,5 % hadde kun 15 stp. (s. 118). Moen et al. (2018) viser til samme tendenser i deres studie, hvor av 139 lærerne som deltok, har litt over halvparten av lærerne (53,3 %) 30 studiepoeng eller mer i kroppsøving, samtidig som 31,7 % av lærerne oppgir at de ikke har utdanning innen kroppsøving (s. 29). Dette er ikke noe nytt da faget ikke

har høy status i skolesystemet, og har vært det letteste faget å kaste inn en vikar eller en ufaglært lærer (Sæle, 2017, s. 51-52). Å ha ufaglærte lærere kan bidra til et fokus på tilfeldig bevegelsesaktivitet og ikke *læring* i faget (Borgen & Engelsrud, 2015, s. 64). Det kan i tillegg bidra til at inkludering i timene ikke foregår på et slikt nivå som det egentlig skal, og vektlegger aktiviteter fremfor at fokuset er rettet mot elevenes utvikling (Borgen & Engelsrud, 2015, s. 63-64; Sæle, 2017, s. 25). Borgen og Engelsrud (2015) legger også til at mangel på kompetanse kan gå utover elevens motivasjon (s. 64), noe som vil igjen påvirke den motoriske kompetansen negativt, som igjen hindrer utvikling av physical literacy.

Å være utdannet kroppsøvingslærer betyr derimot ikke mye om man kun tilrettelegger for tradisjonelle idretter. Forskning viser til at kroppsøvingslærere kan ha tendenser til å "reprodusere" de erfaringene de hadde fra tidligere idretter og deres skolegang (Moen, 2011, s. 300). Basert på det grunnlaget kan ufaglærte kroppsøvingslærere være like *gode* som utdannede. Kroppsøvingsutdanningens utdannere ser heller ikke ut til å mene at kroppsøvingslærere med høyere utdanning vil praktisere faget bedre enn en ufaglært kroppsøvingslærer (Moen, 2011, s. 316). Et klart eksempel på dette finner man også i studien med lærer Kåre som vegrer seg for å ha dans, og har dermed en "hybrid" løsning. Den hybride løsningen har han for å kompensere for å *måtte* ha dans og kan "møte" alle elevene, ifølge han. Selv om dette er ment med beste hensikt, har det en ødeleggende effekt på læring av dans som en bevegelsesaktivitet. I andre bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget er det oftest ikke "hybride" løsninger for å møte elevene som for eksempel ikke liker tradisjonelle idretter. Dermed kan hans tanke om hybridløsning indirekte utvikle dårlige holdninger overfor en form for bevegelsesaktivitet, i dette tilfelle dans. Han forklarer selv at han har bakgrunn i fotball og har alltid spilt det. Forskning viser til at kroppsøvingslærerstudenter med bakgrunn i *tradisjonelle* idretter ofte vegrer seg fra å ha dans (Rustad, 2012, s. 27). Dermed kan det virke som læreren *lærer* elevene til å ikke like dans, mens andre tradisjonelle idretter blir undervist med mål og mening. Dermed skaper dette et negativt forhold til dans hos elevene. Dette kan bidra til å begrense elevenes mulighet til å utforske nye bevegelsesaktiviteter som de kan få glede av. Dette kan også hindre utvikling av motorisk kompetanse, da denne bevegelsesaktiviteten ikke er likestilt med de andre aktivitetene. Følgelig får ikke elevene kompetanse om denne aktiviteten og de bevegelsesmuligheter aktiviteten har å by på. Dermed bør faget ha faglærte kroppsøvingslærere, som ikke preger kroppsøvingsfaget med sin idrettsbakgrunn, noe som kan være til hinder for elever utforsking av et bredt spekter av bevegelsesaktiviteter.

### 5.2.3 Kvaliteten interaksjon med miljøet (c)

Resultatene indikerer også at kvaliteten *interaksjon med miljøet* heller ikke blir tilrettelagt tilstrekkelig, da det ikke er mye meningsfulle bevegelsesaktiviteter i varierte miljø. Studien viser til at de er sjeldent ute, og om de er ute er det i sammenheng med uteskole eller turer, noe som for øvrig kan assosieres med kroppsøvningsfaget. Forskning viser til motoriske kompetanse kan bli utviklet bedre i uteområde, og i studien til Fjørtoft (2004) ble spesielt bevegelseskapasitetene balanse og koordinasjon utviklet (s. 39). Studien understreker dermed Whiteheads (2010) påstand om at kroppsøvingslæreren bør legge til rette for undervisning i variert miljø (s. 13). Resultatene fra denne studien viser til at når de er ute, er det mye tilfeldig aktiviteter som ikke nødvendigvis stimulerer til utvikling av motoriske ferdigheter, samt kan det virke som at flere bare står stille og deltar ikke i aktiviteter når det er frilek. Altså elevenes affordance er ikke utviklet. Dette kan henge sammen med at elevene mangler motorisk kompetanse, og ikke ser mulighetene som finnes i uteområdet (affordance). Dette kan komme av ulike grunner slik som individets forutsetninger, som kroppslige egenskaper og fysisk og motoriske ferdigheter og erfaringer (Osnes, 2021, s. 30). Dermed vil utvikling av motorisk kompetanse også være viktig for at elevene skal ta i bruk sin affordance.

### 5.2.4 Kvalitet selvoppfatning og selvtillit (d)

Resultatene indikerer at elevenes selvtillit vil variere basert på om de får til bevegelsesoppgaven, og om de sammenligner seg med andre. Selvtillit er situasjonsbetinget og en måling av prestasjoner en gjør (Bessa, et al., 2021, s. 3). Selv til dette viser Whitehead (2010) til at individer som har høy selvtillit vil være klar over at det er ikke alt man kan mestre, men prøver fortsatt å gjøre sitt beste (s. 36). Forskning viser også til at svekkelse av selvtillit fremtrer blant annet i undervisning som inviterer til sammenlikning (Åsebø et al., 2021, s. 15). Svekkelse av selvtillit kan gå utover elevens motoriske ferdigheter (Moser & Dudas, 1997, s. 3). Studien indikerer at lærerne tilrettelegger for enkelte elever som uttrykker at de ikke liker å «vise seg», men at tilretteleggelse er ikke generelt for *alle* elevene. Studien viser også at elevene er svært opptatt av andres oppfattelse av seg selv. Dette er et utbredt fenomen, da elever sammenligner seg med medelever og er redde for å bli dømt av dem (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 115; Åsebø et al., 2021, s. 3). Videre indikerer studien at elevene har et godt forhold til sitt kroppsbilde. Selv til det, viser forskning at elever vil bli mer bevisste på kroppen etter hvert som de kommer i puberteten (Gestsdottir et al., 2018, s. 82).



Dermed blir det viktig å ta dette i betraktning når man som kroppsøvingslærere skal tilrettelegge undervisningen. Resultatene indikerer at lærerne ikke legger opp til, eller oppsøker, å prate om kropp og det å sammenligne seg på den måten i kroppsøvingstimene, men tar en prat om det oppstår spontant. Det er derimot viktig å ha samtaler om kropp, da dette kan bidra til elevers senere sosiale sammenligning og selvfølelse. Moen og Rugseth (2018) viser til at man kan se på kroppen som en sosial konstruksjon, hvor lærernes ord og holdninger overfor temaet kropp vil spille en rolle for hvordan elever vil utvikle forståelse for kropp sin, hvordan den fungerer, hvilke muligheter den har, og å være komfortabel i den basert på egne forutsetninger (s. 166). Kroppsøvingslærerne fra studien forklarer derimot at det ikke alltid er naturlig å ta opp slike temaer i kroppsøvingstimen, noe som vil være stride med Whiteheads (2010) oppfordring om at diskusjon om kropp, og hvordan vi ser på det, er viktig. Spesielt nå som media og hva som er den ideelle kroppen har en stor påvirkning. Kropp og identitet er for viktig for elever, spesielt i den alderen, til å ikke bli diskutert av lærerne. Dette skal diskuteres grundigere i kapittel 5.3.

