

MASTEROPPGAVE

M1GLU18H

Mai 2023

Kroppsøvlingslærerens forståelse av faget og deres undervisningspraksis

En kvalitativ studie om hvilken påvirkning bakgrunnen til kroppsøvlingslæreren har på deres forståelse av faget, valg av innhold og vurdering av elevene

Physical education teachers' understanding of the subject and their teaching practices

A qualitative study on the influence of the background of physical education teachers on their understanding of the subject, choice of content, and assessment of students

30 stp. oppgave

Trine Lund Vaag &

Sarah Johansson

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet retter seg mot kroppsøvlingslæreres bakgrunn, deres forståelse av kroppsøvlingsfaget og vurdering av elevene, med problemstillingen:

«Hvordan vil bakgrunnen til kroppsøvlingslæreren påvirke deres forståelse av kroppsøvlingsfaget, valg av innhold og vurderingsgrunnlag?»

Forskningsprosjektet baserer seg på en kvalitativ forskningstilnærming, der vi har valgt å benytte oss av semistrukturerte intervjuer som metode. Vi har til sammen gjennomført syv individuelle intervju, i aldersgruppen 25-50 år. Informantene jobber til daglig på forskjellige barneskoler i Oslo, Viken og Trøndelag. De har alle formell kompetanse i faget, og erfaringene deres fra kroppsøvlingsundervisning strekker seg fra 1.-10.klasse.

Vårt teoretiske rammeverk baserer seg på Pierre Bourdieus sosiale teorier, med et fokus på hans begreper om habitus, felt og kapital. Disse begrepene er blitt brukt for å forstå hvilken innvirkning vår bakgrunn har for hvordan vi forstår, oppfatter og handler, samt hvordan tidligere erfaringer er med på å gi oss en form for kapital. Det teoretiske rammeverket tar også utgangspunkt i det didaktiske arbeidet som gjøres av kroppsøvlingslærerne. Her har vi fokus på den didaktiske trekanten, som et pedagogiske redskap for å planlegge og forberede undervisning.

Dataene som er samlet inn ble senere transkribert og analysert, med utgangspunkt i en kollektiv kvalitativ analyse. Basert på analysens fire steg, kom vi frem til tre hovedtemaer: «Det vi har med oss i ryggsekken påvirker», «Kroppsøvlingslærernes legitimering av faget» og «Dyktighet i kroppsøving – en blanding av innsats og ferdigheter». Studiens funn viser at det er flere faktorer som er med på å forme og farge kroppsøvlingslærernes forståelse av faget; eksempelvis utdanning, deltakelse i idrett, militæret, samtaler med andre og gleden av å være i fysisk aktivitet. Valg av innhold bærer preg av idrettsaktiviteter, elevmedvirkning, alternative- og vri på tradisjonelle bevegelsesaktiviteter og tverrfaglighet. Det er ulikt hva kroppsøvlingslærerne vektlegger i sin beskrivelse av den dyktige eleven, men vi ser at innsats og ferdigheter er hovedfokuset i intervjuene med de syv kroppsøvlingslærerne.

Nøkkelord: *Bourdieu, Lærerens undervisningspraksis, Dyktighet, Profesjonskunnskap*

Abstract

This research project focuses on physical education teachers' backgrounds, their understanding of the subject of physical education, and their assessment of students, with the research question;

“How does the background of the physical education teacher's background affect their understanding of the subject of physical education, choice of content and assessment criteria?”

The research project is based on qualitative research approach, where we have chosen to use semi-structured interviews as the method. We have conducted a total of seven individual interviews, with participants in the age group 25-50. The informants work at different primary schools in Oslo, Viken and Trøndelag, and they all have formal qualifications in the subject, with experience teaching physical education from grades 1-10.

Our theoretical framework is based on Pierre Bourdieu's social theories, focusing on his concepts of habitus, field and capital. These concepts are used to understand how our background influences how we understand, perceive and act, and how past experiences contribute to form a capital. The theoretical framework also takes into account the didactic work carried out by physical education teachers, with a focus on the didactic triangle as a pedagogical tool for planning and preparing teaching.

The data collected was later transcribed and analyzed, based on a collective qualitative analysis. Based on the analysis's four steps, we found three main themes: “What we bring with us affects us”, The physical education teacher's legitimization of the subject” and “Skills in physical education – a combination of effort and ability”. The study's findings show that several factors shape physical education teachers' understanding of the subject, such as education, participation in sports, military service, conversation with others and the enjoyment of physical activity. The choice of content is characterized by sports activities, students' participation, alternative and creative approaches to traditional physical activities and interdisciplinary connections. There are differences in what physical education teachers emphasize when describing a skilled student, but we see that effort and ability are the main focus in the interviews with the seven physical education teachers.

Keywords: *Bourdieu, Teaching practices, Ability, Professional knowledge*

Forord

Masteroppgaven utgjør siste del av vår lektorutdanning ved OsloMet – storbyuniversitet. Det føles surrealistisk at vi nå er mot slutten av et fem år langt utdanningsløp. Vi føler oss klare og gleder oss til nye utfordringer i den kommende hverdagen som lærere.

Vårt vennskap blomstret allerede første skoledag, og har siden den gang utviklet seg til å bli et sterkt vennskap hvor vi har delt både oppturer og nedturer. Til tross for at vi dette halvåret har holdt til å hver våre byer, har vi med daglige oppdateringer på melding og over telefon og ikke minst flyturer sammen kommet i mål. Skrivningen har ført med seg frustrasjon, tvil og mye usikkerhet, men med et effektivt samarbeid har vi klart å utfylle hverandre – samt at et godt vennskap har gjort at vi kjenner til hverandres styrker og svakheter. Pandemi preget vår studiedag i nesten tre år, noe som har ført til mye tilpasninger på studie. I en isolert tid har vi likevel kjempet oss gjennom. Det har vært synd å miste det sosiale aspektet sammen med medstudenter da store deler av utdanningen har vært preget av å sitte hjemme på pikerommet. Her har det blitt skrevet både FoU-oppgaver, eksamener og vi har gjennomført praktisk eksamener på zoom.

Vi vil først og fremst rette en takk til våre informanter. Uten deres deltakelse ville ikke dette forskningsprosjektet vært mulig å gjennomføre, så stor takk for at dere har satt av tid i en ellers hektisk hverdag som lærer.

Videre vil vi også takke vår kjære tålmodige veileder, Vegard Fånes Aaring. Vi retter en stor takk for hans hjelp og støtte, hvor vi har fått gode råd og tilbakemeldinger underveis i arbeidet med masteroppgaven.

Vi vil også takke våre medstudenter, for fem fine år sammen ved studiet. Sammen har vi reflektert, samarbeidet og bistått hverandre i tunge eksamensperioder og ikke minst i masterskrivningen. Mastersalen ville ikke vært det samme uten våre morsomme lunsjpauser. Avslutningsvis vil vi takke venner og familie, som har vært en god støtte i skrivearbeidet. Vi setter stor pris på deres gode innspill og råd når motivasjonen av og til har vært på bunn.

Trine Lund Vaag & Sarah Johansson

Mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
Innholdsfortegnelse	IV
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2 Faglig begrunnelse for valg av tema	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Videre oppbygging av oppgaven	4
2.0 Teoretisk perspektiv	5
2.1 Pierre Bourdieu og hans sosiale teorier	5
2.1.1 Habitus.....	6
2.1.2 Felt	7
2.1.3 Kapital	8
2.1.3.1 Økonomisk kapital.....	9
2.1.3.2 Kulturell kapital	9
2.1.2.3 Sosial kapital.....	10
2.1.2.4 Symbolsk kapital	10
2.1.4 Sosiale rom	10
2.1.4.1 Skolen.....	12
2.2 Kroppsøvlingslærerens undervisningspraksis	13
2.2.1 Profesjonell kunnskap.....	13
2.2.2 Didaktikk	15
2.2.3 Didaktiske modeller: den didaktiske trekanten	16
2.2.3.1 Forholdene i den didaktiske trekanten	17
2.2.4 Didaktikk og danning	18
2.3 Litteraturgjennomgang	19
2.3.1 Kroppsøvlingsfagets historie i lys av diskurser.....	19
2.3.2 Holdningsbegrepets innhold.....	21
2.3.3 Kroppsøvlingslærerens undervisningspraksis i sammenheng med Bourdieu.....	22
2.3.3.1 Habitus sin påvirkning og motstandskraft.....	22
2.3.3.2 Fit for the job?.....	23
2.3.4 Kroppsøvlingslærerens vurderingspraksis	25
2.3.4.1 Kunnskap, ferdigheter og innsats som en del av kompetansen i kroppsøving	26
2.3.4.2 Innsats – en mulighet for høyere måloppnåelse?.....	27
2.3.5 Dyktighet i kroppsøving; en vurdering av elevene.....	27
2.3.5.1 Evner og ferdigheter som en del av dyktighetsbegrepet	28
2.3.5.2 Er idrettstalent det samme som dyktighet?.....	29
3.0 Metodekapittel	31
3.1 Introduksjon av metodekapittel.....	31
3.1.1 Former for forskningsmetoder	31
3.1.2 Forskers rolle og forforståelse	32
3.2 Kvalitativmetode; det kvalitative intervjuet	32

3.2.1 Kvalitativt intervju.....	33
3.2.2 Intervjuguide.....	33
3.2.3 Utvalg og forberedelse.....	34
3.2.3.1 Presentasjon av informanter.....	35
«Sondre»	35
«Solveig»	35
«Gunnar»	35
«Petter»	36
«Thale».....	36
«Victoria»	36
«Håkon»	36
3.3 Datainnsamling	37
3.3.1 Hvordan foregikk selve intervjuet.....	37
3.3.2 Refleksjoner rundt datainnsamling.....	37
3.4 Analysering av datamaterialet	38
3.4.1 Analysemetodens fire trinn	38
3.4.1.1 Felles gjennomgang av datamateriale	38
3.4.1.2 Temakartlegging.....	39
3.4.1.3 Temagruppering.....	39
3.4.1.4 Disposisjon og arbeidsplan.....	40
3.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet	40
3.5.1 Reliabilitet	40
3.5.2 Validitet.....	41
3.5.3 Overførbarhet	41
.....	43
3.6 Etske refleksjoner.....	43
4.0 Resultat	45
4.1 Det vi har med i «ryggsekken» påvirker oss	45
4.1.1 Kroppsøvlingslærerens levde liv påvirker innholdet i undervisningen	47
4.2 Kroppsøvlingslærerens legitimering av faget	49
4.2.1 Hvilken status har kroppsøvlingsfaget blant elever og lærere?.....	49
4.2.2 Hva betyr kroppsøvlingsfaget for lærere som underviser i det?	50
4.2.3 Samhold og toleranse- viktige faktorer for kroppsøvlingslærere	52
4.2.4 Man trenger ikke bare ha kroppsøvlingsfaget i kroppsøvlingsstimen	54
4.3 Dyktighet i kroppsøvlingsfaget – en blanding av innsats og ferdigheter?.....	55
4.3.1 Den dyktige kroppsøvlingsseleven	55
4.3.1.1 Er å være tøff, uredd og ha et konkurranseinstinkt en del av det å være dyktig?	57
4.3.2 Den mindre dyktige kroppsøvlingsseleven.....	58
5.0 Diskusjon	59
5.1 Habitus sin påvirkningskraft på den profesjonelle kunnskapen.....	59
5.2 Hva vektlegger kroppsøvlingslærerne i det didaktiske arbeidet?.....	65
5.2.1: Kroppsøvlingslæreren har en pedagogisk frihet i utforming av undervisning	65
5.2.2: Forholdet mellom lærer-elev-innhold i planleggingsarbeidet	67
5.3 Kapital i kroppsøvlingsfaget	70
6.0 Avsluttende oppsummering.....	75
6.1 Studiens begrensninger	77
6.2 Veien videre	78

Litteraturliste	79
Vedlegg	83
<i>Vedlegg 1: «Informasjon om forskningsprosjekt og samtykke»</i>	<i>83</i>
<i>Vedlegg 2: «Intervjuguide»</i>	<i>86</i>
<i>Vedlegg 3: «Godkjenning fra NSD»</i>	<i>89</i>
<i>Vedlegg 4: «Medforfattererklæring»</i>	<i>90</i>

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i kroppsøving, ved grunnskolelærer utdanningen 1-7. trinn. Temaet for oppgaven er hvordan bakgrunnen til kroppsøvingslærere er med på å forme kroppsøvingsfaget.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Vår interesse for hvilken påvirkning bakgrunnen til den enkelte har på undervisningspraksisen, stammer fra en forelesning i kroppsøving ved OsloMet. I denne forelesningen kom vi inn på hvordan det gjennomgående i skolen er de samme idrettsaktivitetene det undervises i; fotball, innebandy, håndball og basketball. Foreleseren beskrev at veldig mange som blir kroppsøvingslærere selv har vært aktive innenfor disse idrettsaktivitetene og er derfor også trygg i demonstreringen til elevene. For å teste teorien om bakgrunnen påvirker oss til å bli kroppsøvingslærere, ba han alle som tidligere hadde vært eller fremdeles var aktive innenfor idrett om å rekke opp hånda. Det var interessant å se i en klasse på nærmere femti studenter, at det kun var en student som ikke rakk opp hånden.

Da vi begynte vårt arbeid med masteroppgaven rettet vi igjen blikket mot vår egen bakgrunn, og ble påminnet om at vi valgte kroppsøving på grunn av vår interesse for fysisk aktivitet. Vi ønsket derfor å se hvordan den subjektive interessen for fysisk aktivitet gjenspeiles i innhold av undervisning. Det er en spennende tanke hvordan vår bakgrunn, med våre subjektive erfaringer, er med på å påvirke den enkeltes undervisningspraksis. Her vokste også interessen for dyktighet i kroppsøving frem. Hva er det som gjør en elev dyktig eller mindre dyktig i kroppsøving, og hva bestemmer denne karakteriseringen? For å kunne se nærmere på denne forståelsen og vurdering av dyktighet, var det hensiktsmessig å se på innholdet i kroppsøving da elevene blir vurdert ut ifra didaktiske valg læreren gjør i undervisningssammenheng.

1.2 Faglig begrunnelse for valg av tema

I kroppsøvningsfagets læreplan står det beskrevet at;

«Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (...) Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfare hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Læreplanen fremmer at formålet med kroppsøvningsfaget er å utvikle en bevegelsesglede hos elevene, slik at de ut fra egne forutsetninger får en fysisk aktiv livsstil.

Kroppsøvningsundervisningen skal gi elevene den kompetansen og de verktøyene som er nødvendige for at denne fysiske aktive livsstilen opprettholdes. Det beskrives derimot ikke i læreplanen hvordan kroppsøvningslærerne skal tilrettelegge for at elevene tilegner seg denne kompetansen, ei heller legges det tydelige føringer for hva faget skal inneholde. I den internasjonale forskningslitteraturen på kroppsøvningsfeltet understrekes en legitimeringskrise i kroppsøvningsfaget, noe Løndal et al. (2021) forklarer at grunner i et uklart kunnskapsobjekt (Løndal et al., 2021). Tinning (2002) poengterer også en slik legitimeringskrise. Han bemerker i sin forskningsartikkel at hovedutfordringen med å beskrive og definere fagkunnskap som skal læres i kroppsøving, grunner i at profesjonen selv ikke er enige om hva man ønsker å oppnå med faget (Tinning, 2002; Aasland, 2019). Aasland (2019) framstiller ulike forståelser for kroppsøvningsfaget i sin doktorgradsavhandling. Han viser hvordan disse forståelsene gir ulik legitimering av faget, og dermed også ulik vektlegging i kroppsøvningsundervisningen. Med læreplanen i kroppsøving og forskningslitteraturen på kroppsøvningsfaget i tankene, finner vi det interessant hvordan kroppsøvningslærere vil begrunne sin undervisningspraksis. Hvordan begrunner kroppsøvningslærerne de didaktiske valgene som gjøres i utformingen av egen undervisning? Hva vektlegger kroppsøvningslærerne som formålet med faget?

Vi ønsker med vårt forskningsprosjekt å se nærmere på hvordan dyktighet vurderes i kroppsøving. Hay & Macdonald (2009) beskriver dyktighet som et sosialt konstruert fenomen, og påstår i sin forskning at habitus, felt og kapital er signifikante i konstruksjonen av dyktighetsbegrepet (Hay & Macdonald, 2009). De forklarer at en persons habitus preger våre tanker, idealer og handlinger, og at personens tidligere erfaringer og opplevelser dermed vil være med på å farge hva som anses som dyktighet. Vi så på det som nyttig å se nærmere på hvordan kroppsøvingslærerens habitus påvirker vurderingen av elevene- og i karakteriseringen av hvilke elever som blir beskrevet som dyktige og mindre dyktige i faget. Læreplanen i faget understreker at innsats er en del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Utdanningsdirektoratet (2021) sidestiller innsats, kunnskap og ferdigheter, som vurderingsgrunnlaget i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hva legger kroppsøvingslærerne i begrepene innsats, ferdigheter og kunnskaper knyttet til vurdering av elevene?

1.3 Problemstilling

Forskningen beskriver en legitimeringskrise, der faget har et uklart kunnskapsobjekt (Løndal et al., 2021). Dette skaper grunnlag for ulike forståelser av hva faget skal være, som igjen fører til varierende praksis. Formålet med vår studie er derfor å gi større innsikt i hvilken forståelse kroppsøvingslærere i skolen har av faget og hva som har påvirket denne forståelsen. Dette knytter vi videre til hvordan det former både innholdet i undervisningen og hvordan kroppsøvingslærerne vurderer elevene. Problemstillingen for forskningsprosjektet lyder som følger:

«Hvordan vil bakgrunnen til kroppsøvingslæreren påvirke deres forståelse av kroppsøvingsfaget, valg av innhold og vurderingsgrunnlag?»