#### 5.2.5 Kvaliteten evnen til å uttrykke seg kroppslig (e)

Resultatene tyder på at skolene jobber en del med samarbeid, hvor lærerne mener det er en vei å gå, mens elevene mener de er gode til å samarbeide i den forstand at de heier på medelever, roser dem, oppmuntrer og veileder. Medelevers tilbakemeldinger betyr mye for elevers motivasjon til aktivitet, da elever er sosiale vesen som blir påvirket av andre, spesielt nå når de er i en alder hvor andres meninger betyr mye for dem (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 115). Whitehead (2010) viser til at så lite som en dårlig opplevelse med medstudenter i sammenheng med fysisk aktivitet, kan hindre ønske om bevegelse (s. 31). Dermed er det viktig at kroppsøvingslæreren tilrettelegger for et klassemiljø hvor samarbeid og positive, meningsfulle oppmuntringer er viktig. Et inkluderende klassemiljø kan ha positiv betydning for elevenes trivsel og faglige selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 233). Resultatene fra studien indikerer at elevene har også utviklet empati, og begrunner det med at de ikke ønsker å såre andre og ville ikke likt det selv. Forskning viser til at i et miljø hvor læreren er oppfattet som snill og omsorgsfull, vil færre elever oppføre seg dårlig overfor andre, og viser mer empati til sine medelever (Gano-Overway, 2013, s. 111). Dermed indikerer det at lærerne har tilrettelagt tilstrekkelig på kvaliteten; samarbeid og evnene til å samhandle med andre. Selv til gode resultat under kvaliteten samarbeid og empati, uttrykker de at klassemiljøet er et større problem generelt hos trinnet, og dermed blir det ikke alltid tatt opp i kroppsøving, men andre fag. Det vil bli diskutert videre i kap. 5.3.

### 5.2.6 Kvaliteten kunnskap og forståelse (f)

Til slutt virker det som kvaliteten *kunnskap og forståelse* har blitt tilrettelagt til en viss grad i undervisning ettersom nesten alle elevene forteller at man har faget for å være i aktivitet, som er viktig for helsa livet ut. Det ser derimot ikke ut som elevene har en forståelse for verdien av aktivitet, utenom det helsemessige, altså at man ikke lærer noe i faget, da faget er kun ment for å være i aktivitet. Whitehead (2010) viser til at man skal utvikle kompetansen om kroppen hos elevene, og hvilken nytteverdi den har (s. 13-14). Studien viser at lærerne har basistrening med dem, men det virker ikke som de lærer *hvorfor*. At elevene i tillegg opplever faget som et avbrekk fra skolepulten, underbygger påstanden om faget dermed ikke er et læringsfag i deres øyne. Basert på at lærerne heller ikke gir muligheter til å snakke om kropp, som vist til over, underbygger det sterkt at kvaliteten ikke blir tilrettelagt. I tillegg må lærerens holdninger diskuteres, ettersom den kan endre betraktelig hvilken kunnskap eleven sitter med til slutt.

#### 5.2.6.1 En idretts-, helse- og rekreasjonsdiskurs

Funnene fra studien underbygger påstanden om at faget enda bærer preg av en idrettsdiskurs. Resultatene viser at det undervises mye i teknikk og fairplay i tradisjonelle idretter, spesielt med ball. Idrettsdiskursen kommer på bakgrunn av at mange elever sammenligner kroppsøvingfaget med idrett og en motstandsdyktighet for endring av faget, selv til at læreplanen har et nedbetont idrettspreg (Hunter, 2004, s. 180; Kirk, 2010, s. 2; Skille & Moen, 2021, s. 149). Et idrettsfokus i kroppsøvingfaget kan begrense læringspotensialet faget skal gi *alle* elevene, hvor forskning viser at dyktige elevene i idrett er de som prioriteres og lykkes mest med faget, mens elevene som ikke finner glede i idrettstradisjonelle timer er de som faller i skyggen (Larsson og Karlefors, 2015, s. 574 ; Säfvenbom et al., 2015, s. 641-642). Ved en idrettsdiskurs, hvor teknikkverdsettes, vil det være en “korrekt” måte å utføre ulike bevegelsesaktiviteter (Berg, 2021, s. 14), noe som strider mot Whiteheads (2010) påstand om at man skal utvikle bevegelseskompetansen ut ifra egne forutsetninger (s. 11). Funnene til studien viser også til en tydelig helsediskurs, hvor blant annet lærere Karina forteller: “(...) elevene er i aktiviteter, får beveget seg, får kjenne på at hjertet pumper litt, har litt sånn gode opplevelser, og kan synes det er kjekt.”. Utsagnet støtter påstanden om at kroppsøvingfaget er et helsefag, da målet til faget i en slik diskurs er at elevene skal svette og kjenne hjertet pumpe (Ommundsen, 2013, s. 2; Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 370). Dette ser man også gjennom hvordan lærerne har mye tilfeldig aktivitet, uten nødvendigvis læring.

Det er ikke nødvendigvis negativt at elevene assosierer faget med helse, da faget skal stimulere til en aktiv livsstil og kunnskap om det (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). En eventuell konsekvens av en slik diskurs derimot, vil være at fagets aktiviteter fokuserer på mest mulig bevegelse og et "Fitness"-program, hvor god helse sees på som resultat av riktig mat, kontinuerlig trening og en tynn og vel trent kropp. Dermed vil ikke faget bestå av meningsfulle aktiviteter hvor elevene lærer, som konsekvens kan bidra til å marginalisere kroppsøvningsfaget som et fag i skolen (Crum, 1993, s. 344; Dowling, 2016, s. 206; Ommundsen, 2013, s. 11).

I tillegg til diskursene nevnt over, indikerer studien at faget også blir sett på som et avbrekksfag, ettersom nesten alle elevene opplevde faget som det Ommundsen (2016) kaller for rekreasjonsfag. Dette er i tråd med Moen et al. (2018) sin studie hvor 41,7 % av elevene sier seg "helt enig" eller "litt enig" i at de får pause fra andre som bakgrunn for kroppsøvningsfaget (s. 39). Forskning peker på at faget reduseres til tilfeldig fysisk aktivitet med mål om rekreasjon og å ha det gøy i en stillesittende og fagbetont skolehverdag (Bulger & Housner 2009, s. 442-469; Nyberg & Larsson, 2012, s. 125). På bakgrunn av mye stillesitting, er kroppsøvningsfaget svært viktig som et avbrekk for elevene, men dette avbrekket kan løses så enkelt som å ha flere pauser fra vanlige fag slik at det ikke går utover kroppsøvningsfaget (Durden-Myers, 2020, s. 172). Om avbrekk er det eneste synet elevene har på faget bør det heve øyenbrynet til kroppsøvningslærere og skolen. Synet på faget som *kun* et avbrekksfag er også med på å understreke at kroppsøvningsfaget ikke blir sett på som et læringsfag.