For å tydeliggjøre tema for oppgaven, samt styrke muligheten for å besvare problemstillingen ble det også utviklet tre forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1:

Har bakgrunnen til kroppsøvlingslærerne en påvirkning på deres undervisningspraksis?

Forskningsspørsmål 2:

Hva vektlegger kroppsøvlingslærerne i sitt didaktiske arbeid med å utforme innholdet i kroppsøvlingsundervisningen?

Forskningsspørsmål 3:

Hvordan forstår kroppsøvlingslærerne dyktighet i kroppsøving? Hva karakteriserer de som den dyktige- og mindre dyktige kroppsøvlings eleven?

1.4 Videre oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 presenterer vi det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som relaterer seg til problemstillingen for studiet. Her vil vi gå inn på Pierre Bourdieus sosiale teorier, med et fokus på habitus, felt og kapital. Vi vil også i det teoretiske rammeverket presentere didaktisk teori, med fokus på den didaktiske trekanten. Videre i kapittel 3 redegjøres metoden for forskningsprosjektet, datainnsamlingen og analyseprosessen. Deretter presenteres funnene, i kapittel 4. I diskusjonen vil vi se funnene fra vår datainnsamling i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som er beskrevet i kapittel 2. Avslutningsvis oppsummeres vårt forskningsprosjekt og våre funn, før vi peker på studiens begrensninger og veien videre.

2.0 Teoretisk perspektiv

Vi vil nå gjøre rede for oppgavens teoretiske perspektiv, knyttet til prosjektets problemstilling. Vårt teoretiske grunnlag er basert på Pierre Bourdieus sosiale teorier, der vi ser nærmere på hans begreper om habitus, felt og kapital. Vi vil også her gå nærmere inn på kroppøvlingslærerens undervisningspraksis, med fokus på profesjonell kunnskap og didaktikk.

2.1 Pierre Bourdieu og hans sosiale teorier

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog og filosof, og anses som en av de mest betydningsfulle forskerne i det 20. århundret (Wilken, 2008). Bourdieu hadde en interesse for det menneskelige, og var opptatt av hvordan mennesker påvirkes av sosial interaksjon med andre, samt påvirkning fra samfunnets strukturer. Han betraktet seg selv som en brobygger mellom ulike filosofiske og teoretiske tradisjoner. Bourdieu hevdet det var avgjørende å se de subjektive og objektive strukturene i sammenheng for å forstå hele individet. Da de begge er viktige brikker i forståelsen av hvordan det sosiale liv produseres og reproduseres. Subjektive strukturer kjennetegnes ved at man ser på mennesket som selvstendige individer. Ifølge Sartre forstås mennesket som summen av sine handlinger, både hva det gjør og hva det har gjort i fortiden (Sartre, 1967; Wilken, 2008). Objektive strukturer kjennetegnes av fokuset på ulike sosiale felt, og dets verdier. Det er her et fokus på de underliggende strukturene, som regulerer uttrykksformen. Bourdieu utviklet derfor begrepene habitus, felt og kapital, i sin forståelse av individet som en helhet.

Vi har gjennom utdanningsløpet fått erfaringer at de fleste velger å utdype seg i fag de interesserer seg for og viser engasjement i. Våre medstudenter er selv opptatt av fysisk aktivitet og dette viser seg å være grunnlaget for hvorfor man har valgt kroppøving som fordypningsfag. Samtidig er vi alle forskjellige og tar med oss ulike subjektive erfaringer underveis i livet. Derfor var det interessant for oss å dykke dypere i hvilke faktorer som påvirker undervisningspraksisen i kroppøving. I hovedsak var vi interessert i hvordan man som lærer vurderer den dyktige og mindre dyktige eleven i kroppøving, og for å se nærmere på det må vi til hvilket innhold elevene blir presentert for, da innholdet gir grunnlag for hva elevene vurderes i. Innholdet påvirkes av læreren og det var derfor vi falt på Bourdieus teori, for å se i hvor stor grad lærerens levde liv påvirker valg av innhold.

Vi skal nå gjøre rede for begrepene habitus, felt og kapital med hensikt å styrke det teoretiske grunnlaget for oppgavens tematikk.

2.1.1 Habitus

Habitus er et av Bourdieus mest anerkjente begreper, og har historiske røtter tilbake til Aristoteles og Thomas Aquinas (Wilken, 2008). Habitusbegrepet er også anvendt av flere forskere, men vi vil her fokusere på Bourdieus forståelse av habitusbegrepet.

Bourdieu's habitusbegrep henviser til et kulturbegrep, men det er viktig å understreke at habitusbegrepet er mer dynamisk og mindre massivt (Wilken, 2008). Habitus forholder seg til personens handlinger, med et utgangspunkt i den enkeltes forståelse av situasjonen – altså kan man si at habitus forklarer «*hvordan «kultur» internaliseres i individet, og naturliggjør deres forståelse og handlinger*» (Wilken, 2008, p. 36). Bourdieu forklarer at habitusbegrepet har en oppmerksomhet mot to samtidige og interagerende prosesser: individets tilegnelse av kunnskap som gjør det i stand til å handle meningsfylt (*internalisering*), og individets omsetting av denne kunnskapen til praktisk handling (*eksternalisering*). Denne internaliseringen og eksternaliseringen vil verken være regelbundet eller automatisk, noe som skyldes at det sosiale liv er uforutsigbart. Habitus utstyrer den enkelte med en matrise, eller en form for hvordan man oppfatter, forstår og dermed handler i gitte situasjoner. Det er altså generaliserte forforståelser, en disposisjon, som kan omsettes til forskjellige situasjoner (Bourdieu, 1984 (1993); Wilken, 2008).

Bourdieu (1980 (1990)) beskriver habitus som et produkt av sosialisering og en kroppstilstand (Bourdieu, 1980 (1990)). Lisahunter, Smith og Emerald (2015) argumenterer for at man gjennom sosialisering tilegner seg og utvikler oppfatninger av for eksempel hva som er rett og galt, eller mulig og umulig (Lisahunter et al., 2015). Denne tilegnelsen danner mening til den enkeltes oppførsel. Ettersom denne tilegnelsesprosessen gjerne er fortrent eller glemt, og læringen er forankret i den enkeltes kropp, refererer Bourdieu til habitus som en kroppstilstand fremfor en sinnstilstand. Uttrykket «ryggmargskunnskap» kan assosieres til habitus, eller ses som en beskrivelse av hva habitus er (Bourdieu, 1984 (2010)). Dette grunner i at kulturelle normer, som hvordan man står, sitter eller snakker i ulike situasjoner, er forankret i kroppen og er en del av den enkelte. Habitus viser seg for eksempel i hvilken idrett en person utøver, og måten personen utøver idretten på. Med andre ord kan man si at kroppen formes av habitus, og kroppen uttrykker habitus (Bourdieu, 1984 (2010); Wilken, 2008).

Habitus betegnes som en varig disposisjon, men ettersom habitus er et produkt av sosialisering vil det bety at habitus også er foranderlige. Ifølge Bourdieu, knyttes forandring i habitus til forandring i de ytre omgivelsene – og er verken en hurtig eller uproblematisk prosess. Det krever en sosial forankring i, samt en individuell aksept for et nytt sosialt miljø (Wilken, 2008). Forandring av habitus kan oppleves som vanskelig for individer, ettersom det gjerne vil være et brudd mellom deres primære og sekundære erfaringer. Shilling (2014), kommer her med et eksempel knyttet til flyktninger, som lever i en sosial virkelighet som bryter med deres personlige habitus (Shilling, 2014).

2.1.2 Felt

Mens habitus er en del av de subjektive strukturene og beskriver bakgrunnen og rammene for den enkeltes praksis, er feltbegrepet en del av de objektive strukturene (Wilken, 2008). Samfunnet består av ulike felt som beskrives som sosiale arenaer der individenes praksis utspiller seg innen. Hvert felt består av sine særegne koder, i form av spilleregler, interesser og verdier, og det vil være varierende i de ulike feltene hvilken form for kapital som verdsettes. Kriteriet Bourdieu stiller for å definere feltet er at det kan påvises at noe står på spill, at det er noe individene finner det verdt å kjempe for eller om (Bourdieu, 1984 (2010)). Altså kan man oppsummerende beskrive felt som sosiale arenaer der det foregår sosiale kamper.

Bourdieu beskriver feltbegrepet som et analytisk redskap, som kan brukes for å systematisere de ulike sosiale kampene innenfor rammen av et sosialt system. Felt er ikke oppdelinger i samfunnet, men en beskrivelse av ulike relasjoner mellom individer. Alle felt består av en gruppe individer, og innad i de ulike feltene vil det være enkelte som dominerer og enkelte som blir dominert (Bourdieu, 1984 (1993)). Det er mellom disse individene den sosiale maktkampen foregår, da det er et ønske om å få kontroll over de tilgjengelige ressursene og kapitalen feltet tilbyr. Alle mennesker er deltakende i flere ulike felt på samme tid, og man vil ha ulik sosial posisjon og makt innenfor de ulike feltene. Eksempler på felt i samfunnet kan være som familiemedlemmer, venner, idrettslag og kroppsøvningsfaget (Wilken, 2008).

2.1.3 Kapital

Bourdieu har hentet kapitalbegrepet fra Karl Marx, og hans teori om at adgang til makt bestemmes av adgangen til materiell kapital (Wilken, 2008). Bourdieu kombinerer Marx' forståelse av sammenhengen mellom kapital og makt med Webers distinksjon mellom makt og status, og påstår at det i samfunnet finnes ulike former for makt og at disse knyttes til ulike kapitalformer. Bourdieu definerer kapital som *akkumulert arbeidskraft (i sin materialiserte form eller sin «integrerte», legemliggjorte form) som, når den tilegnes gjør en gruppe agenter i stand til å tilegne seg sosial energi i form av tingliggjort eller levende arbeid.* (Bourdieu, 1986 (2011), p. 81)(personlig oversettelse). Utover den materielle og økonomiske kapitalen Marx hadde fokus på, mener Bourdieu at kapital også kan vise seg i form av kulturell-, sosial- og symbolsk kapital – som vi vil gå nærmere inn på senere i kapitlet.

Det foregår, som tidligere beskrevet, en sosial kamp om kapital og posisjonering i feltet. Ettersom hvert felt har egne spilleregler og ulik kapital som verdsettes, vil ikke de sosiale kampene i et felt kunne generaliseres til kampen i alle mulige felt (Wilken, 2008). For eksempel er ikke kampen om kapital og posisjon i skolegården på barneskolen lik den sosiale kampen på universitetet. Selv om kampen i et felt ikke bestemmer kampen i et annet, påpeker Bourdieu at feltene er relatert til hverandre i en hierarkisk orden – i forhold til verdien av kapitalen det kjempes om. Enkelte former for kapital anses som mer verdifullt, dersom det gir makt, ære og prestisje utenfor det enkelte feltet og i det større sosiale systemet (Wilken, 2008). Bourdieu gjør oppmerksom på at hvert individ besitter flere former for kapital, men at hver enkelt preges av en dominerende kapitalform. På grunn av ulik kapital, vil den sosiale posisjonen i de ulike feltene også variere – da vi mennesker er deltakende i flere felt på en og samme tid (Bourdieu, 1986 (2011)). På grunn av manglende kapital, kan for eksempel en elev ha en underordnet posisjon i klasserommet. Mens elevens dominerende kapitalform gir han makt og overordnet posisjon på fotballaget. Denne dominerende kapitalformen forteller Bourdieu også kan omsettes til en annen kapitalform. Knyttet til eksempelet kan de fysiske ferdighetene som gir eleven «makt» på fotballaget, bidra til en høyere status også i klasserommet – den fysiske kapitalen omgjøres til en sosial kapital.

2.1.3.1 Økonomisk kapital

Karl Marx knytter økonomisk kapital til materiell rikdom, noe Bourdieu bygger videre på. Han beskriver at økonomisk kapital kan anses som velstand, både i form av penger eller materiell (Bourdieu, 1986 (2011)). Videre mener Bourdieu at den økonomiske kapitalen er roten til de andre formene for kapital eller at andre former for kapital kan overføres til økonomisk kapital. For eksempel forutsetter gjerne kulturelle goder, som malerier, en økonomisk kapital – eller omvendt: malerier kan gi en økonomisk kapital.

2.1.3.2 Kulturell kapital

Bourdieu deler den kulturelle kapitalen inn i tre ulike former; en legemliggjort form, en objektiv form og en institusjonalisert form (Bourdieu, 1986 (2011)). Den legemliggjorte formen for kulturell kapital knyttes til kroppen og kroppsliggjøring. Denne formen for kapital krever en innsats over tid, samt en personlig investering i kroppen. Den objektive formen for kulturell kapital kommer til syne gjennom kulturelle goder. Dette kan være materielle gjenstander som for eksempel malerier, monumenter, bøker eller instrumenter (Bourdieu, 1986 (2011)). Til slutt er det en institusjonalisert form, som Bourdieu beskriver som en objektivisering av kulturell kapital, i form av akademiske kvalifikasjoner. Det er her snakk om en kapital i form av utdanning og kompetanse (Wilken, 2008).

Selv om Bourdieu var opptatt av den legemliggjorte kroppen, beskriver han ikke en fysisk kapital i sin forståelse av kapitalbegrepet. Han inkluderer isteden fysisk kapital som en del av den kulturelle kapitalen, da gjennom for eksempel et idrettsfelt kan en kulturell kapital tilegnes gjennom fysiske egenskaper og/eller en sportslig dyktighet (Lisahunter et al., 2015). Shilling (2014) tillegger den fysiske kapitalens mening, og foreslår at fysisk kapital omfatter den symbolske verdien og den ytre overflaten – altså kroppsform, vekt, kroppsbygging og utseende (Shilling, 2014). Også Shilling mener at en fysisk kapital kan omgjøres til andre former for kapital, for eksempel at gode fysiske idrettsferdigheter kan føre til økonomisk kapital. Videre utdyper Shilling den fysiske kapitalen med at den sosiale klassen også har betydning for hva som verdsettes av fysisk kapital. For eksempel vil kroppen i arbeiderklassen bli sett på som et verktøy for å oppnå noe, mens i overklassen anses kroppen som et «prosjekt» og kan gi en status (Shilling, 2014).

2.1.2.3 Sosial kapital

Den sosiale kapitalen beskriver Bourdieu som summen av de ressursene som er knyttet til sosiale nettverk, altså relasjoner, bekjentskap og anerkjennelse (Bourdieu, 1986 (2011)). Hvor mye sosial kapital den enkelte besitter avhenger av størrelsen på nettverksforbindelser og volumet av kapital – som kan være både økonomisk og kulturell. Den sosiale kapitalen er et produkt av investeringsstrategier, og krever innsats, anerkjennelse og bekreftelse.

2.1.2.4 Symbolsk kapital

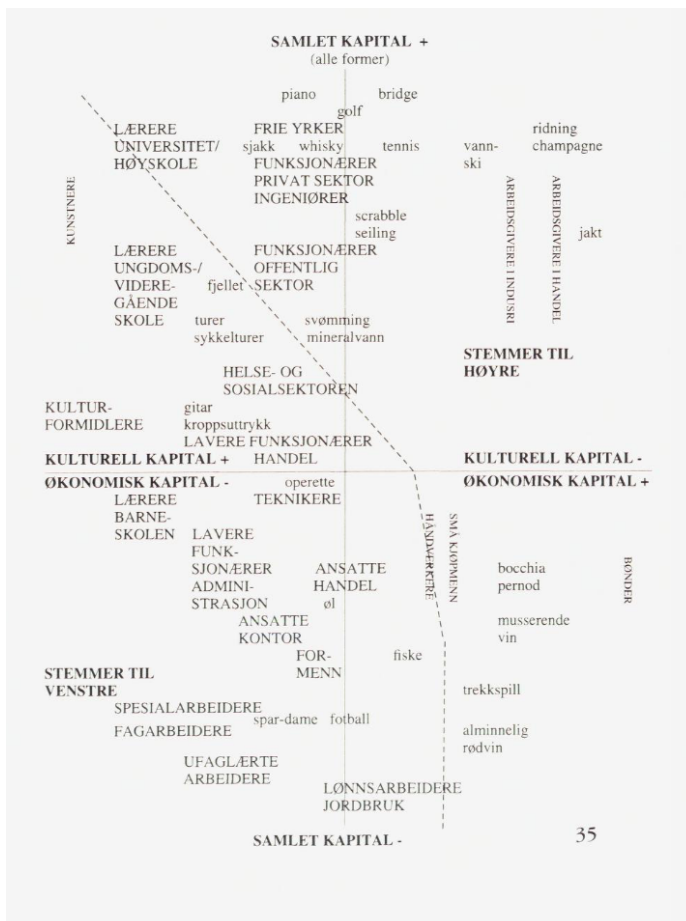
Bourdieu (1986 (2011)) fremstiller symbolsk kapital som evnen til å utnytte og omsette en kapitalform til en annen. Han viser til eksempel der medlemmer av overklassen donerer penger til veldedighet, og på den måten konverterer de sin økonomiske kapital til en moralsk eller symbolsk kapital (Wilken, 2008). Symbolsk kapital kan for eksempel være popularitet, ære og moral.