Disse diskursene, spesielt idrett- og helsediskursen strider mot tanken om at man skal se på elever som et individ som subjekt for læring og ikke et objekt for reproduksjon av teknikk og idrettsferdigheter (Osnes, 2021, s. 40-41; Moen & Rugseth, 2018, s. 161-162). Dermed blir kvaliteten *kunnskap* ikke tilrettelagt tilstrekkelig da de ulike diskursene og holdningene hindrer dette. Det kan virke som lærerne ikke er klar over egenverdien til faget, og heller mot tilfeldig læring gjennom bevegelse. Fagets egenverdi og allmenndannende elementer, som er i tråd med physical literacy, representeres gjennom bevegelseslæring, bevisstgjøring og selvrefleksjon som kan skapes ved bevegelse utøvelse henimot slik læring, hvor elever skal lære *om* og *gjennom* kroppen (Ommundsen, 2013, s. 158; Sæle & Hallås, s. 34). Negative holdninger til faget kan hindre en forståelse for fagets egenverdi, som blant annet vises gjennom lærer Kåre som "lærer" elevene at noen bevegelsesaktiviteter er bedre enn andre.

Ordbruken når de omtaler faget er også viktig å bemerke seg. Alle elevene, samt lærerne, også de nyutdannede, brukte ordet *gym* i stedet for *kroppsøving*s. Dette er tilsynelatende ikke viktig, men i et større perspektiv vil dette kunne være med å skape negative holdninger til faget, og bryte ned fagets betydning. Å degradere kroppsøvingsfaget ved å kalle det *gym* er med på å redusere fagets status (Jåbekk, 2020), som allerede er lavt nok fra før av (Sæle, 2017, s. 51). Ordbruken indikerer også hvilke holdninger man har selv til faget, og lærerens holdninger kan ha innvirkning på elevens holdninger (Aicinena, 1991, s. 85; Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 78; Whitehead, 2010, s. 159-160). Dermed blir det svært viktig for læreren og opptre profesjonelt og ha gode holdninger til faget, som kan påvirke elevene til å utvikle bedre holdninger til faget, enn det som er nå (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.79). Silverman og Subramaniam (1999) legger i tillegg at å promotere gode holdninger til kroppsøving og generelt det å være i aktivitet, er en svært viktig komponent for å promotere en aktiv livsstil til de unge (s. 100). Å promotere fysisk aktiv livsstil bør gjelde all form for fysisk aktivitet, og ikke bare noen spesifikke bevegelsesaktiviteter. På den måten kan man unngå situasjoner slik som lærer Kåre i eksempelet om dans, hvor vi lærer elevene at visse typer bevegelsesaktiviteter er nedprioritert. Denne ordbruken strekker ikke til om kroppsøvingslæreren alene jobber aktivt for bedre holdninger, dette er holdninger som trenger å endres i hele skolen, hvor lærere, foreldre og generelt skoleledelsen må bidra til bedre holdninger til faget.

### 5.3 Tverrfaglighet

Et annet element å ta i betraktning for tilrettelegging av physical literacy, som spesielt omhandler de tre siste kvalitetene, er tverrfaglighet. Resultatene i studien indikerer at kroppsøvingsfaget ikke strekker til på eget vis. Kroppsøvingslærerne forklarer at de *lener* seg på andre fag når det er snakk om temaer slik som kropp og kosthold, noe som er i tråd med elevenes oppfatning. Dette indikerer at deler av kunnskapskvaliteten ikke blir presentert i selve kroppsøvingsfaget, men i spesielt fagene naturfag, samfunnsfag og livsmestring. Det kan dermed indikere at faget kroppsøving ikke strekker til alene. Kroppsøvingsfaget skal ha 478 timer i året, og er dermed det tredje største faget i skolen i timeantall (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv til det er det verken tid eller fokus på andre elementer enn bevegelse, slik som danning og læring. Dette kan komme av ulike faktorer som pekt på over, men det kan og komme av holdninger til faget, slik som at faget skal brukes til aktivitet, og dermed ikke gir rom for læring. Dette aspektet med holdninger blir diskutert nærmere i

neste kapittel (kap. 5.3.2). Lærer Kåre sier selv at kroppsøvningsfaget trenger ikke å ta opp det temaet om man har livsmestringsfaget man kan bruke. Disse ulike faktorene kan dermed peke på at faget kroppsøving, slik som det er prioritert og praktisert per nå, ikke strekker til alene, og dermed må benytte seg av andre muligheter, slik som tverrfaglighet. Da ser man at fag slik som naturfag, samfunnsfag, og til og med mat og helse, er de fagene som blir spesielt relevante.

Å gjøre temaer slik som kropp tverrfaglighet er heller ikke så utenkelig, da i den nye læreplanen (LK20) ble det presentert tre tverrfaglige temaer som har som hensikt å ta opp samfunnsaktuelle temaer og utvikle elevers kompetanse innenfor disse, og skal være aktuelt på tvers av fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det ene temaet, *folkehelse og livsmestring*, innebærer ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) aktuelle områder slik som “fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi” (s. 14). Lærerne meddeler at de har tatt opp viktige temaer slik som rus, mediebruk, fysisk og psykisk helse i undervisning, men da i fag som naturfag og samfunnsfag. I tillegg har to av skolene et eget fag som kalles for *livsmestring*, hvor hensikten er nettopp å ta opp slike temaer, som følelser om seg selv og andre, klassemiljø, samarbeid, og ikke minst jobbe med å mestre livet. Disse temaene er viktige å ta opp i kroppsøvningsfaget, men om faget ikke strekker til, slik som lærerne i studien opplever, vil det å lene seg på det tverrfaglige være en mulighet. I tillegg vil også kroppsøvningslæreren få den hjelpen og den eksterne hånden han eller hun trenger for å kunne gi elevene den kunnskapen de behøver og har rett på å lære. For at bruken av tverrfaglighet skal virke med hensikt, og styrke kroppsøvningsfaget, er det viktig at temaene blir tatt opp i alle fagene, og viser at det har tilhørighet i alle fag, og dermed gi det de lærer en overføringsverdi også til kroppsøvningsfaget. Dette kan bidra med å styrke fagets verdi i skolen (Berg, 2021, s. 188). Selv til at tverrfaglighet er nyttig og viktig, er det ikke dermed sagt at kroppsøvningslæreren ikke skal inkludere store temaer i kroppsøvningsfaget. Tvert imot, det bør også bli tatt opp i kroppsøvningsfaget (Birch & Jensen, 2021, s. 117). Det trenger ikke å ta halve timen, men så lenge elevene får oppleve at kroppsøvningslæreren snakker om det, kan det gi en overføringsverdi og styrke faget. Dette kommer av at kroppsøvningsfaget spesielt er knyttet til kroppspress, og for å kunne mestre kroppspress må man lære om kroppens funksjon også økes (Birch & Jensen, 2021, s. 116).

Om kroppsøvingstimene derimot ikke strekker til, kan tverrfaglighet være en mulighet, men også muligens en nødvendighet. Store temaer som selvtillit og kroppen, som lærerne ikke følte strakk til i kroppsøvingsfaget, kan benyttes i et tverrfaglig samarbeid. I den forlengelsen er det viktig å poengtere at alt ikke er opp til kroppsøvingslæreren selv. Slik det er i dagens skole, hvor kroppsøvingslæreren ikke har tid eller ressurser til å gi elevene den informasjonen de trenger for å utvikle physical literacy, spesielt om kvaliteten om kunnskap og forståelse, så kan kanskje tverrfaglighet være en løsning. Det er ikke kroppsøvingslæreren alene sitt ansvar å jobbe for å ivareta physical literacy, men alle lærere, og foreldrene til elevene, må være med på samme tankegang. Om man har den tanken om at kroppsøvingslæreren skal alene jobbe med den type utvikling, vil det ikke være mulig å utvikle physical literacy hos elevene. På samme måte som for eksempel klassemiljø blir jobbet med på tvers av fag, bør også physical literacy bli jobbet med på tvers av fag. Dette er en jobb for alle lærerne på trinnet og skolen generelt, og alle må være med på denne mentaliteten for at physical literacy skal kunne i det hele tatt ivaretas og utvikles hos elevene (Whitehead, 2010, s. 5; Durden Myers, 2020, s. 231-232).