2.1.4 Sosiale rom

Det sosiale rom er grunnstrukturen i analysen av et avansert samfunn. Bourdieu videreutviklet modellen over det sosiale rom, og modellen representerer et system av objektive relasjoner mellom forskjellige mulige kombinasjoner av relevante maktforhold og ressurser (Wilken, 2008). Modellen (*se figur 1*) fremstilles som et koordinatsystem. Den loddrette aksene representerer det totale volumet av kapital en person innehar, uavhengig av kapitalformen. Den vannrette aksene representerer kapitalens struktur, etter den relative vekten av henholdsvis den kulturelle- eller økonomiske kapitalen en person besitter (Bourdieu, 1995). Disse to aksene gjennomskjæres av enda en akse, som viser utviklingen i kapitalbesittelsen til en gruppe eller et individ (Wilken, 2008). Wilken påpeker at modellen i seg selv ikke peker ut sosiale klasser i samfunnet, men at det ut fra den loddrette aksene er mulig å skille ut tre teoretiske klasser; den dominerende klassen (gjerne kalt borgerskapet), den dominerte klassen (de folkelige klasser) og småborgerskapet (yrkeskategorier som f.eks. selvstendig næringsdrivende eller skolelærere) (Wilken, 2008).

Bourdieu konstaterer at en persons sosiale posisjon, hvor på aksene man plasseres, bestemmes av personens habitus og kapital (Bourdieu, 1995). «*Habitus er et formenende og et genererende prinsipp som lar indre og relasjonelle kjennetegn ved en posisjon komme til uttrykk i form av en enhetlig livsstil*» (Bourdieu, 1995, p. 36). Altså er habitus med på å posisjonere hvor i det sosiale rom man befinner seg, på grunn av personens enhetlige sett av

valg av personer, goder og virksomheter. Også den samlede mengden kapital en person besitter vil også ha innvirkning på den sosiale posisjonen. Et eksempel på den sosiale posisjoneringen er gruppen universitetslærere. Som vi kan se i modellen (*se figur 1*), har denne gruppen en høyere sosial posisjonering grunnet høyt samlet kapital og habitus – sammenlignet med for eksempel de ufaglærte arbeiderne. Gruppen med universitetslærere er rikere på den kulturelle kapitalen, enn den økonomiske. De besitter en høyere økonomisk kapital enn gruppen med ufaglærte arbeidere, men har en lavere økonomisk kapital sammenlignet med gruppen med arbeidsgivere. Denne gruppen er rikere på den økonomiske kapitalen, men mangler litt av den kulturelle kapitalen som universitetslærerne besitter – noe som gjør at de innehar den samme sosiale posisjonen.



Figur 1: «Det sosiale rom»

Hentet fra (Bourdieu, 1995, p. 35).

Modellen illustrerer hva som ligger til grunn for individers posisjon i samfunnet – basert på deres kapital og habitus.

2.1.4.1 Skolen

Det man opplever i og rundt kroppsøving vil påvirkes av hvilke politiske føringer som er lagt for faget. Dowling (2011) bemerker at det er i dag en større politisk innblanding, og at det er innført nasjonale standarder for elevenes måloppnåelse, mer detaljerte læreplaner og regulerte tester som følge av dette (Dowling, 2011). Videre tar Dowling for seg lærerutdanningen, med fokus på kroppsøvingstudenter. Hun beskriver en lærerutdanning som har gjort lite for å utfordre de etablerte oppfatningene som er å finne i skolen og kroppsøving. Det er ifølge henne et «låst»-fokus på klassiske tanker om god idrettspraksis i lærerutdanningen. En slik tankegang er også å finne i forskningen til Moen & Green (2012), der kroppsøvingstudenter ved et universitet i Norge uttrykker et fokus på utviklingen av deres idrettslige ferdigheter og deres didaktiske kompetanse i lærerutdanningen (Moen & Green, 2012). Det diskuteres også av Moen & Green (2012) om fokuset kroppsøvingstudentene opplever om egen utvikling av idrettslige ferdigheter og testingen av disse, forsterker studentenes tanke om at dette er en del av skolefaget kroppsøving. Og at de dermed tar med seg dette i egen undervisningspraksis i skolen (Moen & Green, 2012). Det er i Norge flere veier til å bli en kvalifisert lærer i kroppsøving, noe som fører til at det er et bredt spekter av profesjonell kunnskap og teknisk kultur. I sin forskningsundersøkelse, indikerer Dowling (2011) at bakgrunnen for valget av å bli nettopp kroppsøvingslærer for mange grunner i en kjærlighet i å være i fysisk aktivitet og erfaring fra å være i bevegelse (Dowling, 2011). Denne kjærligheten man selv har til fysisk aktivitet, har man en ambisjon om å overføre og dele med alle grupper unge mennesker. Opplevelsen i og rundt faget vil ikke bare påvirkes av politiske føringer, de påvirkes også av hva skoleledere og rektorer vektlegger for den enkelte skole og ikke minst hvordan kroppsøvingslæreren realiserer læreplanen og anvender sin fagkompetanse, kunnskap og praksiserfaring, til å utdanne og danne sine kroppsøvingselever. Vi vil videre se på noen temaer som er sentrale i sammenheng med utdanning og dannelsesperspektivet.

2.2 Kroppsøvlingslærerens undervisningspraksis

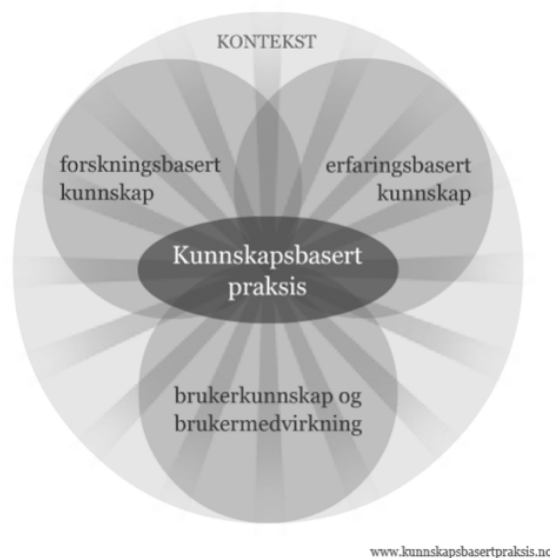
Vi skal nå gjøre rede for begrepet profesjonell kunnskap og didaktikk, samt se nærmere på forholdene i den didaktiske trekanten.

2.2.1 Profesjonell kunnskap

Profesjonell kunnskap innebærer et individs evne til å anvende kunnskap og ferdigheter til praksis innenfor et begrenset område (Grimen, 2008). Dette betyr at den erfaring og kunnskap den enkelte får både i oppveksten og gjennom faglig relevant utdanning er vesentlige for den enkeltes yrkesutøvelse.

Vi vil nå gjøre rede for kunnskapsbasert praksis som en modell for hvorfor det er viktig å se ulike elementer i sammenheng når det kommer til lærerprofesjonen. Denne er ikke spesifikt knyttet til lærere, men kan brukes av klinikere, lærere eller studenter i medisin og helsefag. Kunnskapsbasert praksis er å ta faglige avgjørelser basert på systematisk oppsummert god forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og pasientens ønsker og preferanser i den gitte situasjonen (Kunnskapsbasertpraksis.no, 2021). Det betyr at å praktisere kunnskapsbasert innebærer å bruke flere kilder. De ulike elementene i modellen viser til forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerkunnskap/brukermedvirkning. I vårt tilfelle, vil vi bruke begrepet elevmedvirkning istedenfor brukerkunnskap.

Forskningsbasert kunnskap fremskaffes gjennom empirisk praktisk rettet forskning. Det er forskning som er utviklet via systematiske fremgangsmåter som regel skal besvare et konkret spørsmål. Erfaringsbasert kunnskap, eller klinisk erfaring, faglig skjønn eller praksiskunnskap utvikles i praksis. Det er en viktig del av fagutøvelsen og det er her vi lærer å bli gode fagutøvere. Praksis utvikles via refleksive prosesser der vi lærer av erfaring. Pasienters og elevenes kunnskap, preferanser og ønsker har fått et mye større fokus den siste tiden og er derfor med som et av elementene for å kunne utvikle sin praksis. Kontekst påvirker alle elementene i modellen. Konteksten kan bli sett på som en ramme rundt elementene. På grunn av ulike settinger og preferanser, vil kunnskapsbasert praksis variere (Kunnskapsbasertpraksis.no, 2021).



Figur 2: «Kunnskapsbasert praksis»

Hentet fra (Kunnskapsbasertpraksis.no, 2021)

Ifølge Heggen (2008) er erfaringene en person har tilegnet seg under oppveksten og utdanningen med på å forme en persons visjon og forventninger om en fremtidig karriererolle (Heggen, 2008). Disse erfaringene er essensielle når den enkelte skal bearbeide kunnskap og erfaring. Dette for å kunne fastslå hva som skal til for å mestre et bestemt yrke. På den bakgrunn vil det være vanskelig å fastslå en kroppsøvlingslærers profesjonelle kunnskap uten å ta utgangspunkt i individets erfaringer og opplevelser utenfor skolens rammer (Heggen, 2008). Knyttet til kroppsøvlingsfaget, presenterer flere forskere at bakgrunnen til kroppsøvlingslærere er med på å påvirke undervisningspraksisen (Aasland, 2019). Aasland beskriver i sin doktorgradsavhandling at mange kroppsøvlingslærere har en bakgrunn innenfor idrett, og at det er denne interessen som gjør at man velger å bli kroppsøvlingslærer. Han legger til at flere kroppsøvlingslærere også tilpasser undervisningen i faget, etter egne antagelser og interesser om hvordan kroppsøvlingsfaget bør undervises (Aasland, 2019).

På den andre siden vil det være sentralt å vektlegge lærerens profesjonsutdanning samt arbeidserfaring. Ifølge Dahl et al. (2016) karakteriseres læreryrket som et profesjonsyrke fordi yrket stiller krav til både metodisk og teoretisk kunnskap (Dahl et. al, 2016). Dette samsvarer med hva Heggen (2008) anser som sentrale faktorer for å kunne karakterisere lærerutdanningen som profesjon. Han legger til at lærerens kommunikative egenskaper, så vel

som deres verdier og erfaringer, er nøkkelfaktorer for å utøve arbeidet på den mest hensiktsmessige måten. For å oppnå dette er det nødvendig å ta utgangspunkt i spesifikke situasjoner til hver tid og sted, basert på lærerens handlinger og forståelse. Dette betyr at lærerens tilpasningsevne og evne til å handle i ulike situasjoner er et sentralt utgangspunkt for å oppnå fagkunnskap som er relevant for å forstå profesjonell kunnskap knyttet til læreryrket (Heggen, 2008).

Begrepet skjønnsutøvelse beskrives av Dahl et al.(2016) og Molander (2013) som lærerens evne til å tilpasse seg og handle i uforutsette varierte situasjoner (Dahl et al., 2016) (Molander, 2013). Lærerens praktiske handlinger er basert på kunnskap, praktisk erfaring knyttet til profesjonsutdanningen og erfaring som lærer. Kunnskapen som læreren besitter, legger føringer for den praktiske handlingen. Kunnskap er ikke generell, noe som betyr at profesjonsrelatert utdanning er viktig for at læreren evner å tilpasse seg og handle i ulike situasjoner. Basert på dette hevder Dahl et al. (2016) og Molander (2013) at profesjonell kunnskap er svært relevant for læreryrket. I faget kroppsøving kan denne kunnskapen bidra til å forsterke forskjellen mellom en «aktivitetsigangsetter» og en utdannet kroppsøvingslærer (Dahl et al., 2016) (Molander, 2013).

2.2.2 Didaktikk

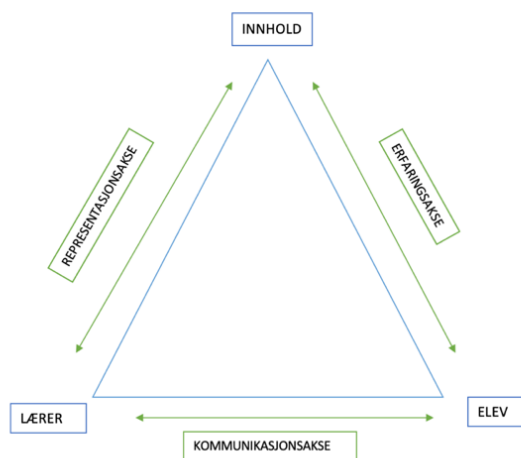
Selve ordet didaktikk stammer opprinnelig fra det greske ordet *didaskien*, som oversettes og forstås på norsk som å formidle, å undervise, belære, analysere og bevise (Lyngsnes & Rismark, 2020). I sin forklaring av didaktikkbegrepet forsøker Lyngsnes & Rismark (2020) å forenkle begrepet, ved å beskrive didaktikk som kunsten å undervise (Lyngsnes & Rismark, 2020). Didaktikk handler om spørsmålene, både de teoretiske og praktiske, knyttet til undervisning og læring i sammenheng med et faginnhold. Altså er didaktikken et svar på opplæringens spørsmål om hva, hvordan og hvorfor.

Når en skal bidra til andres læring, er det flere overveielser som gjøres. Didaktikken kan dermed ses på som lærerens begrunnelse for valg av innhold og aktiviteter i selve undervisningen. Man sitter som lærer på en pedagogisk frihet når det kommer til disse didaktiske valgene om hva som skal vektlegges i undervisningen og hvordan læringen skal formidles (Lyngsnes & Rismark, 2020). Den gode didaktikeren har kunnskap til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning – man kan med andre ord si at en god didaktiker lykkes

i å bygge en bro mellom hva som står i læreplanen og formidle læring til elevene (Hopmann, 2007). Her beveger vi oss, ifølge Brattenborg & Engebretsen (2021) over på fagdidaktikkens område, som også sentrerer seg rundt spørsmålene hva, hvordan og hvorfor. Knyttet til kroppsøvingsfaget, Brattenborg & Engebretsen frem flere viktige spørsmål kroppsøvingslæreren bør stille seg i sitt didaktiske arbeid; hvilke ferdigheter, aktiviteter, verdier, begrep, metoder og kompetanser er det viktig å formidle til elevene? Hvilke begrunnelser har vi for valg av innhold og arbeidsmetoder? Hvordan skal elevene nå målene for undervisningen? For hvem planlegger vi undervisningen for? (Brattenborg & Engebretsen, 2021, p. 70). For å bygge denne broen Hopmann (2010) beskriver, kan man ta i bruk ulike didaktiske modeller, som et verktøy i planleggingsfasen og i vurderings- og analyseringsfasen.

2.2.3 Didaktiske modeller: den didaktiske trekanten

Innenfor didaktikken finner vi ulike didaktiske modeller, som blir sett på som pedagogiske redskap for å planlegge og forberede undervisning (Gundem, 2011). Slike modeller brukes også som en didaktisk analyse, da man også bruker de for å beskrive og analysere den gjennomførte undervisningen. Den didaktiske trekanten er et eksempel på en slik didaktisk modell, og ifølge Gundem (2011) er den didaktiske trekanten antageligvis den mest kjente og mest brukte modellen. Den didaktiske trekanten illustrerer tre elementer som inngår i enhver læringssituasjon, der det er et påvirkningsforhold mellom de tre elementene (Lyngsnes & Rismark, 2020). De tre elementene er lærer, elev og innhold.



Figur 3: «Den didaktiske trekanten» Hentet fra (Lyngsnes & Rismark, 2020)

Aksen mellom lærer og elev illustrerer en kommunikasjonsakse, aksen mellom lærer og innhold illustrerer en representasjonsakse og aksen mellom elev og innhold illustrerer en erfaringsakse.

2.2.3.1 Forholdene i den didaktiske trekanten

Kommunikasjonsaksen viser til kommunikasjonen mellom lærer og elev i lærerens planleggingsarbeid (Lyngsnes & Rismark, 2020). Dersom kommunikasjon er noe læreren vektlegger og prioriterer i sin undervisning, vil man få en undervisning som er preget av elevmedvirkning, samt gjerne mer elevstyrte aktiviteter. Om kommunikasjon ikke er noe læreren vektlegger, vil undervisningen gjerne ha et mer deduktivt preg, der læreren instruerer elevene i større grad. Videre har vi representasjonsaksen som knyttes til opplæringens innhold. Hva undervisningen skal bygge på er angitt i fagets læreplan, og det ligger en forventning til at læreren setter mål og planlegger sin undervisning utfra denne læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2020). Hopmann (2007) trekker frem at man som lærer har en pedagogisk frihet i tolkningsarbeidet av læreplanen, noe som har innvirkning på undervisningen – da man kan velge å bruke denne friheten eller følge læreplanen mer konkret (Hopmann, 2007). Til slutt har vi erfaringsaksen, som handler om elevenes forhold til innholdet, arbeidsmåter og aktiviteter i undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020). En lærer som har et stort fokus på denne aksen, vil planlegge undervisningen etter hva som fanger elevenes interesse, samt ta hensyn til elevenes erfaringer og kompetanse.

Som nevnt er den didaktiske trekanten en modell som kan benyttes av lærere som et verktøy i planleggingen av undervisning, eller gjøre læreren mer bevisst på hva som prioriteres i egen undervisning. Altså kan den didaktiske trekanten også ses på som et analyseverktøy. Det vil være en variasjon blant ulike lærere i hvilken grad de ulike relasjonene og aksene vektlegges, etter hvilken forståelse læreren har av innholdet i de ulike aksene.

2.2.4 Didaktikk og danning

Hopmann beskriver didaktikkens kjerne som undervisningens avgrensning, og med dette mener han at didaktikken kan brukes på en god eller dårlig måte (Hopmann, 2010). For eksempel vil ikke god undervisning nødvendigvis skyldes god didaktisk kunnskap, samtidig som undervisning ikke blir mindre god ved at man kan argumentere for valg som er blitt gjort. Det er altså ikke begrepene som gjør undervisningen god eller mindre god, det er selve utførelsen. I sin beskrivelse av hva didaktikk handler om, trekker Hopmann (2010) inn dannelsbegrepet. Danning forklares som en prosess der individet utvikles gjennom læring. Han fremhever og knytter begrepene lærdom, erfaringer og forming til danning (Hopmann, 2010). Men danning forklares gjerne som mer enn bare å mestre et innhold eller utvikle kompetanse og ferdigheter – danning gjøres for å utvikle egen individualitet og utfolde jegets kapasitet. Dette mener Hopmann er skolens oppgave, da elevene dannes gjennom læring. Når det kommer til didaktikkens rolle i dannelsprosessen, vil ikke danning oppnås gjennom didaktikk – men didaktikken kan være med på å åpne for eller hemme læringsprosessen.