## 6 Oppsummering og praktiske implikasjoner

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan physical literacy ble tilrettelagt av lærere, og om deres elever opplever at det ble tilrettelagt. Det er viktig å poengtere at det å jobbe med physical literacy ikke er rett frem, og det er heller ikke en oppskrift man må følge for å kunne utvikle elevers physical literacy. Det er derimot noen føringer (kvalitetene) som Whitehead (2010) har lagt, som vil være mer gunstig for utviklingen av elevers ønske om bevegelse i fremtiden. På bakgrunn av resultatene fra studien, kan man se at aspektene ved physical literacy blir ivaretatt i varierende grad, hvor noen av kvalitetene er mer fremtredende enn andre.

Kvaliteten *motivasjon* blir tilrettelagt til en viss grad, men det er da i større grad en ytre motivasjon, selv om det burde vært indre motivasjon. Kroppsøvlingslæreren bør dermed tilrettelegge for et mestringsorientert læringsklima, hvor trivsel, lite sammenlikning, og at elevene skal få oppleve å mestre, individuelt og med medelever, er i fokus (Ommundsen, 2006, s. 48-49). Det å ha et mestringsorientert klima har en indirekte positiv sammenheng med indre motivasjon og elevers læringsutbytte (Liu et al., 2017, s. 298; Ulstad et al., 2020, s. 12). Kvaliteten som omhandler *motorisk kompetanse og interaksjon med miljøet* blir tilrettelagt i mindre grad enn de andre. Studien viser til lite varierte bevegelsesaktiviteter, hvor lærerne fokuserer på hinderløype og basistrening, men i aller størst grad tradisjonelle idretter. Tradisjonelle idretter er ikke negativt i seg selv, men om det *kun* blir tilrettelagt for slike aktiviteter, vil ikke elevene bli eksponert for ulike bevegelsesaktiviteter, noe som kan hindre utvikling av motoriske kompetanse. Dermed må kroppsøvlingslærerne fokusere på å variere bevegelsesaktivitetene, og sørge for at elevene opplever mestring, gjennom blant annet differensiere selve bevegelsesoppgavene. I tillegg må de undervise i meningsfulle aktiviteter som stimulerer mestring og motivasjon. Disse aktivitetene bør forekomme på variert underlag, og i et variert bevegelses miljø, da dette kan bidra til å øke elevers motoriske kompetanse, slik som vist i forskning (Fjørtoft, 2004).

Kvaliteten *selvoppfatning og selvtillit* blir tilrettelagt i mindre grad, hvor læreren ikke tilrettelegger for undervisning hvor elevene føler de er i trygge rammer, og åpner for sammenlikning av hverandre, som kan bidra til å minske deres selvtillit. Læreren bør, igjen, legge til rette for et mestringsorientert læringsklima som vektlegger trivsel og lite sammenlikning. Kroppsøvlingslæreren bør også differensiere og tilpasse bevegelsesoppgaven

og undervisningen på en slik måte at alle elevene kan utføre bevegelsesoppgavene, samt føle mestring (Vinje & Skrede, 2019, s. 156). I tillegg blir ikke kropp snakket om uoppfordret, som kan hindre utvikling av physical literacy, da dette er svært viktig element for elevers identitet og videre ønske om aktivitet. Kvaliteten *evnen til å uttrykke seg kroppslig* er tilrettelagt i større grad enn de andre, hvor elevene får mulighet til å jobbe sammen og mestre sammen med sine medelever. Elevene har også utviklet en empati overfor andres følelser og tanker. Kvaliteten *kunnskap og forståelse* er en kvalitet som ikke blir tilrettelagt tilstrekkelig. En av de større utfordringene, som ble presentert i studien, er at holdningene til kroppsøvlingslærerne og elevene hindrer utvikling av physical literacy. Faget bærer preg av idretts- helse- og en avbrekks-holdning, noe som gjør at faget blir svekket for den egenverdien faget egentlig bør ha. Dessuten viser forskning til at holdninger "smitter" på eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 79), og dermed må kroppsøvlingslærerne få bedre holdninger for å kunne styrke faget. Uten status som læringsfag, vil det ikke være rom for tilpasning av undervisningen, som kan redusere faget til å kun ha et helsefokus og avbrekk fra de andre fagene, som blir sett på som «viktigere». Ei heller vil det ikke gis rom for tilretteleggelse av de ulike kvalitetene i physical literacy, som igjen kan hindre utvikling av en livslang bevegelsesglede.

For å kunne utvikle disse kvalitetene til sitt beste potensial, og forsikre oss om tilretteleggelse, bør kroppsøvlingslærerne tenke på disse ulike aspektene når de lager årsplaner. Dette blir støttet opp av Whitehead (2010) og Larsson og Nyberg (2017) som viser til at ved at det er innført i læreplanen, kan disse aspektene bli tatt mer seriøst, og dermed blir jobbet med i den grad det burde. For at lærerne skal lettere jobbe det inn i årsplanene, bør physical literacy bli implementert i læreplanen for at det skal bli sett på som viktig nok til å faktisk utøve (Larsson & Nyberg, 2017, s. 140; Whitehead, 2010, s. ivx). Da læreplanen og physical literacy har så mye til felles som det har, og jobber mot det samme målet om aktivitet ut livet (se kap. 2.3), er det ingen grunn til at det ikke bør være implementert. Slik som Ommundsen (2013) oppfordrer, må de som er ansvarlige for faget, uansett hvilket nivå av ansvar- rektor, trinnleder, lærer, ikke redusere faget til det snevre helsediskursen, og unngå<sup>8</sup> at praktisering av faget tar form av en tilfeldig, rekreasjonspreget fysisk aktivitet uten læringsinnhold og mål (s. 162), ved å da ha det i årsplanen.



## 6.1 Videre forskning

I og med at det er relativt lite forskning på physical literacy i Norge, åpner det opp for mye videre forskning. Videre studier kan blant annet undersøke hvordan man kan bruke forslaget om et oppgaveorientert læringsmiljø, slik som foreslått av Whitehead et al. (2018, s. 257). Whitehead et al. (2018) viser også til at TARGET-modellen (Ames, 1992; Epstein, 1989), som er et akronym for å beskrive egenskapene til et læringsmiljø som legger til rette for mestringsorienterte mål (s. 257). Dermed kan utføres videre forskning på både oppgaveorientert læringsmiljø og TARGET-modellen, og hvordan det fremmer utvikling av physical literacy.