2.3 Litteraturgjennomgang

I dette delkapittelet, vil vi presentere en litteraturgjennomgang. Vi vil først ta for oss kroppsøvingens utvikling, hvordan faget har vært influert av ulike diskurser. Dette historiske tilbakeblikket er en del av begrunnelsen for faget, altså dets legitimering – noe som igjen er knyttet til oppgavens problemstilling. Videre vil vi i litteraturgjennomgangen se Bourdieus sosiale teori i kroppsøvingssammenheng, ved å presentere tidligere forskning gjort på området. Avslutningsvis vil vi se på tidligere forskning gjort rundt kroppsøvingslærerens vurderingspraksis, med et fokus her på dyktighet i kroppsøving.

2.3.1 Kroppsøvingens historie i lys av diskurser

Bourdieu presiserte at selv om felt er svært strukturert, er det fortsatt rom for endring gjennom handlefrihet. Felt, som habitus, er ikke permanente og statiske, men semi-permanente sosiale strukturer med dårlig definerte grenser som kan omdefineres. Det konkurrerer konstant om å legitimere de sosiale faktorene som utgjør feltet (Philpot et al., 2019). Dette kan sees i sammenheng med kroppsøvingens faget fordi det som verdsettes i feltet varierer ut ifra hvilken tid vi befinner oss i samt både samfunnets og læreres holdninger til faget. Slik vi kjenner kroppsøvingens faget i dag, og som læreplan påpeker, er det i faget et fokus på å fremme en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det har derimot ikke alltid vært slik. Vi vil nå beskrive hvordan norsk kroppsøving gjennom årene har utviklet seg og vært under påvirkning av ulike diskurser. Diskurs er en bestemt måte å tale om og forstå verden på (Bjørjesson & Palmblad, 2007). Diskursen representerer og skaper bestemte måter å forstå verden eller et fenomen på. Diskursen bestemmer grensene for hva som blir sosialt og kulturelt akseptert som «sant» «troverdig» og «fornuftig». Diskursen har betydning for hvordan kroppsøving oppfattes og defineres innenfor bestemte sosiokulturelle og historiske kontekster. Diskursen vil på denne måten medvirke til at noe defineres som å være innenfor det som oppfattes og forstås som kroppsøving (Bjørjesson & Palmblad, 2007).

Augestad (2003) forteller at kroppsøvingens faget i all hovedgrunn ble innført i norsk skole som et ønske om å styrke landets militære beredskap (Augestad, 2003). En militærdiskurs var under denne tidsperioden fremtredende, og det var et fokus på militærlignende atferd som viljeforming, karakterdannelse og disiplin. Kroppsøving som skolefag under denne tidsperioden handlet først og fremst om å innprente en mentalitet hos elevene, som skulle forbedre deres læringsevne. I tidsperioden 1925-1960 beskriver Augestad (2003) at faget gikk

gjennom en ombildning, fra disiplinering og karakterdanning til helseopplæring. Her beveget fagplaner i kroppsøving seg i retning av kroppens funksjoner og ivaretagelse av egen helse. Dette kan ses i lys av hva Öhman & Quennerstedt (2008) beskriver som en fysiologisk diskurs. De redegjør for en fysiologisk diskurs ved at det er et fokus på fysiske anstrengelser og læring om hva som skjer med kroppen ved fysisk aktivitet (Öhman & Quennerstedt, 2008). Forskningen gjort av Öhman & Quennerstedt retter seg i hovedsak mot den svenske kroppsøvingsfagets historie, men som poengtert av Aasland (2019) vil forskningen kunne overføres til norsk kroppsøvingssammenheng – grunnet likheter mellom det norske og svenske faget kroppsøving. Augestad (2003) skriver videre at undervisningen i kroppsøving også fikk et større preg av leker, ballspill og idrett under denne tidsperioden. I den internasjonale forskningen på kroppsøvingsfeltet, trekkes en idrettsdiskurs inn – en diskurs som kommer til uttrykk i både læreplaner, lærers- og elevers oppfatning av faget (Aasland, 2019). Aasland (2019) presenterer i sin doktorgradsavhandling forskning gjort av Larsson & Karlefors (2015), der det uttrykkes at undervisningen i kroppsøving ser ut som en treningsøkt og at idrettsaktiviteter var å finne i tjue av de tretti observerte undervisningsøktene (Larsson & Karlefors, 2015; Aasland, 2019).

I Mønsterplanene på 1970- og 1980-tallet ble det et fokus på at kroppsøvingsfaget skulle stimulere til «kreativitet, utvikling og personlig uttrykk» gjennom bevegelse utover funksjonell bevegelse (Augestad, 2003). Herfra ble det i de senere læreplanene et større fokus på glede og mestring, noe vi også ser er særlig fremtredende i dagens læreplan. Læreplanen i kroppsøving i dag har et større fokus på danning, samarbeid, mestring og bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Som det står i «Fagets relevans og sentrale verdier» skal kroppsøving bidra at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen samt fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elevene skal få kompetanse om trening, livsstil og helse og hva innsats betyr for å oppnå mål. Elevene skal gjennom kroppsøving bli motivert til å holde ved like en fysisk aktiv livsstil etter avsluttet skolegang og framtidig arbeidsliv. Kroppsøving skal ta vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men også stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ny overordnet del av læreplanverket erstatter generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen. Overordnet del gjelder alle læreplaner og beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæring skal bygge på. De nye læreplanene skal legge til rette for dybdelæring. Samfunn og arbeidsliv er i endring med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Barn og unge skal gjennom

opplæringen reflektere og tenke kritisk. De fem grunnleggende ferdighetene går på tvers av alle fag. Å kunne lese, kunne skrive, kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Læreplanen inneholder konkrete temabeskrivelser for vurdering av hvert trinn med kompetansemål. Gjennomgangen gir uttrykk for hva eleven samlet sett skal vurderes etter i underveis- og sluttvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.3.2 Holdningsbegrepets innhold

Vi vil nå gå nærmere inn på Alessandro Falcettas artikkel «I næringslivets tjeneste? En analyse av holdningsbegrepet i opplæringsloven og Overordnet del i LK20» hvor han undersøker holdningsbegrepets innhold i to utdanningspolitiske dokumenter: Opplæringsloven (1998) og Overordnet del LK20 (Falcetta, 2023).

Holdninger er en «handlingsdisposisjon», som vil si en underleggende tendens til å tenke, føle og handle på bestemte måter ovenfor bestemte objekter (Raaheim, 2019). Tendensen overfor objektet består hovedsakelig i å evakuere det positivt eller negativt, og dette er en av de viktigste funksjoner til holdningene. De viser oss hva som er trygt eller ønskelig, og hva som ikke er bra for oss (Falcetta, 2023; Maio et al., 2019; Raaheim, 2019). Definisjonen bruker en trekomponentmodellen, som skiller mellom kognitive, affektive og atferdsmessige reaksjoner. Den kognitive delen omfatter hva er person tror på, den affektive delen hvilke følelser personen har, og den atferdsmessige delen hvordan personen har oppført seg eller sannsynligvis kommer til å oppføre seg overfor objektet (Falcetta, 2023; Maio et al., 2019; Raaheim, 2019). Hovedfunnet i Falcetta (2023) artikkel er at opplæringsloven og overordnet del gir holdningsbegrepet forskjellig innhold (Falcetta, 2023). Opplæringsloven retter fokus mot holdninger som elevene skal tilegne seg hovedsakelig for å tjene samfunnets interesser, spesielt de som er av økonomisk karakter. Disse holdningene er for det meste et redskap for å nå et eksternt mål. Dette er en nyliberalistisk forståelse av skolens oppgaver som er i tråd med internasjonal utvikling innenfor utdanningspolitikk de siste tiårene. Overordnet del forstår holdninger i lys av diskursen om den nasjonale kristne og humanistiske kulturarv og dens oppgave om å styrke samfunnets samhold. De forskjellige tolkningene av holdninger som myndighetene jobber med, kan være forvirrende for lærere og andre som har ansvar for skolens praksis og utvikling. Falcetta (2023) stiller spørsmål til når forskjellige diskurser kommer i konflikt til hverandre, hvilke skal man prioritere?

2.3.3 Kroppsøvlingslærerens undervisningspraksis i sammenheng med Bourdieu

Bourdieu's sosiale teorier er i utgangspunktet ikke utviklet i tilknytning til kroppsøvlingsfeltet. Likevel kan det teoretiske rammeverket til Bourdieu, med fokus på habitus, kapital og felt, fremdeles ses i sammenheng med også dette feltet. Vi vil nå presentere tidligere forskning på kroppsøvlingsfeltet, der Bourdieu's begreper har en sentral rolle, knyttet til kroppsøvlingslærerens undervisningspraksis.

2.3.3.1 *Habitus sin påvirkning og motstandskraft*

Philpot, Smith & Tinning (2019) gjennomførte i 2019 en forskningsundersøkelse, der man var interessert i hvordan studenter ved kroppsøvlingslærerutdanningen påvirkes av sin habitus og hvordan dette igjen virker inn på deres undervisningspraksis (Philpot et al., 2019). Kritisk tenkning ble særlig trukket frem i forskningsprosjektet, da dette anses som utfordrende i kroppsøvlingsfaget. Dette skyldes ifølge Philpot et al. (2019) en eksisterende bevegelseskultur, i både skolen og i samfunnet. Denne bevegelseskulturen er med på å skape urettferdigheter i kroppsøvlingsfaget, knyttet til kjønn, rase og sosiale konstruksjoner av kroppen (Philpot et al., 2019). I sin forskningsartikkel benytter Philpot et al. (2019) seg av Bourdieu's begreper om habitus og felt, for å forstå og forklare hvordan ulike sosiale strukturer vokser frem i samfunnet, og blir en del av hvert enkelt individ (Philpot et al., 2019). Habitus omtales i forskningsartikkelen som et system av kognitive og motiverende strukturer, som skaper ulike oppfatninger hos den enkelte. Disse strukturene vil ubevisst regulere hva den enkelte anser som sunn fornuft, hva som er rimelig og mulig eller umulig. For å oppsummerende forklare Bourdieu's habitusbegrep, trekker Philpot et al. frem følgende sitat fra Nash (1990); «*we do what we chose to do and what we chose to do must be what we have learned to do and want*» (Nash, 1990; Philpot et al., 2019, p. 447).

I fremstillingen av forskningens funn, trekkes slutningen om at kroppsøvlingsstudentenes habitus har hatt en påvirkende effekt i prosjektet og på deres kritiske tenkning (Philpot et al., 2019). En av deltakerne forteller for eksempel at hun er ekstra bevisst på elever med funksjonsnedsettelse i sin undervisning, da hun tidligere har jobbet mye med disse elevene. En annen deltaker beskriver hvordan rasediskriminering har vært viktig for henne som følge av personlige erfaringer (Philpot et al., 2019). Disse eksemplene viser habitus sin påvirkningskraft. Philpot et al. (2019) beskriver også habitus sin motstandskraft, hvordan vår habitus vil forsvare seg mot endring. Ny kunnskap filtreres og verdier som stiller spørsmål

med allerede etablerte logikken og forståelsen avvises. Dette er noe kroppsøvingsstudentene er oppmerksomme på og er noe som trekkes frem i intervju etter forskningsprosjektets slutt. Noen av kroppsøvingsstudentene aksepterte og endret sin tankemåte etter deltakelse i forskningen, mens andre avviste – avhengig av hvordan det passet med deres opprinnelige habitus. En persons verdier og tro formes gjennom barndommen, og ifølge en av kroppsøvingsstudentene, vil det for noen være vanskelig å innta et kritisk perspektiv – nettopp på grunn av oppvekst og erfaringer, og at man rett og slett ikke vil la seg utfordre. Videre sier en av kroppsøvingsstudentene: *“I don't know if it is possible to change their views... At the end of the day, they are just going to think what they think”* (Philpot et al., 2019, p. 453). For at en persons habitus skal utfordres og utvikles, må personen selv være åpen og villig. Man må her utsettes for kultur eller opplevelser som strider med egen kultur og tidligere erfaringer.

2.3.3.2 Fit for the job?

For mange vil det være en assosiasjon og en forventning til at kroppsøvingslærere har en trent og atletisk kropp, deltar i fysisk aktivitet og spiser riktig (Barker et al., 2021). Et slik bilde vil være vanskelig å opprettholde, som følge av alderdom eller vedvarende skader. Også overvekt tas opp i forskningslitteraturen som problematisk, og blir, sammenlignet med alderdom og skader, i mindre grad akseptert av kroppsøvingsfeltet. Ifølge forskning på kroppsøvingsfeltet, er denne forventningen skapt av kroppsøvingslærerutdannerne, kroppsøvingslærere selv og elever i skolen. Det er derfor en aksept for forventningen blant kroppsøvingslærerne, en aksept forskningen mener er ukritisk (Barker et al., 2021). Forskningsprosjektet til Barker, Quennerstedt, Johansson & Korp (2021) ser på sammenhengen mellom disse kroppslige forventningene til kroppsøvingslæreren og hvordan dette virker inn på faginnholdet, pedagogikken og formålet med kroppsøvingsfaget (Barker et al., 2021). Barker et al. (2021) beskriver at kroppsøvingslærere gjennom undervisningen i faget blir en rollemodell for eleven, ved at de går frem som et eksempel på hvordan en sunn og aktiv kropp ser ut. Denne spreke og atletiske kroppen antas å være et bevis på kroppsøvingslærerens kunnskap om hvordan man skal leve et godt og sunt liv. Kroppsøvingslærerne i forskningsprosjektet til Barker et al. (2021), peker seg selv ut som slike rollemodeller og forteller også at en atletisk kropp fører med seg en troverdighet. Denne troverdigheten blant elevene vil derimot svekkes dersom man ikke kan gå frem som et eksempel på en sunn, fysisk aktiv livsstil eller ikke er i stand til å demonstrere øvelser i undervisningen. En av kroppsøvingslærerne sier i intervjuet; *“just like math teachers need to be able to solve maths equations, PE teachers need to be able to perform physical skills”* (Barker et al., 2021, p. 35).

En av de andre kroppsøvingslærerne følger opp og kommer med følgende uttalelse; *“You wouldn't trust doctors or nurses if they were smoking cigarettes, why would you trust a PE teacher who does not exercise?”* (Barker et al., 2021, p. 35). Begge uttalelsene støtter under tankegangen om at kroppsøvingslærerne er rollemodeller for elevene. Som et resultat av sin analyse, beskriver også Barker et al. (2021) at med et slikt syn vil man anse at formålet med kroppsøvingsfaget er å hjelpe elevene på veien til en sunn og fysisk aktiv livsstil. Og at dette er noe som tenkes at elevene skal oppnå gjennom deltakelse i idrettsaktiviteter. Dette er også noe som er vevd inn i skolefaget kroppsøving, og vil ha påvirkning på fagets normer og verdier.

Forskningen på kroppsøvingsfeltet tar opp overvekt som problematisk, og i forskningsprosjektet til Barker et al. (2021) gjøres det kjent med tidligere forsknings antakelse om at overvektig kroppsøvingslærere kan fremme et helseperspektiv til elevene. Overvektige kroppsøvingslærere mangler en troverdighet og anses som mindre kompetente og er mindre likt. Dette er noe som pekes ut av elever. Barker et al. beskriver et tidligere forskningsprosjekt der to videoer ble fremvist til elever, en atletisk og en overvektig kroppsøvingslærer. Her peker elevene ut den overvektige som *“less favourably in terms of likability, expertise, and appropriateness as a role model”* (Barker et al., 2021, p. 31). Dette påpekes også av kroppsøvingslærerne gjennom intervju gjort av Barker et al. der en av deltakerne forteller om en eldre, overvektig kroppsøvingslærer på universitetet. Videre forteller hun at man først var skeptisk, men at læreren var hadde en fantastisk kroppskontroll og styrke, noe som gjorde at man uten problem kunne vise frem øvelser. Ved et slik tilfelle forteller deltakeren at overvekt ikke vil være et problem, fordi man fremdeles viser at man kan utføre øvelser. Det blir derimot et problem dersom man i demonstreringen av for eksempel sit-ups selv ikke orker med enn fem – men ber elevene fortsette. Man vil da, ifølge deltakeren, være en dårlig rollemodell for elevene (Barker et al., 2021).

2.3.4 Kroppsøvlingslærerens vurderingspraksis

Gjennom livet vil man møte ulike former for vurdering, av for eksempel vår oppførsel, hvordan vi uttrykker oss eller hvordan vi kler oss. Denne vurderingen vil både komme fra mennesker rundt oss, samt at vi også vurderer oss selv. Vurdering er en viktig del av skolehverdagen og lærernes undervisningspraksis. Brattenborg and Engebretsen (2021) understreker at elevvurdering i kroppsøvlingsammenheng vil være et vanskelig arbeid sammenlignet med andre teoretiske fag. Observasjon og vurdering av elevenes gjennomføring, innsats og mestring skal skje i samtidig som kroppsøvlingslærerne organiserer og veileder elevene. I tillegg er elevene spredt utover større arealer – som for eksempel en gymsal, svømmehall eller uteområder som idrettsbaner eller skogsområder (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

Utdanningsdirektoratet beskriver at kompetanse i kroppsøving handler blant annet om at;

Elevene skal kunne øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger. Videre skal de lære å reflektere over sin egen faglige utvikling og samarbeide med andre, og de skal lære å tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kompetansen i faget omfatter også å kunne utfordre sin egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne.

(Utdanningsdirektoratet, 2021)

En slik beskrivelse angir hvilken kompetanse elevene skal ha tilegnet seg gjennom kroppsøvlingsundervisningen. Vurderingsarbeidet av elevens kompetanse og utvikling kan på mange måter være utfordrende, men som et hjelpende redskap kan kroppsøvlingslærerne benytte seg av retningslinjene gitt i både Kunnskapsløftet (LK20) og læreplanen til faget (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Allikevel poengteres det av Brattenborg & Engebretsen (2021) det ikke er å unngå at en del av vurderingen i kroppsøving er subjektiv. Denne subjektiviteten kan skape usikkerhet blant både kroppsøvlingslærerne og elevene – en usikkerhet Brattenborg & Engebretsen (2021) trekker frem at kan minimeres med delt kunnskap om mål og kriterier elevene vurderes ut fra. Selv om kroppsøvlingslærerne finner hjelpende redskap i læreplanen og Kunnskapsløftet (LK20), trekker Brattenborg & Engebretsen (2021) frem at det ikke er noen klare og dokumenterbare kriterier for hvordan innsatsen, holdningene og motivasjonen til elevene skal vurderes. For det er ikke bare kompetanse i form av ferdigheter og kunnskap som er en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Det er en innarbeidet praksis innenfor faget å vurdere elevene etter en tredeling;

ferdigheter, kunnskap og innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). Denne tredelingen i vurderingsgrunnlaget skiller kroppsøving fra skolens mange andre fag, samt utøvd vurderingspraksis i våre naboland. Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland (2020) påpeker at innsats ikke er formelt og forskriftsmessig fastsatt i for eksempel Sverige, men at flere kroppsøvingslærere her tar hensyn til elevenes innsats i sin vurdering (Vinje, Brattenborg, et al., 2020).

2.3.4.1 Kunnskap, ferdigheter og innsats som en del av kompetansen i kroppsøving

Knyttet til kunnskap som en del av vurderingen i kroppsøving, er det ikke i læreplanen eksplisitt omtalt hvilke kunnskaper elevene skal tilegne seg – men det er et overordnet utgangspunkt i temaene trening, livsstil og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kritisk tenkning i kroppsøving kobles til kroppsidealene, som har en påvirkning på den enkeltes selvfølelse, trening, helse og livsstil. I kompetansemålene handler kunnskap også om forståelse for ulikheter og at vi mennesker alle er forskjellige.

Når det kommer til ferdigheter er det i kompetansemålene et fokus på å utforske og gjennomføre ulike former for leker, idrettsaktiviteter dans og andre bevegelsesaktiviteter. Gjennom deltakelse i kroppsøvingundervisningen skal elevene tilegne seg bestemte ferdigheter; som de grunnleggende motoriske ferdighetene (hoppe, rulle, hinke osv.), basisferdigheter (kaste, sparke, sprette osv.) og ferdigheter knyttet til svømming (bli trygg i vann, dykke, svømme på bryst/rygg) (Utdanningsdirektoratet, 2020c, 2020d, 2020e).

I for eksempel matematikk, baseres vurderingen av elevene på hvilke ferdigheter og hvilken kunnskap elevene besitter. Hvor mange timers innsats elevene har lagt ned på å forstå brøk eller hvor hardt de har arbeidet med prosentregning, har ingen påvirkning på vurderingen. Men slik er det ikke i kroppsøving, her stiller innsats likt. Utdanningsdirektoratet (2021) karakteriserer innsats i kroppsøvingssammenheng vises ved at elevene løser utfordringer etter beste evne, utfordrer sin egen fysiske kapasitet, viser en selvstendighet, men viser også evnen til å samarbeide med medelever (Utdanningsdirektoratet, 2021). I en forskningsundersøkelse gjort i 2020 av Vinje, Aasland & Aasland (2020), forteller flere kroppsøvingslærere at fokuset på innsats er med på å skape et oppgaveklime (Vinje, Aasland, et al., 2020). Et oppgaveklime beskrives i forskningsundersøkelsen som et læringsmiljø med fokus på innsats, fremgang og mestring, samt at det er en aksept for å prøve og feile. Kroppsøvingslærerne forteller at da Kunnskapsløftet i 2006 fjernet innsats som en del av vurderingsgrunnlaget, opplevde de en begynnende utvikling av et test- og rangeringsregime. Undervisningen ble mer

presentasjonsorientert, og det fortelles om elever som satt igjen med en følelse av å ikke være gode nok for en høy måloppnåelse i faget. Innsats ble gjeninnsatt som en del av den faglige vurderingen i kroppsøving i 2012, etter misnøye blant kroppsøvingslærere som mente at innsats også var en bidragsfaktor for trivsel og glede i faget blant elevene (Vinje, Aasland, et al., 2020).

2.3.4.2 Innsats – en mulighet for høyere måloppnåelse?

I sin doktorgradsavhandling, viser Aasland (2019) til forskning som indikerer tilfeller hvor innsats har bidratt til en høyere måloppnåelse og status blant kroppsøvingslærere. En positiv holdning, entusiasme og innsats er noe som verdsettes (Aasland, 2019). Aasland viser til eksempler der elever som viste innsats, tilpasningsdyktighet og entusiasme ble vurdert til høyere måloppnåelse enn ferdighetsnivået tilsa. Dette virker også motsatt vei; der sterkt presterende elever gis dårligere karakter på grunn av manglende innsats eller at de ikke gjør så godt de kan – selv om prestasjonene er gode (Aasland, 2019). Tanken om at fokuset på innsats blir av kroppsøvingslærerne brukt som et middel for å skape deltakelse i undervisningen, poengteres også av Aasland & Engelsrud (2017). I deres forskningsartikkel knyttes innsats til en aktivitetsdiskurs, som er med på å prege kroppsøvingslærernes undervisningspraksis. Innsats vises her gjennom hard jobbing og høy intensitet, at elevene blir svette og at de har en forbedring av sine fysiske ferdigheter (Aasland & Engelsrud, 2017).

2.3.5 Dyktighet i kroppsøving; en vurdering av elevene

Kroppsøvingslærernes undervisningspraksis, i form av innhold og vurdering, speiler også hvilke karaktertrekk som verdsettes hos elevene. Undervisningspraksisen former hva som anses som dyktighet i kroppsøving, og karakteriserer hvilke elever som betegnes som dyktige kroppsøvingselever og hvilke elever som betegnes som mindre dyktige. Som tidligere beskrevet, har ulike diskurser hatt en innvirkning på kroppsøvingsfagets innhold, samt vært med på å farge dyktighetsbegrepet. Flere forskere understreker at det de siste årene i kroppsøving har vært en særlig påvirkning fra en idrettsdiskurs og en helsediskurs (Evans, 2004). Ifølge Hunter, oppfatter elever kroppsøvingsfaget synonymt med idrett, noe som viser seg ved at elever omtaler kroppsøving som idrett (Hunter, 2004). Aasland (2019) beskriver i sin doktorgradsavhandling flere forskere som støtter at det er en dominerende idrettsdiskurs, og diskuterer at dette er noe elevene ser ut til å trives med (Capel, 2007; Aasland, 2019). Elever mener at kroppsøving er med på å gi dem disiplin, lærer dem om respekt og samarbeid.

Ettersom mange elever ser ut til å trives med et slikt kroppsøvningsfag, argumenterer forskere for at det vil være vanskelig å få en endring i undervisningspraksisen i faget. Hunter (2004) mener at idrettsdiskursen også påvirkninger hva som karakteriseres som den dyktige eleven. Hun beskriver at å være dyktig i kroppsøving betyr å framvise gode idrettslige ferdigheter, ha en medgjørlig og ettergivende atferd og vise god innsats (Hunter, 2004). I tillegg til idrettslige ferdigheter, beskriver Aasland et al. (2019) at dyktighet vises ved elevenes oppførsel og væremåte (Aasland et al., 2019). De beskriver at verdier som å være tøff, sterk, uredd og ha et konkurranseinstinkt er noe som anerkjennes av kroppsøvningslærere, og er verdier som tradisjonelt sett har blitt ansett som maskuline verdier. Dette indikerer at kroppsøving er et fag der flere gutter gjerne vil bli favorisert. Videre presenterer Aasland et al. (2019) at kroppsøvningslærere setter ekstra pris på jenter som viser slike verdier og slik oppførsel i kroppsøvningsundervisningen. En av kroppsøvningslærerne som deltok i forskningsprosjektet, kommer med følgende uttalelsen i en samtale med en av jentene i klassen: *You are shyer than average. I think you should become more assertive. You will benefit from that.* (Aasland et al., 2019, p. 487). Uttalelsen til kroppsøvningslæreren bekrefter at mange kroppsøvningslærere foretrekker maskuline trekk, også hos jenter, og vurderer dermed disse elevene til en høyere måloppnåelse – fremfor de jentene som er mer forsiktig eller usikre i møte med aktiviteter og spill.

2.3.5.1 Evner og ferdigheter som en del av dyktighetsbegrepet

Evner og/eller ferdigheter er en stor del av dyktighetsbegrepet, og hva som verdsettes av evner er et omdiskutert tema innenfor kroppsøvningsfeltet (Nyberg et al., 2020). Å løpe fort, kaste langt og hoppe høyt er eksempler på fysiske ferdigheter som også tradisjonelt sett er blitt verdsatt i kroppsøving, og vært en del av beskrivelsene for den dyktige kroppsøvingseleven (Aasland et al., 2019). Også idrettslige ferdigheter, spesielt knyttet til ballidrett, er også blitt høyt verdsatt blant kroppsøvningslærere. Nyberg, Barker & Larsson (2020) konstaterer at evner gjerne sidestilles med talent og idrettspresentasjoner, som en følge av en dominerende idrettsdiskurs i faget. Dette gjør at faget favoriserer elever som innehar slike idrettslige ferdigheter. Nyberg et al. (2020) påpeker at disse ferdighetene og evnene er ikke noe man kan lære seg gjennom kroppsøvningsundervisningen, noe som gir privileger til elever som tar med seg idretts-relatert kapital. Elever som mangler en slik fysisk kapital, blir gjerne marginalisert. Det er derimot ikke alle former for evner og ferdigheter knyttet til idrett som er like verdsatt blant kroppsøvningslærere. Aasland et al. kommer med eksempel der en elev utenfor skolen holder på med karate og teater, men at hennes fysiske kapital ikke blir

verdsatt på lik linje av kroppsøvlingslærerne (Aasland et al., 2019). Tanken om at elevenes kapital er avgjørende for å bli ansett som dyktig eller mindre dyktig, kan ifølge Evans føre til en inndeling av elevene – mellom de som kan og de som ikke kan (Evans, 2004). Evans mener at evne forstått som talent vil gjøre det lettere å identifisere «vinnere og tapere» i en tidlig alder, ettersom det vil være noe noen elever har og andre ikke.

Sett i lys av en helsediskurs, ser Wright & Burrows (2006) på den sosiale verdien av evner i kroppsøvlingsfaget (Wright & Burrows, 2006). De trekker frem at kroppen har blitt en kilde til fysisk kapital, men at det her ikke bare handler om å bruke kroppen, men også arbeid på kroppen. Wright & Burrows beskriver her en symbolsk verdi ved kroppen – en verdi som kommer til syne gjennom kroppens utseende (Wright & Burrows, 2006). Kroppens utseende blir en indikator på god helse, samt arbeidet og innsatsen som legges ned på kroppen, evnen til kroppslig arbeid. Den symbolske verdien handler derfor mer om hva kroppen ser ut til å klare, fremfor hva kroppen faktisk er i stand til.

2.3.5.2 Er idrettstalent det samme som dyktighet?

Nyberg et al. (2020) trekker frem begrepet talent i sammenheng med evne og forklarer at dette ses i sammenheng med idrettslige ferdigheter (Nyberg et al., 2020). Croston (2012) mener at idrettsdiskursens påvirkning gjør at det er vanskelig å tydeliggjøre skille mellom idrettstalent og hva som kjennetegner talent eller dyktighet i kroppsøving (Croston, 2012).

Croston skildrer i sin forskning rundt temaet talent, at veldig mange kroppsøvlingslærere assosierer talent i kroppsøving med fysisk ytelse – noe hun ser i sammenheng med fokuset på idrettsaktiviteter i undervisningen og en påvirkning fra en idrettsdiskurs (Croston, 2012). Kroppsøvlingslærerne som deltok i forskningsundersøkelsen trekker også frem ikke-fysiske ferdigheter som en del av det å være talentfull eller dyktig i kroppsøving, men at disse er i mindre grad en del av vurderingen kroppsøvlingslærerne gjør av elevene. Slike ikke-fysiske ferdigheter forklares av kroppsøvlingslærerne som kognitive ferdigheter, kreativitet, lederskap og sosiale ferdigheter. På spørsmålet om hva som anses som talent i en idrettssammenheng, svarer kroppsøvlingslærerne at talent knyttes til utmerkelser og evnen til å yte best mulig i en idrett eller aktivitet (Croston, 2012).

Som vi kan se er det likhetstrekk mellom de to forståelsene, noe Croston mener er med på å overskygge de flerdimensjonale sidene av faget. Ifølge Myklebust (2012) viser en undersøkelse at elever som er sosialisert inn i idrett og fysisk aktivitet på fritiden har en fordel i kroppsøving, mens de som er sosialisert inn i idretter eller fysiske uttrykksformer som stemmer overens med de hovedaktivitetene som dominerer i faget, har en dobbel fordel. I dette tilfellet er kjernen lærerens habitus, valg av faginnhold og måten han eller hun presenterer aktivitetene på. Dette bekrefter at det å gå inn i faget med ulike forutsetninger kan ha betydning for måten elevene opplever og mestrer faget på. Ifølge undersøkelsen fungerer ikke kroppsøving som nyskapende, men som et supplement for de som allerede er aktive på fritiden (Myklebust, 2012).

3.0 Metodekapittel

3.1 Introduksjon av metodekapittel

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for valg av metode og hvordan forskningsundersøkelsen er gjennomført. For å kunne svare på forskningsundersøkelsens problemstilling; «*Hvordan vil bakgrunnen til kroppsøvingslæreren påvirke deres forståelse av kroppsøvingfaget, valg av innhold og vurdering?*», har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ metode. Gjennom kvalitative intervju ønsker vi å få innsikt i kroppsøvingslæreres tanker, meninger og erfaringer med innholdet i kroppsøvingsundervisningen og hvordan elever vurderes i faget. Videre i kapitlet om metode vil vi redegjøre for en kvalitativ metode og det kvalitative intervjuet, samt prosessen med datainnsamling og analyseringen. Avslutningsvis vil vi trekke frem undersøkelsens reliabilitet, validitet og overførbarhet, samt noen etiske refleksjoner knyttet til kvalitativ forskning.

3.1.1 Former for forskningsmetoder

Hjelseth (2000), forklarer forskning som systematiske undersøkelser, der man har som formål å beskrive eller forklare trekk ved virkeligheten (Hjelseth, 2000). For å kunne forklare disse trekkene må teori og empiri kobles, og her anvendes metode som en fremgangsmåte for å tilegne seg ny kunnskap. Det er ulike former for metode, og metode velges basert på forskningens problemstilling og hva man ønsker å undersøke. Vi skiller hovedsakelig her mellom to former for metode; kvantitativ- og kvalitativ metode. Disse to forskningsmetodene baserer seg på ulik forskningslogikk, noe som har innvirkning på forskningsprosessen og dataundersøkelsen (Thagaard, 2018).

Problemstillinger knyttet til kvantitative studier retter seg mot statistiske generaliseringer, noe som vil si at resultatene gjerne er mer overførbare til andre sammenhenger enn akkurat utvalget (Thagaard, 2018). For at resultatene skal være overførbare, er det her behov for et større utvalg med mange enheter. Da det er flere enheter, blir det en distanse mellom forskeren og deltakere i studien – og forskeren representerer gjerne noe utenforstående og får en rolle som iaktaker av fenomenet som studeres. Eksempler på kvantitativ forskning er strukturert observasjon eller bruk av spørreskjemaer. Mens man ved den kvantitative metoden tilegner seg litt kunnskap om et større felt, vil man ved en kvalitativ metode få mye kunnskap om få enheter (Thagaard, 2018). Problemstillinger knyttet til den kvalitative metoden søker en forståelse av sosiale fenomener, og denne forståelsen adopteres gjennom nær kontakt med

feltet eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer. Denne kontakten mellom forsker og deltaker er avgjørende for hvordan dataene utvikles.

3.1.2 Forskers rolle og forforståelse

Vi vil i dette delkapittelet gå nærmere inn på hvordan vår forforståelse kan påvirke hvordan vi ser på kroppsøvingfaget i dag. Vår forforståelse kan ha påvirkning på hvordan vi vinkler oppgaven og måten vi stiller oppfølgingsspørsmål i intervjuet. Bakgrunnen for denne oppgaven er å få større innsikt i hvordan kroppsøvingslæreres bakgrunn påvirker forståelsen av faget, innhold og deres oppfatning av hva som anses som dyktighet i kroppsøving. Her handler det mye om forforståelse og ulike faktorer som påvirker valg de tar som kroppsøvingslærere. Våre erfaringer som elever og kroppsøvingsstudenter har også påvirket vår forståelse av faget. Vi kommer begge fra familier som er interessert i idrett og vi har vært aktive i idrett fra vi var barn frem til i dag, hvor vi har prøvd ulike aktiviteter. Vi har begge likt kroppsøvingfaget fra barneskolen og frem til videregående skole hvor man kunne velge toppidrett som et tilleggsfag. Kroppsøving har vært et fag hvor vi har fått mulighet til å prøve ulike aktiviteter. Vi har fått høye måloppnåelser i faget, og tilbakemeldinger har gjort at vi har opplevd oss selv som dyktige i kroppsøving. Vi har derimot ikke opplevd et overordnet mål med det vi har gjort i kroppsøving. Vi har tidligere tenkt at vi skulle prestere i aktivitetene og ha det gøy med å være i bevegelse. Etter flere år med kroppsøving og kroppsøvingdidaktikk på lærerutdanningen, har vi utviklet vår forståelse av legitimeringen av kroppsøvingfaget. Vi har fått større innsikt i hvordan man vurderer elevene og hvilket innhold som er hensiktsmessig i kroppsøvingfaget.