Videre forskning kan også være en større studie enn det denne var, hvor man har en intervensjonsstudie hvor man jobber aktivt for å utvikle de ulike kvalitetene i physical literacy og i tillegg har en kontrollgruppe som har “vanlig” undervisning. På den måten får man testet grundig tilretteleggelse og utvikling av de ulike kvalitetene, og dermed se om det hjelper for utvikling av en livslang bevegelsesglede. Da kunne man ha vært i kontakt med disse elevene i etterkant og hørt hvordan de opplever det, og lærerne. Det kan også være en måte å ta videre forskning på, slik som nevnt i kapittel 5.1, studiens styrker og begrensninger, at man kunne og ha intervjuet lærere som har fulgt elevene fra 5. klasse til 7.klasse. Dette kommer av at oftest opererer årsplanen i kroppsøving med temaer i perioder, slik som man ser informantene i studien forklarer, at de har hatt ballspill i en periode på høsten, og nå har styrke og utholdenhet. Lærerne uttrykker og at de skal for eksempel ha dans, noe som dermed ikke kommer frem i elevens svar, da de ikke vet om det og ikke har erfart det med den læreren. Man kunne og ha intervjuet dem på slutten av et semester for å da få et klarere syn på hva de har gått gjennom og lært, slik at det ikke er midt i et skoleår slik som denne studien gjorde.

## 7 Referanseliste

- Aicinena, S. (1991). The Teacher and Student Attitudes towards physical education. *Physical Educator* Vol. 48, Iss. 1, 28.
- Ames, C. (1992) Achievement goals and the classroom motivational climate. I Schunk, D. H. & Meece, J. L. (Red). *Student Perceptions in the Classroom*. (s.327-348). Routledge
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving – med rom for alle: om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2021). Sport education and traditional teaching: influence on students' empowerment and self-confidence in high school physical education classes. *Sustainability*, 13(2), 578. Doi: <https://doi.org/10.3390/su13020578>
- Borgen, J. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvningsfaget? *Bedre skole*, 2015 (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hva-skjer-i-kroppsøvingsfaget/>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, Doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith, & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. London: Taylor & Francis (Routledge). Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315762012.ch15>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.

- Birch, J. E. & Jensen, M. R. (2021). Livsmestring og kroppssøving - et filosofisk perspektiv. I E. E. Vinje (Red.) *Didaktiske utfordringer i kroppssøving*. (s. 104-122). Cappelen Damm Akademisk.
- Bulger, Sean M. & Lynn D. Housner (2009). Relocating From Easy Street: Strategies for Moving Physical Education Forward. *Quest*, 61, 4, 442–469. Doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2009.10483625>
- Carl, J., Barratt, J., Töpfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2022). How are physical literacy interventions conceptualized? –a systematic review on intervention design and content. *Psychology of Sport and Exercise*, 58, 102091. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102091>
- Crum, B. J. (1993) Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest* 45(3) 339-356. Doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum.
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena: ungdoms fortellinger fra kroppssøvingfaget med blikk på sosial klasse. I O. Seippel, M.K. Sisjord & A. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Durden-Myers, E. J., & Keegan, S. (2019). Physical literacy and teacher professional development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(5), 30-35 <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1580636>
- Durden-Myers E. J. (2020) *Operationalising Physical Literacy Within Physical Education Teaching Practice Through Professional Development*. [Doktorgradsavhandling]. University of Bedfordshire.

- Edwards, L. C, Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations, and associations of physical literacy. *Sports Medicine (Auckland)*, 47(1), 113–126. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0560-7>
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. I C. Ames, & R. Ames (red.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, s. 259-295). Academic Press.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44. Doi: <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.2.0021>
- Gano-Overway, L. A. (2013). Exploring the connections between caring and social behaviors in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 84(1), 104-114. Doi: <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.762322>
- Gestsdottir, S., Svansdottir, E., Sigurdsson, H., Arnarsson, A., Ommundsen, Y., Arngrimsson, S., Sveinsson, T. & Johannsson, E. (2018). Different factors associate with body image in adolescence than in emerging adulthood: A gender comparison in a follow-up study. *Health Psychology Report*, 6(1), 81-93. Doi: <https://doi.org/10.5114/hpr.2018.71201>
- Hastie, P. A., & Saunders, J. E. (1991). Effects of Class Size and Equipment Availability on Student Involvement in Physical Education. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 212–224. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806561>
- Hunter, L. (2004). Bordieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192. Doi: <https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>
- Jakobsen, M. A. (2010). *Trivsel hos norske kroppsøvlingslærere* [Doktoravhandling]. Hentet fra: <http://www.idrottsforum.org/articles/jakobsen/jakobsen120307.pdf>

- Jean de Dieu, H., & Zhou, K. (2021). Physical Literacy Assessment Tools: A Systematic Literature Review for Why, What, Who, and How. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7954. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18157954>
- Jenssen, O. R. N., & Dillern, T. (2021). Does motivational regulation affect physical activity patterns among Norwegian Police University College students? *International Journal of Police Science & Management*, 23(4), 406-416. Doi: <https://doi.org/10.1177/14613557211027189>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget
- Jurbala, P. (2015). What is physical literacy, really? *Quest*, 67(4), 367-383. Doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1084341>
- Jåbekk, P. (2020, nov). Å kalle faget gym reduserer fagets status. *Kronikk i Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bevegelse-fysisk-aktivitet-gymnastikk/a-kalle-faget-gym-reduserer-fagets-status/261236>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05): Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Krumsvik, R., J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg. 5. Oppl.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvikstad, I. & Vinje, E. E. (2019). Yoga, Skateboard og rumpeldunk - alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 73-95). Cappelen Damm Akademisk.
- Larsson, H., and Karlefors, I. (2015). “Physical Education Cultures in Sweden: Fitness, Sports, Dancing...Learning?” *Sport, Education and Society* 20 (5): 573–587. Doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>
- Larsson, H & Nyberg, G. (2017) “It doesn't matter how they move really, as long as they move.” Physical education teachers on developing their students’ movement capabilities, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Liu, J., Xiang, P., Lee, J., & Li, W. (2017). Developing physically literacy in K-12 physical education through achievement goal theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 292-302. Doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0030>
- Liu, Y., & Chen, S. (2021). Physical literacy in children and adolescents: Definitions, assessments, and interventions. *European Physical Education Review*, 27(1), 96–112. Doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X20925502>
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.001>
- Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research*, (4. utg.). Sage Publications
- Moen, K. M. (2011). “*Shaking or Stirring?*”: *A Case-study of Physical Education Teacher Education in Norway* [Doktoravhandling]. Norges Idrettshøgskole.

- Moen, K. M., & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). Doi: <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1. Høgskolen i innlandet.
- Moser, T. & Dudas, B. (1997). Barns selvbilde og bevegelse: hva finnes av kunnskap om sammenheng mellom forsinket motorisk utvikling og selvbilde? Hvordan bør fysiske aktivitetstilbud tilrettelegges når barns selvbilde skal styrkes? Del 2. *Kroppsøving*, 47(2), s.2-5.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Norgård, J. D. og Harsvik, T. (2011). *Klassestørrelse og læringsutbytte – hva viser forskningen?* [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat\\_2011\\_03.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2011_03.pdf)
- Osnes, H. (2021). *Kroppslig litterasitet* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Yngvar (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. *Idrettspedagogikk*. Universitetsforlaget. s. 47 - 65.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. Et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 1-11. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: motorisk læring som kjerne i faget. I: I. Kvikstad (red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139–166). Gyldendal Norsk forlag.

- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (1. utg. 2 opplag). Capelen Damm Akademisk.
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good – be good: Subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365-379 <https://doi.org/10.1080/17408980802353339>
- Rustad, H. (2012). Dance in Physical Education: Experiences in Dance as Described by Physical Education Student Teachers. *Nordic Journal of Dance*,3(1) 14-29. Doi: <https://doi.org/10.2478/njd-2012-0003>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Silverman, S., & Subramaniam, P. R. (1999). Student Attitude toward Physical Education and Physical Activity: A Review of Measurement Issues and Outcomes. *Journal of Physics Teacher Education*, 19, 96-124.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. SAGE Publications.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (8. november 2021). Pseudonym i *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/pseudonym#:~:text=Pseudonym%20er%20et%20p%C3%A5statt%20navn,%C3%A5%20spare%20dem%20for%20ubehageligheter>.
- Spengler, J. O., & Cohen, J. (2015). *Physical Literacy: A global environmental scan*. The Aspen Institute.
- Stavi, S. (21.01.2021). *Motorisk utvikling*. NDLA, hentet fra: <https://ndla.no/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:2:70023834->



[50f5-4c9a-ac5c-df3d4bf3394d/topic:1:36c549df-b2b6-48b6-9594-788ddc026e4a/resource:b178e3e8-ccd1-4086-b80b-cb5a7967447c](https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3_rapport_final_27.02.19.pdf)

Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., Kolle, E., Ekelund, U. & Dalene, K. E. (2019). *Nasjonalt overvåkingsystem for fysisk aktivitet og fysisk form: Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)*. Rapport fra Folkehelseinstituttet 2019. Hentet fra:

[https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3\\_rapport\\_final\\_27.02.19.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3_rapport_final_27.02.19.pdf)

Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøving* (1.utg.). Fagbokforlaget.

Sæle, O. O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Marte Bulie (2015) Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20:6, 629-646, DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Ulstad, S., Valstadsve, V. R., & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7826>

Vinje, E. E. & Skrede, J. (2019). Hvem kan og bør bli kroppsøvingslærere i Norge? Ti lærerutdannere beskriver hindringer og muligheter for personer med fysisk funksjonsnedsettelse. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 154-173). Cappelen Damm Akademisk.

Whitehead, M. (2001) The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138 <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>

Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy Throughout the lifecourse*. Routledge.

Whitehead, M. (2014). Physical literacy, kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Gyldendal akademisk.

Whitehead, M. E., Durden-Myers, E. J., & Pot, N. (2018). The value of fostering physical literacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 252-261. Doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0139>

Zhou, Z., Li, X., & Zhang, Z. (2023). The Peer Effect in Promoting Physical Activity among Adolescents: Evidence from the China Education Panel Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2480. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph20032480>

Åsebø, E. K. S., Løvoll, H. S., & Krumsvik, R. J. (2021). Students' perceptions of visibility in physical education. *European Physical Education Review*, 28(1), 151-168. Doi:

## 8 Vedlegg

<b>Vedlegg 1:</b> Intervjuguide lærere .....	s. 85 – 96
<b>Vedlegg 2:</b> Intervjuguide elever .....	s. 87 – 88
<b>Vedlegg 3:</b> Informasjonsskriv lærer .....	s. 89 – 91
<b>Vedlegg 4:</b> Informasjonsskriv elever og foresatte .....	s. 92 – 94
<b>Vedlegg 5:</b> Godkjenning av SIKT.....	s. 95 – 96
<b>Vedlegg 6:</b> Kodingsprosessen til alle temaene .....	s. 97 – 99

## 8.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide lærere

### Intervjuguide lærere (3stk)

Tematikk	Spørsmål
<b>Bakgrunnsinformasjon</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvor gammel er du?</li><li>- Hvilken utdanning har du?</li><li>- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?</li></ul>
<b>Generelt</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva vil du si er det viktigste målet med kroppsøvingsfaget?</li><li>- Hvordan forstår du begrepet livslang bevegelsesglede?</li><li>- Hva tror du må til for å oppnå livslang bevegelsesglede?</li></ul>
<b>Nøkkelkvalitetene i PL</b>	<p><b>Motivasjon</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan motiverer du elevene dine til å være i bevegelse?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan tror du kroppsøvingstimen din er med på å påvirke elevene til å være i bevegelse?</li><li>- Tror du du greier å motivere dem til etter end skolegang?</li></ul></li></ul> <p><b>Motorisk kompetanse</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan jobber du for å utvikle og ivareta elevenes motoriske kompetanse<ul style="list-style-type: none"><li>- Legger du til rette for at det skal være mange forskjellige aktiviteter eller vil du det skal være mye øving i noen øvelser, utdyp deg.</li></ul></li></ul> <p><b>Interaksjon med miljøet</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan jobber du for at dine elever skal få erfaringer med ulike bevegelsesmiljøer?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan forstår du det begrepet?</li></ul></li></ul> <p><b>Selvtillit</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan jobber du med å trygge elevene dine i forhold til kropp og selvtillit?<ul style="list-style-type: none"><li>- har du noen eksempler på konkrete ting du gjør i kroppsøvingstimene dine?</li><li>- Hvordan jobber du med det i kroppsøving, som trygger elevene?</li><li>- Hvordan snakker du med dem om selvtillit i forhold til hverandre?</li><li>- Hvordan snakker du med dem om selvtillit i forhold til oppgaver de skal gjør?</li></ul></li></ul> <p><b>Evnen til å uttrykke seg kroppslig</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan jobber du med elevens evne til å samarbeide og uttrykke seg kroppslig<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva gjør du om du oppdager dårlig samarbeidspraksis?</li></ul></li></ul>

	<p><b>Kunnskap og forståelse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kroppsøving fremmer elevene sin helse. Hvordan presenterer du emnet om helse og kropp i forhold til kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> <li>- hvordan presenteres dette i forhold til synet på kropp?</li> <li>- hvilke ulike måter presenterer du kroppen på og i hvilke sammenhenger?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Avslutning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noe du ønsker å si som du føler ikke kom frem i intervjuet?</li> <li>- Har du noen spørsmål til meg eller til studien?</li> </ul>

## 8.2 Vedlegg 2 - Intervjuguide elever

### Intervjuguide elevene (12stk)

Tematikk	Spørsmål
Bakgrunnsinformasjon	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva liker du med kroppsøving?</li><li>- Hva er det beste med kroppsøving?<ul style="list-style-type: none"><li>- Kan du si meg tre ting som er det beste med kroppsøving?</li></ul></li><li>- Driver du på med noe idrett eller aktiviteter på fritiden?</li></ul>
Nøkkelkvalitetene i PL	<p><b>Motivasjon</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvor motivert er du for kroppsøvingsfaget?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvor mye ønsker du å delta i kroppsøvingsfaget</li></ul></li><li>- Hva øker motivasjonen din?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva gjør at du vil være i aktivitet?</li></ul></li><li>- Hva gjør læreren din for å øke motivasjonen?</li><li>- Hva tror du må til for at du skal få lyst til å være i bevegelse også når du blir ungdom og voksen?</li></ul> <p><b>Motorisk kompetanse</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva lærer du i kroppsøving?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva lærer du i ulike aktiviteter?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvis du har fotball hva lærer du da?</li><li>- Hvis du har yoga eller turn, hva lærer du da?</li></ul></li><li>- Har du eksempel?</li></ul></li></ul> <p><b>Interaksjon med miljøet</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva har dere hatt mest av i kroppsøving<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke aktiviteter?</li></ul></li><li>- Har dere mye undervisning i variert miljø?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvor har dere mest av kroppsøvingstimene?</li><li>- altså mye ute? I så fall: hvor? Er det samme plass hver gang?</li></ul></li></ul> <p><b>Selvtillit</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan er selvtilliten din i kroppsøvingsfaget?</li><li>- Hvordan føler du deg når du skal utføre ulike bevegelser (aktiviteter) du ikke har prøvd før?<ul style="list-style-type: none"><li>- til aktiviteter du har gjort før da?</li></ul></li><li>- Sammenligner du deg med dine klassekamerater?<ul style="list-style-type: none"><li>- I forhold til kropp og utførelse av aktiviteter?</li></ul></li></ul> <p><b>Evnen til å uttrykke seg kroppslig</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Er det mange samarbeidsoppgaver i undervisningen?</li><li>- Hvordan opplever du å samarbeide med andre?</li><li>- Hvorfor er du en god samarbeidspartner?<ul style="list-style-type: none"><li>- hvordan snakker du med de andre når du skal samarbeide med dem?</li></ul></li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvis de mister ballen? hva gjør du da?</li> <li>- Hvis de ikke får til det dere skal, hva gjør du da for å hjelpe?</li> <li>- Hvordan reagerer du når du kommer på lag med forskjellige klassekamerater?</li> </ul> <p><b>Kunnskap og forståelse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor har du kroppsøving tror du? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tror du du har kroppsøving for andre grunner?</li> <li>- Lærer dere om kroppen?</li> <li>- Hvordan snakker læreren din om kroppen?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Avslutning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noe du ønsker å si som du føler ikke kom frem i intervjuet?</li> <li>- Har du noen spørsmål til meg eller til studien?</li> </ul>