3.2 Kvalitativmetode; det kvalitative intervjuet

Thagaard (2018) beskriver at selve begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og meninger, som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens. Kvalitative tilnærminger gir oss derfor grunnlaget for å fordype oss i, samt utføre intensive analyser, av ulike sosiale fenomener i samfunnet. Som poengtert tidligere søker den kvalitative forskningen en forståelse av sosiale fenomener i samfunnet. Forståelsen blir et resultat av kontaktene som etableres i feltet som undersøkes (Thagaard, 2018). Grunnleggende for den kvalitative forskningen er derfor en nær kontakt mellom forskere og deltakerne i forskningsprosjektet. Denne direkte kontakten mellom forsker og deltaker, gjør også at metoden er egnet til å studere områder der det er lite forskning gjort tidligere og områder som kan være vanskelig

for andre metoder å få innsikt i. Den kvalitative forskningen gir oss dyp forståelse, om et lite utvalg. Thagaard (2018) viser til fem ulike kategorier av den kvalitative metoden; observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videopptak, og internett (Thagaard, 2018). Vi har valgt å benytte oss av det kvalitative intervjuet i vårt forskningsprosjekt, og vil derfor kun gå nærmere inn på denne metoden.

3.2.1 Kvalitativt intervju

Formålet med det kvalitative intervjuet er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv fra personenes egne perspektiv, samt et innblikk i hvordan personen selv opplever og forstår sin egen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren vil gjennom det kvalitative intervjuet søke etter en kunnskap om intervjupersonenes refleksjoner og oppfatninger rundt det sosiale fenomenet som undersøkes. Forskeren vil også være interessert i intervjupersonenes erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi ønsker ved vårt forskningsprosjekt og gå i dybden på hvordan bakgrunnen til kroppsøvingslærere kan virke inn på deres undervisningspraksis, og vurdering av elevene. For å få en forståelse for dette, vil det være relevant med samtale med kroppsøvingslærere, der deres bakgrunn og hva som vektlegges i egen undervisning og vurdering kommer frem. Det er også nødvendig med en samtale for å få frem kroppsøvingslærernes refleksjoner rundt hvilken plass faget bør ha i skolen og hva som blir ansett som verdifull kapital innenfor feltet. Kvale & Brinkmann (2015) poengterer at et forskningsintervju er på mange måter lik den hverdagslige samtalen, noe som også var et ønske vi på forhånd hadde for intervjuet – at samtalen skulle oppleves naturlig (Kvale & Brinkmann, 2015). Allikevel skiller forskningsintervju seg fra den daglige samtalen ved at den følger en bestemt metode og spørreteknikk, noe begrunner valget for en delvis strukturert tilnærming med en intervjuguide utarbeidet på forhånd.

3.2.2 Intervjuguide

Vi har for vårt forskningsprosjekt valgt en delvis strukturert tilnærming, der intervjuet baserer seg på en delvis strukturert intervjuguide (Thagaard, 2018). Det vil si at man på forhånd fastlegger temaene for intervjuet på forhånd, men at det fremdeles er rom for at intervjuet skal ta nye retninger – i det man følger opp intervjupersonenes svar og eventuelle fortellinger.

Bakgrunnen for at vi har valgt en slik tilnærming kommer av at et ønske om at intervjuet skal oppleves mer som en åpen samtale. Intervjuguiden ble derfor utarbeidet som en veileder til intervjuet, slik at man sikrer at de temaene som er viktige for problemstillingen faktisk blir belyst gjennom intervjuet og man dermed får svar på forskningsprosjektets problemstilling. Thagaard (2018) beskriver de første minuttene av et intervju som avgjørende for resten av samtalen, ettersom det her etableres en kontakt mellom intervjuperson og intervjuer. Thagaard (2018) råder derfor til å åpne intervjuet med noen enkle spørsmål, som vil føles greit for intervjupersonen å svare på (Thagaard, 2018). Vi har derfor valgt å starte intervjuet med åpningsspørsmål som handler om intervjupersonens bakgrunn knyttet til å være i bevegelse, utdanningsløp og hvorfor man ønsket å undervise i akkurat kroppsøving.

Intervjuguiden går deretter videre over på de sentrale temaene for problemstillingen; innhold og lærernes egen undervisningspraksis, vurdering av elevene og hvordan dyktighet forstås. Knyttet til temaet om innhold og undervisning, ønsker vi et innblikk i hva kroppsøvingslærere tenker om læringsinnholdet i kroppsøving og hva som vektlegges av innhold i undervisningen. Det er også interessant med intervjupersonenes tanker om kroppsøvingsfagets plass i skolen. Vi ønsker, når det kommer til vurdering i kroppsøving, et innblikk i hvordan vurdering forstås av den enkelte kroppsøvingslæreren – hvordan forstår kroppsøvingslæreren kunnskap, ferdigheter og innsats? Vurdering for læring er et sentralt tema i læreplanen, og vi ønsker derfor å høre hvordan det arbeides med vurdering for læring. Til slutt ønsker vi å se på den dyktige og mindre dyktige kroppsøvingseleven – hvilke kvaliteter har disse, hvordan kommer man innenfor dette «feltet», samt hva slags kvaliteter hos elevene verdsettes av den enkelte kroppsøvingslæreren.

3.2.3 Utvalg og forberedelse

Vi har valgt et strategisk utvalg i vårt forskningsprosjekt – et utvalg som baserer seg på en systematisk utvelgelse av personer med ulike egenskaper og kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Vi tok sikte på å intervju mellom seks og åtte kroppsøvingslærere, som jobbet på barneskolen. Inklusjonskriteriene for våre informanter videre var at det hadde formell kroppsøvingsfaglig utdanning, og/eller erfaring med å undervise i faget. For å sette i gang prosessen med å rekruttere informanter, tok vi kontakt med bekjentskaper fra tidligere praksisopphold for å bli satt i kontakt med kroppsøvingslærere. Vi kontaktet også bekjentskaper fra skoler i nærområdet, både i Oslo, Viken og i Trøndelag. Vi sendte ut en kort skriftlig beskrivelse av forskningsprosjektet, og

ved interesse ble prosjektets informasjonsskriv sendt personlig. Vi opplevde at flere lærere synes det var spennende og hadde en positiv innstilling til å delta – men opplevde også manglende respons. Ved slike tilfeller tok vi også kontakt per telefon, slik at man fikk presentert prosjektet på en mer direkte og personlig måte. Det ble kun sendt ut et informasjonsskriv, med samtykkeskjema, på forhånd, da vi ikke ønsket at kroppsøvlingslærerne skulle forberede svar til intervjuet – men heller var ute etter deres omgående tanker og meninger.

3.2.3.1 Presentasjon av informanter

«Sondre»

Sondre er nyutdannet lærer og har jobbet i skolen i et halvt år. Han tok kroppsøving som et valgfag ved lærerutdanningen, og har undervist i faget siden han begynte å jobbe. Sondre har en idrettsbakgrunn der det har vært et fokus på håndball og fotball. Både mor og far har vært aktive, og det har vært en felles kjærlichkeit til håndball – noe Sondre trekker frem at kan ha bidratt til å dytte han i retning håndball. Nå er både håndball- og fotballsko lagt på hyllen, men han er fremdeles glad i å være i aktivitet og kan gjerne samle en vennegjeng og spille for gøy.

«Solveig»

Solveig har jobbet i skolen i nesten 30 år, og tok kroppsøving som en del av lærerutdanningen – da man tidligere også valgte seg et praktisk-estetisk fag. Hun underviser ikke per dags dato i faget, men forteller at hun har vært kroppsøvlingslærer både på barne- og ungdomsskole i flere år og trives godt med å undervise i faget. Solveig har alltid vært glad i å være i aktivitet, og var som barn innom både turn og håndball. Nå for tiden går det mest i skiturer.

«Gunnar»

Gunnar har jobbet i skolen i over tjue år, og har undervist i kroppsøving like lenge. Han beskriver at han har at en aktiv barndom, som har vært preget av en kjærlichkeit til både ski og fotball. På grunn av denne kjærligheten til å være i bevegelse, valgte Gunnar å gå idrettslinjen på videregående, for å så velge kroppsøving som et tilleggsfag i lærerutdanningen. Gunnar er ikke lengre aktiv fotballspiller, men han står fortsatt en del på ski, og bruker mye tid på styrketrening og løping. I tillegg er han også fotballtrener på fritiden, for egne barn.

«Petter»

Petter har jobbet som lærer i fem år, men har også erfaring fra vikarjobbing under studietiden og har tidligere hatt ansvar for et allidrett-aktivitetstilbud ved SFO. Han forteller at etter endt lærerutdanning tok han et tilleggsår, der han hadde kroppsøving. Petter forteller at han gikk idrettslinjen på videregående, da han var fotballspiller – men han spiller ikke lenger aktivt på grunn av skader.

«Thale»

Thale har jobbet som lærer i seks år nå, og har undervist i kroppsøving i tre eller fire av disse årene. Hun har tatt en bachelor i kroppsøving, og forteller om en barndom preget av mye aktivitet. Hun har testet ut alt fra håndball, fotball, judo, allidrett og turn. Thale spiller den dag i dag fremdeles håndball og trives godt med dette.

«Victoria»

Victoria har jobbet som lærer ca. 3 år, i tillegg til timer som vikar. Hun har undervist i kroppsøving i 1,5 år. Hun har ikke gått på lærerskolen, men har til sammen seks år ved høyskole. Her hun har hun blant annet en bachelor i religion, samt at hun har tatt ulike årsstudier innenfor kroppsøving, engelsk, praktisk-pedagogisk utdanning og samfunnsfag. Hun har drevet med både dans og volleyball, men hovedsak vært fotballspiller i mange år.

«Håkon»

Håkon gikk først på lærerskolen i 4 år og jobbet etter dette som lærer i 5 år. Deretter tok han videreutdanning innenfor praksislærer og mentor – der han også tok 30 studiepoeng i kroppsøving. Totalt har han nå jobbet som lærer i 12 år. Håkon har vært en aktiv fotballspiller fra han var 6 til 30 år, samt drevet med ski til han ble 14 år og håndball til han ble 17 år. Han er også fotball og håndballtrener på fritida for egne barn.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Hvordan foregikk selve intervjuet

Datainnsamlingen begynte i begynnelsen av februar og var ferdig i slutten av februar, der vi til sammen gjennomførte syv intervju. Intervjuene foregikk på møterom på de aktuelle skolene, og lengden på intervjuene varierte mellom 30-45 minutter. Enkelte av informantene hadde ikke mulighet til å utføre hele intervjuet, da de i utgangspunktet var midt i undervisning med elever. Informantene stilte seg derfor tilgjengelig på e-post eller over telefon dersom vi hadde ønske om å utdype noe som ble sagt underveis eller om vi hadde tilleggsspørsmål. I forkant av intervjuet hadde vi fordelt roller oss imellom – en hadde hovedansvaret for utspørring, mens den andre noterte tanker og refleksjoner underveis i intervjuet, samt kom med oppfølgings spørsmål for å dykke dypere i informantenes svar. Disse rollene vekslet vi mellom for hvert av intervjuene.

Åpningen av intervjuet bestod gjerne av litt løs prat, om for eksempel felles professorer ved universitetet eller jobbsøkningsprosessen. For å føre samtalen inn til intervjuet, oppsummerte vi kort informasjonsskrivet som var blitt tilsendt i forkant av intervjuet. Deretter fikk vi et muntlig samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet og en godkjennelse til å bruke lydopptak underveis i intervjuet. Vi minnet også om at lydopptaket ville lagres i nettskjema kun vi hadde tilgang til, og at det ville bli slettet etter forskningsprosjektet ble avsluttet.

3.3.2 Refleksjoner rundt datainnsamling

Intervjueren beskrives av Kvale & Brinkmann (2015) som det viktigste redskapet i innhentning av kunnskap. Vi opplevde at vi fikk en god kontakt med informantene, og at intervjuene bar preg av at det ble en åpen samtale – noe vi også på forhånd ønsket. Den løse praten i forkant av intervjuet, samt åpningsspørsmålene, kan ha vært med på å ufarliggjøre intervjusituasjonen og bidratt til at det opplevdes som en samtale mellom bekjente. Kvalitativ intervjuforskning er interaktiv forskning, altså er det et nært interpersonlig samspill mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan i dette samspillet oppstå et gjensidig påvirkningsforhold. Kvale & Brinkmann (2015) trekker her frem at det er viktig å holde en profesjonell avstand, slik at forskningens validitet og reliabilitet blir ivaretatt. Vi sitter med inntrykket av at intervjuene som ble gjennomført var preget av en åpenhet der det var rom for å være enig/uenig i ulike påstander, samt rom for at kroppsøvlingslærerne kunne

dele sine refleksjoner og tanker rundt spørsmålene som ble stilt. Vi opplevde også at informantene var ærlige i sine svar, noe som kan illustreres gjennom uttalelser som; *«jeg skal innrømme at det ikke alltid er sånn»*, *«hvis jeg skal være helt ærlig»* og *«det synes jeg er vanskelig»*.

Vi gjennomførte ikke et pilotintervju der vi fikk testet intervjuguiden, men ser i etterkant at et slikt intervju har flere fordeler. Etter å ha gjennomført to intervju, opplevde vi at det ble lettere å stille gode oppfølgingsspørsmål til hva som ble sagt. Et pilotintervju kunne dermed vært en øving i å få frem disse gode spørsmålene for å grave dypere i informantenes refleksjoner tidligere. Allikevel fikk vi snakket godt rundt temaene i intervjuguiden, og det var spennende å se hvordan de ulike intervjuene tok forskjellige retninger.

3.4 Analysering av datamaterialet

Det er gjort lydopptak av intervjuene, og arbeidet med å transkribere disse startet raskt etter at intervjuene var ferdig. I transkriberingsarbeidet påpeker Kvale & Brinkmann (2015) at det er vanskelig å svare på hva som er korrekt transkribering, men at man bør fokusere på hva som er nyttig transkripsjon for egen forskning og videre analysering (Kvale & Brinkmann, 2015). Etersom vi er to, fordelte vi arbeidet med transkribering mellom oss, og så det derfor hensiktsmessig å transkribere ordrett hva som ble sagt i intervjuene. Underveis i intervjuene noterte vi også ned umiddelbare refleksjoner, som vi tok med oss inn i neste steg; analysering av datamateriale.

Vi har valgt en kollektiv kvalitativ analyse. Formålet med en slik analysemetode er å skape rom for en kreativ analytisk prosess, der man i fellesskap kommer frem til spennende, nyanserte og valide tolkninger av datamaterialet (Eggebø, 2020). En kollektiv kvalitativ analyse består av fire trinn; 1) felles gjennomgang av datamateriale, 2) temakartlegging, 3) temagrupping og 4) disposisjon og arbeidsplan.

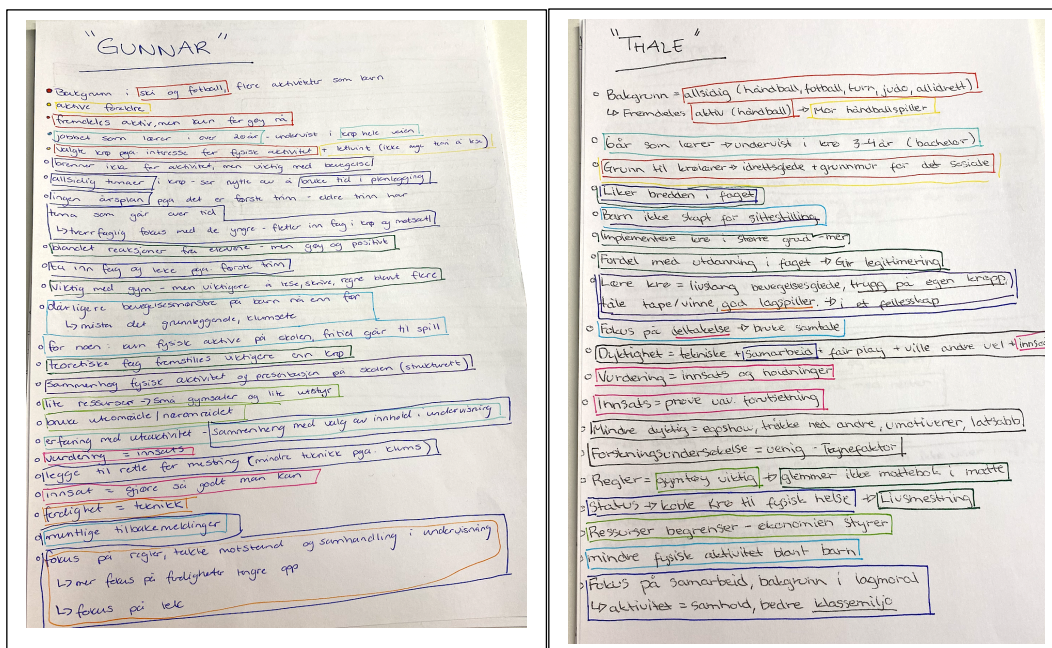
3.4.1 Analysemetodens fire trinn

3.4.1.1 Felles gjennomgang av datamateriale

Analysens første trinn settes i gang med en gjennomgang av datamaterialet i fellesskap. Her går vi gjennom transkriberingene til hvert intervju, før man utarbeider et sammendrag. Dette sammendraget ble skrevet ned i stikkordsform på et A4-ark (Eggebø, 2020).

3.4.1.2 Temakartlegging

Etter en gjennomgang av datamaterialet, er neste steg en åpen kartlegging av tema i datamaterialet. For å komme i gang med temakartleggingen fokuserer Eggebø (2020) på spørsmålene; hva handler datamaterialet om? Hvilke temaer, tanker og analysetråder dukker opp? (Eggebø, 2020). Vi valgte her å benytte oss av ulike fargekoder, der hver farge representerer et tema, for å så markere med fargen i sammendrag og transkripsjon. Eksempel på tema vi kom frem til ved temakartleggingen er: utdanning, ressurser og innsats.



Figur 4: Eksempel på sammendrag fra intervju, som er fargekodet gjennom temakartlegging

3.4.1.3 Temagrupping

Temagrupping går ut på å gruppere temaene man kom frem til i trinn to. Denne grupperingen består av en diskusjon der man ser på hvem av de kartlagte tematikkene som hører sammen og hva som eventuelt er felles mellom dem (Eggebø, 2020). Eggebø gjør oppmerksom på at arbeidet her i metodelitteratur beskrives som kodegruppering eller kategorisering. Ved å se de kartlagte temaene i sammenheng med hverandre, kom vi frem til følgende overordnede temaer for datamaterialet; «Det vi har med oss i ryggsekken påvirker», «Kroppsøvingslærernes legitimering av faget» og «Dyktighet i kroppsøving – en blanding av innsats og ferdigheter». Disse vil presenteres ytterligere i kapittel 4.

3.4.1.4 Disposisjon og arbeidsplan

Analysens siste trinn skal forbedre det videre arbeidet, selve skrivingen. Det lages her i fellesskap en disposisjon og arbeidsplan for hvert av de overordnede temaene, der det er uthevet hva som er viktig å trekke frem i presentasjonen av resultatene (Eggebø, 2020).

3.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Innenfor samfunnsvitenskapen, diskuteres forskningsresultatene i sammenheng med reliabilitet, validitet og overførbarhet. Sammen forteller de oss noe om forskningen har gått riktig for seg, om resultatene av forskningen er til å stole på og om det kan glede for flere enn bare utvalget i den enkelte studien.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålet om reliabilitet ses gjerne i sammenheng med hvorvidt forskningsresultatene kan reproduseres av andre på et senere tidspunkt – dersom en annen forsker benytter seg av samme metode, vil man da komme frem til det samme svaret? Jacobsen (2022) trekker frem at reliabilitet må være i forskernes bakhode gjennom hele forskningsprosessen, da det er flere faktorer som kan svekke forskningens troverdighet (Jacobsen, 2022). Eksempler på fallgruver vil være en påvirkning på informantene, bruk av ledende spørsmål eller en fortolkende transkribering som gir en unøyaktig analyse. For å unngå disse fallgruvene, har vi valgt å benytte oss av lydopptak under selve intervjuene, slik at transkriberingen er gjort så nøyaktig som mulig. Thagaard (2018) konstaterer at flere forskere kan være med å styrke forskningens reliabilitet, da man er flere i arbeidet med å intervju, transkribere og analysere resultatet (Thagaard, 2018). Det har derfor vært viktig for oss å gjennomføre intervjuene sammen, samt at transkriberingen av lydopptak og analyseprosessen er gjort i fellesskap.

Det har altså blitt lagt til rette for at datainnsamlingen skal være pålitelig, men det er allikevel viktig å huske at man med sikkerhet ikke kan vite om kroppsøvingslærerne har vært ærlige i sine svar. At kroppsøvingslærerne ikke svarer hva man tenker forsker vil høre, og dermed pynter på svarene og sin egen undervisningspraksis. I intervjuene hadde vi derfor fokus på å trekke ut kroppsøvingslærernes erfaringer gjennom eksempler, da dette er med på å styrke deres beretninger.

3.5.2 Validitet

I den daglige samtalen blir validitetsbegrepet forstått som sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015). I en metodologisk sammenheng, dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den oppgir at den skal undersøke. Man stiller seg gjerne spørsmålet; måler du det du faktisk sier du skal måle? For å ivareta forskningsprosjektets validitet, ble intervjuguiden utarbeidet i forkant av intervjuene. Dette for at vi gjennom intervjuene faktisk fikk svar på hva vi i problemstillingen spør om.

Validitet sier også noe om gyldigheten av tolkningene som man har kommet frem til, altså forskningens resultater. Ifølge Thagaard (2018) kan et forskningsprosjekts validitet styrkes gjennom å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer våre tolkninger (Thagaard, 2018). Vi har derfor valgt å beskrive det teoretiske perspektivet som er rammen for forskningsprosjektet. Det er også utfra det teoretiske perspektivet og tidligere forskning på feltet, intervjuguiden er blitt utarbeidet og analysen av funnene bygger på.

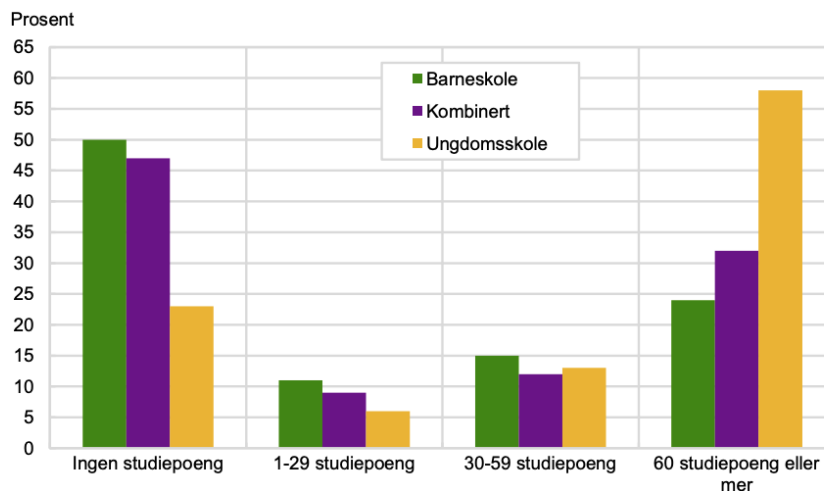
3.5.3 Overførbarhet

Dersom resultatene i intervjuundersøkelsen vurderes som pålitelige og gyldige, er neste spørsmål om forskningsresultatene kan overføres til andre enn utvalget i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver dette som generaliserbarhet, mens Jacobsen (2022) og Thagaard (2018) benytter seg av begrepet overførbarhet. Vi har valgt å anvende begrepet overførbarhet videre i vår oppgave. En innvendig til den kvalitative forskning er at man undersøker for få enheter til å overføre resultatene til en større gruppe utenfor utvalget (Jacobsen, 2022). Likevel er det interessant å se på om resultatene for forskningen vil være relevant i andre sammenhenger, da man i den kvalitative forskningen tar sikte på å utvikle en forståelse av et fenomen (Thagaard, 2018).

Som vi kan se på figur 5, er det et stort antall lærere som på barneskolen som underviser i kroppsøving, uten en formell utdanning i faget (Perlic, 2019). Høyest andel lærere med studiepoeng finner vi blant de som jobber på ungdomsskolen. Nesten åtte av ti (77 prosent) lærere som underviser i kroppsøving på ungdomsskolen har studiepoeng i faget. Blant lærere som underviser i kroppsøving på rene barneskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler er det omtrent halvparten som har studiepoeng i faget (Perlic, 2019).

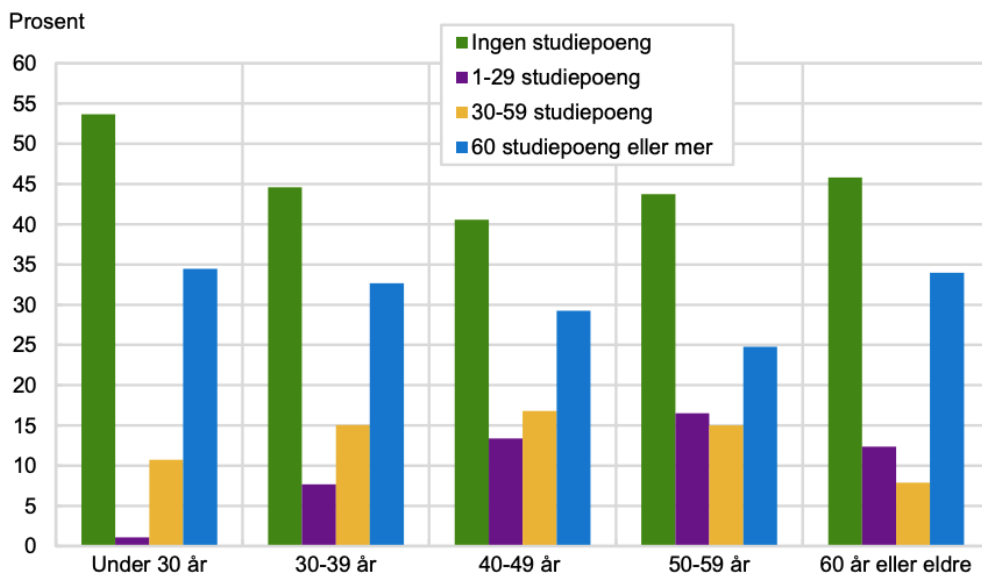
På bakgrunn av dette tok vi i vårt utvalg også høyde for å intervjuere lærere som underviste i faget, både med og uten en formell utdanning. Det ville her vært interessant å diskutere i hvilken grad utdanningen har hatt innvirkning på deres forståelse av faget og undervisningspraksis. Dette ble ikke gjennomført, da informantene som deltok i vårt forskningsprosjekt alle hadde en formell utdanning innen kroppsøving. Knyttet til overførbarhet, er det derfor en mulighet for at funnene fra forskningsprosjektet ikke vil kunne overføres til andre enn utvalget.

Det er også interessant å vende blikket mot forskning gjort av Perlic (2019), der man peker på at over halvparten av lærere under 30 år som underviser i faget, er uten utdanning (*se figur 6*). Det er også her en stor andel i aldersgruppen 30-39 år som også underviser i faget uten utdanning. Her skiller igjen vårt forskningsprosjekt seg ut, da flere av kroppsøvingslærerne vi intervjuet var i aldersgruppen under 30 år til aldersgruppen 30-39 år – og alle her med en formell utdanning i kroppsøving.



Figur 5: «Studiepoeng blant lærere som underviser i kroppsøving»

Hentet fra: Perlic (2019)



Figur 6: «Studiepoeng blant lærere som underviser i kroppsøving, etter alder»

Hentet fra Perlic (2019)

3.6 Etske refleksjoner

Den kvalitative forskningen er fylt med moralske og etiske prinsipper og spørsmål, som forskeren må forholde seg til gjennom forskningsprosjektets alle faser (Kvale & Brinkmann, 2015). Rett som det er vil det oppstå en spenning mellom forskerens ønske om å oppnå kunnskap, og forskerens ønske til det å ta etiske hensyn. Vi skal gå nærmere inn på samtykke, konfidensialitet og konsekvenser, som er noen viktige etiske prinsipper.

For å kunne gjennomføre den kvalitative forskningen, er det viktig med et samtykke gitt av deltakere i forskningsprosjektet – et fritt informert samtykke (Fossheim, 2015). At deltakerne er informert går ut på at de har fått innsikt i forskningens overordnede formål, samt hva dataene skal brukes til. At det er fritt grunner i at deltakelsen i forskningsprosjektet er frivillig, deltakerne er ikke blitt presset til å delta. Det betyr også at deltakerne, når som helst i forskningsprosjektet, har muligheten til å trekke seg og dermed få sine data slettet (Fossheim, 2015). For å gi ut slik informasjon utarbeidet vi et informasjonsskriv (*vedlegg 1*), der forskningens formål, beskrivelse av datahåndtering, informasjon om rettigheter ble beskrevet. Ettersom forskningsprosjektet endret retning underveis utvelgelsesprosessen, introduserte vi selve intervjuet med en informerende samtale – der forskningens formål kom klart og tydelig frem. Det var også åpent for intervjupersonene å stille spørsmål til forskningsprosjektet, i forkant, underveis og etter intervjuet. Informasjonsskrivet fungerte også som et

samtykkeskjema, da samtykke til deltakelse både kunne gjøres skriftlig på forhånd eller muntlig ved intervjustart.

Kvale & Brinkmann (2015) refererer til konfidensialitet som enigheten med deltakerne om bruk av dataene fra deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Konfidensialitet innebærer også at dataene anonymiseres, slik at det ikke vil være mulig å identifisere enkeltpersonene. For å ivareta prinsippet om konfidensialitet er det gitt fiktive navn til intervjupersonene. Lydopptak som eventuelt kunne identifisert intervjupersonene er også blitt oppbevart utilgjengelig for andre. Ettersom forskningsprosjektet innebærer en behandling av personopplysninger, er prosjektet meldt og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (*vedlegg 3*). Konsekvenser omhandler den mulige skaden eller risikoen deltakelsen kan påføre intervjupersonene, men også de potensielle fordelene deltakelsen kan gi (Kvale & Brinkmann, 2015). For oss var det viktig at deltakerne ikke skulle oppleve noen risiko underveis eller etter endt intervju. Vi opplevde ikke at dette var tilfellet underveis i intervjuene, heller at intervjupersonene var engasjerte. Flere av intervjupersonene var også ivrige etter å se resultatene av forskningen, og vi fikk derfor forespørsel om å sende den ferdigstilte oppgaven.

4.0 Resultat

I dette delkapittelet vil vi presentere de mest interessante funnene vi har kommet frem til, sett i sammenheng med forskningsprosjektets problemstilling; «*Hvordan vil bakgrunnen til kroppsøvingslæreren påvirke deres forståelse av kroppsøvingfaget, valg av innhold og vurderingsgrunnlag?*». Funnene er et resultat av en datainnsamling gjort i form av intervju med syv kroppsøvingslærere, og et resultat av en kollektiv kvalitativ analyse. Gjennom denne kollektive kvalitative analysen, kom vi frem til tre hovedtemaer; «Det vi har med i ryggsekken påvirker oss», «Kroppsøvingslærernes legitimering av faget» og «Dyktighet i kroppsøving – en blanding av innsats og ferdigheter». I første delkapittel vil vi presentere kroppsøvingslærernes bakgrunn, hva gjorde at de ønsket å undervise i kroppsøving og hvordan deres levde liv påvirker innholdet i kroppsøvingfaget. «Kroppsøvingslærernes legitimering av faget» handler om hvilken status kroppsøvingfaget har i skolen og hva faget betyr for de som underviser i det. Vi vil her også gå nærmere inn på hvilke tanker kroppsøvingslærerne har om hva faget kan tilby. Til slutt handler det om dyktighet, og vi vil ta opp beskrivelsen av den dyktige og den mindre dyktige kroppsøvingseleven.

4.1 Det vi har med i «ryggsekken» påvirker oss

De syv kroppsøvingslærerne beskriver alle en barndom med mye aktivitet, der man var fysisk aktive i form av atskillige idrettsaktiviteter. Til sammen har kroppsøvingslærerne vært aktive innom et bredt spekter av idrettsaktiviteter, alt fra volleyball, dans, ski (både langrenn og alpint), turn, judo, allidrett, fotball og håndball. Kroppsøvingslærerne forteller at de som barn også var mye i aktivitet i form av lek - både innendørs og utendørs. Gunnar forteller for eksempel at han som ung, om vinteren bygde egne hopp i skibakken for å så hoppe på disse. Denne aktivitetsfylte barndommen og gleden i å være i fysisk aktivitet, ser ut til for flere av kroppsøvingslærerne å stamme fra aktive foreldre. Solveig forteller at hun allerede som baby var ute på skiturer med foreldrene sine, og at hun gjennom disse turene utviklet en kjærlighet for å gå på ski. Victoria beskriver slike turer som noe hele familien gjorde i fellesskap, fra hun og søsknene hennes var små. Foreldrene har også vært aktive innenfor idrett; moren til Thale spilte håndball i mange år, en idrett Thale fremdeles er aktiv innen. Også Sondre forteller at både hans mor og far spilte håndball og at dette kan ha dyttet han i den samme retningen. Den dag i dag har de fleste av kroppsøvingslærerne lagt konkurranseskoene på hyllen, men de er fremdeles aktive på fritiden. Sondre ytrer at han ikke lengre spiller håndball eller fotball aktivt, men at vennegjengen gjerne kan møtes for å spille fotball for gøy. Slike samlinger

arrangeres også ukentlig på skolen han jobber ved, der kollegaene spiller blant innebandy i gymsalen etter arbeidstid – som et sosialt tiltak. Ski er noe som har en stor plass i hjertet til Solveig, og hun forteller at hun alltid har elsket å ta seg en skitur om vinteren. Også Gunnar er veldig glad i å stå på ski, samt at det nå også går mye i styrketrening og løping. Både Gunnar og Petter har på grunn av skader måttet gi seg med fotball. Thale, er som nevnt, den av kroppsøvingslærerne som fremdeles aktivt spiller håndball.