### 8.3 Vedlegg 3 - Informasjonsskriv til lærerne

## **Vil du delta i forskningsprosjektet “Lærere og elevers opplevelse av ivaretagelse av livslang bevegelsesglede i kroppsøvningsfaget”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut *hvordan kroppsøvningslærere og deres elever opplever kroppsøvningsfaget i forhold til livslang bevegelsesglede i kroppsøvningsfaget*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med masteren er å få lærere og elevers skildring av hvordan kroppsøvningsfaget praktiseres, i forhold til målet om å oppnå livslang bevegelsesglede. Det vil bli sett på aspekter som motivasjon for å være i aktivitet, forståelse for hvorfor man er i aktivitet, motorisk kompetanse (altså evnen til å gjennomføre ulike kroppslige bevegelser). Disse egenskapene påpekes å være nødvendige for å oppnå livslang bevegelsesglede. Dermed blir formålet med studien å undersøke om elever føler noen av disse egenskapene kommer frem i kroppsøvningsfaget, med følgende problemstilling:

*“Tilrettelegger kroppsøvningslærere på 7. trinn for Physical literacy, og føler deres elever at det blir ivare tatt?”*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget for denne studien består av både kroppsøvningslærere og fire av deres tilhørende elever i 7. klasse.

Du får en henvendelse fordi du er kroppsøvningslærer på 7. trinn. Det vil i tillegg til deg, bli intervjuet to andre kroppsøvningslærere fra andre skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at du deltar på et intervju som varer i minst 30 minutter, hvor det vil bli brukt lydopptak. I intervjuet er det ingen rette eller gale svar, det er kun ønskelig å vite din oppfatning av kroppsøvningsfaget og livslang bevegelsesglede.

Lydopptakene vil kun bli brukt av student og veileder.

### **Det er frivillig å delta**

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



### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Lydopptak fra intervju vil kun være tilgjengelig for studenten som skriver masteroppgaven, og studentens veileder (som er prosjektansvarlig).
- Lydopptakene vil lagres sikkert på et nettskjema som kun er tilgjengelig for studenten gjennom pålogging via instituttet, og opptakene vil transkriberes (overføres fra tale til tekst) og anonymiseres. Alle navn vil erstattes med fiktive navn, og vi vil sørge for at kontaktopplysninger lagres sikkert adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31. Juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Da vil alle lydopptak slettes, og vi vil kun beholde de anonymiserte transkripsjonene fra lydopptaket.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved Dag Ove Granås Hovdal (tlf.: 51831778, e-post: [dag.o.hovdal@uis.no](mailto:dag.o.hovdal@uis.no)).
- Universitetet i Stavanger ved Jeannet Vigre (tlf.: 90412808, e-post: [jr.vigre@stud.uis.no](mailto:jr.vigre@stud.uis.no)).
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn (e-post: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no))

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

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

Med vennlig hilsen

Dag Ove Granås Hovdal  
(Prosjektansvarlig/veileder)

Jeannet Vigre

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærere og elevers opplevelse av ivaretagelse av livslang bevegelsesglede i kroppsøvningsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.4 Vedlegg 4 – Informasjonsskriv til elevene og foresatte

### **Vil du delta i forskningsprosjektet “Lærere og elevers opplevelse av ivaretagelse av livslang bevegelsesglede i kroppsøvfaget”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut *hvordan kroppsøvingslærere og deres elever opplever målet om livslang bevegelsesglede i kroppsøvfaget* I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med masteren er å få lærere og elevers skildring av hvordan kroppsøvfaget praktiseres, i forhold til målet om å oppnå livslang bevegelsesglede. Det vil bli sett på aspekter som motivasjon for å være i aktivitet, forståelse for hvorfor man er i aktivitet, motorisk kompetanse (altså evnen til å gjennomføre ulike kroppslige bevegelser). Disse egenskapene påpekes å være nødvendige for å oppnå livslang bevegelsesglede. Dermed blir formålet med studien å undersøke om elever føler noen av disse egenskapene kommer frem i kroppsøvfaget, med følgende problemstilling:

*“Tilrettelegger kroppsøvingslærere på 7. trinn for Physical literacy, og føler deres elever at det blir ivare tatt?”*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

De som blir intervjuet i denne studien er både kroppsøvingslærere og fire av deres tilhørende elever i 7. klasse.

Jeg ønsker å intervju ditt barn fordi den er elev i klassen til den aktuelle læreren. Det vil i tillegg være tre andre elever til læreren som også blir valgt ut til denne studien. I alt vil det være fire elever fra denne læreren.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at ditt barn blir intervjuet, hvor det vil tas i bruk lydopptak gjennom hele intervjuet. Barnet ditt skal stille til intervju som varer ca. i 10-20 minutt. I intervjuet er det ingen rette eller gale svar, det er kun ønskelig å vite elevens oppfatning av kroppsøvfaget og livslang bevegelsesglede. Lydopptaket er det kun jeg (Jeannet Vigre) og min veileder som får tak i.

Om det er ønskelig, har du som foreldre/foresatt muligheten til å få se spørreskjemaet på forhånd ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet ditt velger å delta, kan han eller hun, eller du som foresatte, når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen som helst grunn. Alle personopplysninger om ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis de ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ingen vil bli sur eller lei seg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil kun bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Lydopptak fra intervju vil kun være tilgjengelig for studenten som skriver masteroppgaven, og studentens veileder (som er prosjektansvarlig).
- Lydopptakene vil lagres sikkert på et nettskjema som kun er tilgjengelig for studenten gjennom pålogging via instituttet, og opptakene vil transkriberes (overføres fra tale til tekst) og anonymiseres. Alle navn vil erstattes med fiktive navn, og vi vil sørge for at kontaktopplysninger lagres sikkert adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31. Juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger om ditt barn anonymiseres. Da vil alle lydopptak slettes, og vi vil beholde de anonymiserte transkripsjonene fra lydopptaket.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved Dag Ove Granås Hovdal (tlf.: 51831778, e-post: [dag.o.hovdal@uis.no](mailto:dag.o.hovdal@uis.no)).
- Universitetet i Stavanger ved Jeannet Vigre (tlf.: 90412808, e-post: [jr.vigre@stud.uis.no](mailto:jr.vigre@stud.uis.no)).
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn (e-post: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no))

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

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

Med vennlig hilsen

Dag Ove Granås Hovdal  
(Forsker/veileder)

Jeannet Vigre

---

## Samtykkeerklæring - foresatte

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærere og elevers opplevelse av ivaretagelse av livslang bevegelsesglede i kroppsøvningsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av elevens forelder, dato)

## Samtykkeerklæring - elev

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærere og elevers opplevelse av ivaretagelse av livslang bevegelsesglede i kroppsøvningsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

---

(Signert av deltagende elev, dato)

## 8.5 Vedlegg 5 - Godkjenning fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Physical literacy i kroppsøvningsfaget](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
203333

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
07.12.2022

**Prosjekttittel**

Physical literacy i kroppsøvningsfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Dag Ove Granås Hovdal

**Student**

Jeannet Vigre

**Prosjektperiode**

01.12.2022 - 31.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

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

**TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i utvalg 1 i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

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

**VURDERING AV BEHOV FOR DPIA**

Det behandles særlige kategorier av personopplysninger om sårbare registrerte. Personverntjenester vurderer at det er behov for å gjøre en personvernkonsekvensvurdering, jf. artikkel 35 nr.1, basert på en helhetsvurdering der vi vektlegger følgende momenter:

- Frivilligheten ivaretas
- Det innhentes samtykke fra foreldre til barnas deltakelse og gis informasjon
- Varigheten er begrenset
- Prosjektet har oversiktlig dataflyt og opplysningene lagres sikkert

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 31.07.2023.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den foresatte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

## 8.6 Vedlegg 6 – kodingsprosessen til alle temaene

Tabell 7 viser alle temaene hovedtemaene fra PL sin kodingsprosess

Utdrag fra data	Undertema lærer/elev	Hovedtema
<p>(L) Kåre: (...) så stiller jeg dem framfor og sier “dere var ekstremt flinke til å støtte hverandre, veldig bra, dere kan gå først i garderoben” for eksempel, da motiverer du de andre, med sånt belønningssystem, men av og til fungerer det.</p> <p>(E) Martin: Å ha venner og sånt som motiverer meg ofte! Vi hadde sånn løping og sånt i gymmen hvor vi skulle løpe i 20 minutt og se hvor mange runder vi fikk. Så var to og to, den ene skulle løpe så mye og den andre skulle løpe så mye, så heiet vi hverandre opp.</p> <p>(E) Amalie: Også er det bare sånn vanlig stikkball er litt kjedelig, fordi, eller spesielt når det ikke er en spesiell vinner. Det er kjekkest når det er en vinner.</p>	<p>Motivasjon fra ytre faktorer</p>	<p>Motivasjon</p>
<p>(L) Erik: Og da blir det jo mer det her med type øye-hånd koordinasjon, altså rom orientering i henhold til typisk basketball eller innebandy, men jeg liker jo veldig godt å øve på det grovmotoriske med for eksempel turn, det å lage egne hinderløyper, dette med- [...] Ofte så blir det jo øye-hånd, øye-fot, romorientering, som på en måte er de som går mest igjen av, av naturlige årsaker.</p>	<p>Bevisst læring av motoriske ferdigheter</p>	<p>Motorisk kompetanse</p>
<p>(E) Berit: ehm... jeg lærer av og til hvordan jeg skal skyte, for litt sånn, jeg er i forsvar, så da hvis jeg får ballen, så er det eneste jeg må er å skyte liksom framover.</p> <p>(E) Kari: I fotball lærer jeg kanskje å være på og være på når ballen kommer, det samme med innebandy at når ballen kommer så må man være på og på en måte klare å ha... du- eller være, at du skal ha, eller at du skal kunne løpe ut og ta, laget...</p>	<p>Tilfeldig læring gjennom aktivitet</p>	



<p>(L) Kåre: Nå har vi ikke kjempe mye skog på [skolen], som jeg kunne ønske vi kunne brukt enda mye mer, for jeg synes å ha ulike øvelser, alt i fra enkle tikken leken til masse forskjellig i skogen er enormt bra, du trener sansens noe helt enormt når du er i skogen, så jeg kunne ønske vi hadde brukt det mye mer,</p>	<p>Begrepsforståelse</p>	<p>Variert bevegelsesmiljø</p>
<p>(E) Kari: Ja ikke dette året, men vi gjorde det i fjor. Vi hadde det ikke i kroppsøving.</p> <p>(E) Amalie: vi var jo på leirskole en gang, men der var jo ikke akkurat gym</p>	<p>Uteskole ses ikke på som en del av kroppsøvingsfaget</p>	
<p>(L) Erik: Men det blir jo vanskeligere hvis de har låst seg, men da er det jo... ja... minne de på at vi er her for å lære, ikke for å bli verdensmestere eller å vinne og at... ja... sånt resultat og sånt har jeg ikke fokus på. For meg er det helt uviktig, og jeg tenker at det kan være med å redusere det konkurransefokus som de elevene med lav selvtillit kan være redde for.</p>	<p>Tiltak for å bevare selvtilliten til elevene</p>	<p>Selvtillit</p>
<p>(E) Martin: Ofte med vennene mine sammenligner jeg meg og prøver å få de fleste til av de tingene de klarer.</p> <p>(E) Silje: Det er sikkert mange som tenker sånn.. hvis vi hadde hatt turn da- jeg er ikke så god på turn- og jeg kommer på gruppe med dem, og de er gode i turn, ja.. eh... jeg tror jeg sikkert hadde gjort sånn- tenkt sånn- «århhh» inni seg eller noe sånt.</p>	<p>Hva som potensielt kan bryte ned selvtillit til elevene</p>	
<p>(L) Karina: Også går det an å ha det slik som i dag på etterkant og speile dem, på for i går var det tre elever som hadde gymtimen, som hadde planlagt og gjennomførte gymtimen, og da klarte jo ikke de andre helt det, for da ville de komme med masse innspill, så da har jeg hatt på en måte en liten evaluering med de tre guttene som hadde det, hvor de var veldig frustrerte over dette. Men da kan jeg jo både speile de, og si «nå vet dere hvordan dere hvordan det føles, så pass på dere selv, dere må ikke være sånn når de andre skal ha» men og å få snakke med resten av klassen om hvordan en samarbeider som klasse...</p>	<p>Speile elevene - lære om empati</p>	<p>Evnen til å uttrykke seg kroppslig</p>

<p>(E) Martin: Da sier jeg ikke noe surt, eller blir ikke akkurat surt, men prøver ikke å dra det ut på noen andre, eller få noen andre til å bli lei seg. Sånn som det er jo, det er ikke alltid... kjedelig, prøver bare å få mest mulig ut av det.</p> <p><i>I: Hvorfor sier du ikke noe?</i></p> <p>(E) Martin: Fordi det er jo ganske slemt å si noe om du blir sur, og gjør sånn at andre blir lei seg, for det er ikke akkurat så kjekt å si til noen at du er liksom eh... at du er sur på dem og da blir folk lei seg. Litt mer.</p>	<p>Potensielt utviklet empati</p>	
<p>(L) Karina: Men i mat og helse når vi har teori, så har vi hatt både med bevegelse, og det å være i aktivitet, eller bare at du på en måte skal spise sunt og eh.. jevnt.</p>	<p>Tverrfaglig</p>	<p>Kunnskap og forståelse</p>
<p>(E) Maja: Vel fordi alle barn må trene, det er veldig viktig å ha et sunt liv og det er bra for oss mennesker å få trent litt. Og det er ikke alle barn som trener hjemme, så derfor er det veldig bra at vi får sjansen til å gjøre det på skolen.</p>	<p>Helsemessig perspektiv hos elevene</p>	