Vi spurte kroppsøvingslærerne om de selv opplevde at deres bakgrunn var med på å påvirke deres undervisningspraksis, noe de syv kroppsøvingslærerne alle svarte ja på. Det var en enighet om at det de har med seg i «ryggsekken» fra tidligere har vært med på å forme deres undervisningspraksis – men det er varierende hva kroppsøvingslærerne mener at har hatt størst innvirkning på dem personlig. Deltakelse innenfor idrett er et av svarene som kommer opp når kroppsøvingslærerne forteller om ulike påvirkningsområder, både når det kommer til hvorfor de ønsker å undervise i kroppsøving og deres undervisningspraksis. Flere av kroppsøvingslærerne skildrer at de alltid har hatt en interesse for og vært opptatt av idrett og fysisk aktivitet, samt at dette har vært en arena for å oppleve mestring. Denne interessen har gjort at kroppsøving var det faget man ved egen skolegang likte best, og vært grunnlaget for ønsket om å undervise i faget. Gunnar sier i intervjuet; *«jeg er jo veldig glad i idrett, så jeg kan jo ikke skjønne hvorfor noen ikke er det, så det er helt sikkert at jeg blir farget av det»*. Også Thale og Håkon fremhever at idretten har hatt stor betydning personlig. Thale trekker frem en idretts glede og forteller at dette er noe hun har likt godt ved håndballen. Hun snakker også mye om en lagmoral, og har tatt med seg et fokus på akkurat dette inn i egen undervisning – hva vil det si å være en god lagspiller og hvordan skape samhold. Hun beskriver idrett som en mulighet for å bygge opp noe sosialt. For Håkon har idrett og kroppsøving vært et sted han har opplevd mestring, noe han ønsker å bringe med inn i kroppsøvingsfaget og for elevene sine. Idretten, samt trenerkurs, har også gitt inspirasjon til øvelser og undervisningsmetoder, som han forteller at han har implementert i sin egen undervisning. Sondre er enig i uttalelsen til Gunnar, og sier i intervjuet at han personlig har vært glad i kroppsøving og tenkt at dette er et fag de fleste elever liker. Hans syn ble utfordret gjennom samtaler med venner og bekjente, der øynene ble åpnet for at kroppsøving er for mange et fag som kan oppleves som ubehagelig.

Utdanning er også noe flere av kroppsøvingslærerne mener har formet deres undervisningspraksis. Kroppsøvingslærerne vi intervjuet har alle en fagkompetanse i faget, men har valgt ulike retninger for å oppnå denne. Victoria og Thale forteller at utdanningen har gitt dypere innsikt i kroppsøvingsfagets bredde, og at faget er mye mer enn for eksempel bare fotball og stikkbull. Victoria sier videre at tidligere professorer ved universitetet har understreket at kroppsøving og idrett ikke er det samme, til tross for likheter – og at dette er noe hun har tatt med seg når det kommer til vurdering. Petter forteller at kunnskapen han tilegnet seg gjennom studiet implisitt er blitt en del av han, og vil derfor alltid finnes i bakhodet både i planleggingsarbeidet, i selve undervisningen og som en del av refleksjonene etter endt undervisning. For Petter har også militæret vært et viktig påvirkningsområde. Fra sin tid i forsvaret har han tatt med seg fokuset på samhold, stille opp og yte for hverandre. Han forteller at dette er verdier han gjerne ønsker å videreformidle til elevene, gjennom kroppsøvingsundervisningen.

4.1.1 Kroppsøvingslærerens levde liv påvirker innholdet i undervisningen

Vi skal nå gå nærmere inn på hvilket innhold kroppsøvingslærerne faktisk har i undervisningen. Samtlige har bakgrunn i idrett, og de tar med seg ulike aspekter inn i undervisningen. Noen har fokus på grunnleggende ferdigheter som må til for å skape mestring og progresjon i en gitt aktivitet, idrett eller øvelse, mens andre tar med seg det sosiale aspektet fra idrett og/eller andre faktorer inn i kroppsøvingsundervisningen.

Solveig sier hun liker best å undervise sirkeltrening fordi hun synes det er gøy selv. Hun legger til at elevene også synes det er gøy med ulike stasjoner og musikk i undervisningen. På spørsmålet om hun opplever at egen bakgrunn kan være med på å påvirke valg av innhold i kroppsøving sier hun følgende:

«...Ja. I den grad jeg har et valg. For man må jo følge læreplanen og. Jeg er mye mer ute på ski med unga for eksempel enn mange andre. De klassene som går på ski, har de lærerne som liker å gå på ski. De som ikke liker å gå på ski, går nesten ikke på ski annet enn skidagen. Så klart hvis jeg tar noe bare på sparket, blir det fort noe ballspill som jeg liker. Aktiviteten kan man jo velge, men man må jo følge læreplanen i forhold til hva man skal ha av bevegelsestrening ...».

Sondre liker å undervise i det han har kunnskap om, men er veldig interessert å få frem interessene hos elevene. Her er elevmedvirkning sentralt.

«...Jeg har vært veldig opptatt av hva slags idretter det er elevene driver med. Det kom jo blant annet frem parkour som en ting, og jeg ikke har noe særlig forhold til det, men det skal vi begynne med nå på mandag, neste uke. Også har vi også snakket om for det er noen som driver med jiu-jitsu, så det skal inn i kroppsøvingstimen.. Sånn mitt fokus har vært veldig det med elevmedvirkning, og fokus der hvor elevene er med på å styre...».

Sondre beskriver en typisk kroppsøvingstime med oppvarming bestående av ulike teknikker knyttet til hovedaktiviteten, hoveddel med spillsekvens og avslutning. I likhet med Sondre liker Petter å bruke elevene som ressurs i for eksempel innebandy og dans. Dette er med å påvirke elevenes vilje til å delta i undervisningen, mener han. Han sier videre dette fører til en positiv holdning i elevgruppa hvor innholdet kommer mer «innenfra» fra elevene snarere enn at læreren skal fortelle hva de skal gjøre til enhver tid. Victoria er sin undervisning opptatt av å legge til rette for progresjon og mestring. Hun mener kroppsøving handler om å lære bort og synes det er gøy å se elevene på flere arenaer. Hun har idrettsbakgrunn som fotballspiller, men sier at fotball er det ballspillet hun absolutt har minst av.

«Det blir så tydelig, for det er mange som holder på med fotball, så de får nok av det ellers. Så er det de som ikke er så god i fotball, de kan være lite god i det og da er det ikke noe gøy når de andre er så veldig mye bedre enn deg».

Hun forteller videre at de som er god i fotball blir frustrert over de andre, da har hun heller en lengre periode med innebandy, for at elevene skal stille mer likt.

4.2 Kroppsøvlingslærerens legitimering av faget

Kroppsøvlingsfaget blir sett på som et morsomt fag blant både lærere og elever. Det viser seg at det er et bredt spekter av hva kroppsøvlingslærerne ser på som fagets viktigste sider, noe vi skal se nærmere på. Fagets mulighet til tverrfaglighet blir verdsatt av flere, og samhold og toleranse viser seg å være viktig. Legitimeringen av faget blir sterkere med kompetente lærere som vet hva kroppsøvlingsfaget innebærer.

4.2.1 Hvilken status har kroppsøvlingsfaget blant elever og lærere?

Kroppsøvlingslærerne deler en tanke om at kroppsøving har en høy status blant elever. De beskriver elever som er positive, og som gleder seg til kroppsøvingstimene. Petter har inntrykk av at veldig mange elever ønsker å ha kroppsøving, og ved for eksempel juletider og øving til juleavslutning, er mange elever opptatt av å ikke gå glipp av akkurat kroppsøvingstimene - da timeplanen i denne tidsperioden ofte endrer seg. Kroppsøvlingslærerne forteller også at kroppsøving er et fag som blir sett på som gøy, et fag der mange elever opplever mestring og at det for mange er et kjærte avbrekk fra den ellers stillesittende og teoretiske undervisningen. Sondre trekker frem at han selv alltid har vært glad i kroppsøving, og at det dermed er lett å tenke at alle elever også deler denne gleden – men sier videre at:

«Det er jo ikke noe garanti for at elever skal like kroppsøving, hvis man leser ulike ting så leser man jo historier om de som har hatt et ganske dårlig forhold til kroppsøving, og det har jeg veldig forståelse for».

Petter og Gunnar deler en tanke om at det er en splittelse blant lærere når det kommer til fagets status. Petter sier at man på den ene siden har lærere som opplever kroppsøving som et vanskelig fag og undervisningen som «stress». Mens på den andre siden er det lærerne som synes kroppsøving er morsomt, og ikke får nok kroppsøvlingsundervisning.

«Jeg tror at hvis lærere blir spurt så tenker de at det er viktig med gym. Men når det kommer til stykke så tror jeg kanskje at man tenker at sånn norsk, å lære å lese og skrive, og kunne regne er viktigere. Hvis jeg skal være helt ærlig» - Gunnar

Håkon derimot kan ikke skjønne hvorfor noen mener kroppsøving er noe dårligere enn matte, norsk og engelsk. Thale understreker at kroppsøvingfagets bredde og muligheter er det hun alltid har likt godt med faget. Denne bredden i aktivitet er også noe hun fikk se underveis i sin utdanning. *«Mange tenker kanskje at kroppsøving er et enkelt fag, der det bare er å gå inn i gymsalen og sette i gang stikkball. Men kroppsøving er ikke et enkelt fag, det vet jo vi som har utdanning i faget»*. Hun presiserer derfor at det bør gis en større stemme til de faglærte, og at det vil være med på å øke fagets status. Sist, men ikke minst, er gymtøy noe som dukker opp i flere av intervjuene. Kroppsøvingslærerne forteller at når elevene blir eldre er det et ønske om gymtøy i undervisningen, men at elevene får delta også uten gymtøy. Flere påpeker også at flere elever glemmer gymtøy hjemme, for å unngå kroppsøvingsundervisningen. Et krav om gymtøy trekkes også frem som noe som kan bidra til at fagets plass styrkes, for det vil da være et mer skille mellom frilek og friminutt på den ene siden, og kroppsøvingsundervisning på den andre siden. Thale trekker frem at;

«Man glemmer jo ikke matteboka hjemme når man har matte på skolen, så da er det jo det samme at du glemmer ikke gymtøy når du skal ha gym på skolen, eller lar badedrakten være hjemme når du har svømming»

Som nevnt har kroppsøvingslærerne et inntrykk av at kroppsøving er for mange elever et kjært avbrekk fra den teoretiske undervisningen. Kroppsøving blir et fag der elevene får bruke kroppen aktivt og delta i undervisningen på en annen måte enn ved den vanlige klasseromsundervisningen. Thale gjør oppmerksom på at mange barn er ikke skapt for å sitte stille hele dagen med en A4-undervisning, og det er derfor hun mener at kroppsøvingfaget er så viktig – for det gis her mulighet til kroppslig utfoldelse.

4.2.2 Hva betyr kroppsøving for lærere som underviser i det?

Felles for kroppsøvingslærerne er en glede for å være i aktivitet, og det er en enighet i at faget har et bredt formål. Vi spurte de om deres tanker rundt kroppsøvingfagets viktigste sider, og hva de tenker er formålet med undervisningen. Oppsummert handler svarene på spørsmålet om *livslang bevegelsesglede, vise at fysisk aktivitet kan være mye forskjellig, se verdien av å være i bevegelse og lære seg å ta vare på egen helse, bli trygg på og i egen kropp, kjenne at man blir sliten, lære å håndtere medgang og motgang, samarbeid og det å være en god lagspiller i et fellesskap*.

Kroppsøving beskrives av kroppsøvingslærerne som en arena der elever kan møte ulike former for bevegelse, og se at det finnes atskillige former for aktivitet. Bak en variert undervisning og bredde i faget, ligger en tanke om at alle elever skal oppleve glede og mestring knyttet til å være i aktivitet – noe som skal skape en bevegelsesglede. Gjennom kroppsøvingsundervisningen mener Victoria at elevene gis muligheten til å se verdien av å være i bevegelse. Sammen med bevegelsesgleden skal dette inspirere til fysisk aktivitet også utenfor skolen, slik at elevene får en fysisk aktiv livsstil.

Det er også flere kroppsøvingslærere som mener elevene trenger kroppsøving, da barn i dag sitter mye mer stille enn de gjorde før og at elevene har en varierende aktivitetsbakgrunn. Her blir skjermbruk nevnt som en hindring for fysisk utfoldelse og motorisk kompetanse. Håkon mener Ipad, telefon og data er med på å dekke sosiale behov og at det dermed ikke er det samme behovet for å bevege seg ute. Dette får han støtte av fra både Solveig og Gunnar. De har begge et inntrykk av at veldig mange barn i dag tilbringer mye tid foran skjerm, og er sosiale gjennom spill på nett. I intervjuene beskrives det derfor at barn i dag er mindre utholdende og mer «klønete» i måten å bevege seg på, en utvikling de har sett gjennom sine mange år som lærer. Solveig forteller for eksempel om elever i første klasse som ikke vet hvordan man går oppover i akebakken, uten å skli nedover. Hun tolker dette som et resultat av manglende motoriske ferdigheter og erfaring med ulendt terreng. Både Håkon og Gunnar understreker derfor viktigheten av å ha et praktisk fag som kroppsøving som et eget fag i skolen. Gunnar forklarer at kroppsøving er for mange elever det eneste møtet med fysisk aktivitet, og dermed eneste muligheten til å utvikle sin motoriske kompetanse. «*Kroppsøving er et fag der elevene får brukt seg på en annen måte*» svarer Håkon når vi i intervjuet spør hvorfor det er viktig med kroppsøving. Han forteller også at mange elever i dag blir engstelige når de får økt puls og blir slitne, ettersom de ikke har mye erfaring med dette fra før. Kroppsøving er derfor også et fag elevene skal bli kjent med egen kropp og erfare det å bli slitne. I tillegg til dette trekkes det frem at kroppsøvingsfaget er en utmerket arena for å jobbe med klassemiljø og lære elevene å være en del av et fellesskap.

4.2.3 Samhold og toleranse- viktige faktorer for kroppsøvingslærere

Det viser seg at flere av de vi har intervjuet har samarbeid og det sosiale aspektet i fokus når de planlegger innhold i kroppsøvingsundervisningen. Kroppsøvingslærerne framhever fagets muligheter til å implementere samarbeid på diverse måter gjennom aktivitet og bevegelse. Thale og Petter forteller at de har brukt kroppsøvingsundervisningen som ressurs i oppbyggingen av et klassemiljø der man har en tålmodighet og toleranse for hverandre, samt respekterer hverandres ulikheter. Petter mener blant annet at formålet med kroppsøving er samhold og danning, og at dette er med å bygge klassemiljø. Han har fokus på samarbeid med en vri på tradisjonelle aktiviteter. Her benytter han seg av en del forskjellige varianter av stikkball med en vri hvor det er lag-øvelser og samarbeidsøvelser. Petter beskriver en slik aktivitet slik:

«...Så istedenfor for eksempel si en kanonball-øvelse hvor målet er å slå ut kongen, så kjører vi motsatt, beskytte kongen. Om å gjøre å holde kongen sin i livet og kaste seg foran kongen da. Helt banalt enkelt sammenlignet med mye annet, men for elevene så er det gøy fordi det er annerledes...»

På spørsmålet hva elevene skal lære i kroppsøving svarer Petter at kroppsøving har vært nyttig i arbeidet med samhold blant elevene. Han forteller om en gruppe han underviser som sliter med å håndtere motgang og trekker frem hvor fantastisk kroppsøvingsfaget er til å jobbe med slike ting. Dannelse og å oppleve mestring er noe han jobber med. Når vi spør hvilke aktiviteter de holder på med nevner han blant annet dans, orientering, parkour-inspirerte bevegelser innenfor turn og er fleksibel på å tilpasse opplegg fra gang til gang om han ser at noe ikke fungerer. Petter har erfaring fra militæret, noe han mener selv kanskje har påvirket hvorfor han har fokus på samhold;

«...Altså det å stille opp for hverandre er nødvendig i den settingen. Det blir en naturlig del av pakken du har med deg. Man må yte for andre, være der for hverandre, stille opp og prøve på vegne av andre...» Dette er verdier han prøver å lære elevene.

Sondre forteller at det i kroppøvingstimen fort kan oppstå konflikter, noe som gjør at fokus på samarbeid og samhold er ekstra viktig. Videre sier han:

«...Jeg var veldig fokusert på det da jeg starta, rett etter sommeren, jeg tipper vi hadde nesten to måneder der vi bare hadde ulike samarbeidsleker. Ikke aktiviteter i den forstand at det var en idrett. Da var det masse samarbeidsleker for at elevene skulle bli trygge på det å samarbeide med hverandre på ulike lag, det gjør ikke noe om du gjør feil, det var viktig å få det inn da. Og det å være en god lagspiller...».

Han opplever at klassemiljøet helt klart er blitt bedre etter klassen har jobbet med samarbeid over lengre tid, men vil ikke ta på seg at det alene er på grunn av arbeidet han har lagt ned. Sondre forteller at samarbeid er en viktig del av hans undervisning, da dette er noe elevene også vil møte utenfor skolen og senere i livet. Å være en god lagspiller handler i denne sammenhengen om å *kunne spille hverandre gode og hjelpe hverandre*. Å lære seg å håndtere medgang og motgang er også en viktig del av kroppøvingsfaget. Petter forteller at dette er gjerne en prosess som krever tid og arbeid, men at det i gymsalen legges til rette for at elevene skal lære seg dette – både i et fellesskap, og på et individnivå. Både Sondre og Petter forteller om eksempler der elevene gjennom året har utviklet seg fra å ikke håndtere motstand, til å bli mer tolerante. Thale mener i likhet med Sondre at elevene skal lære å være en god lagspiller og være en del av et fellesskap. Thale har ulike temaer i bakhodet når hun planlegger undervisning. Det skal ikke handle om hvor mange mål man scorer, men mer om elevene klarer å inkludere hverandre, slik at alle tar en del i spillet - også de som er redd for ballen. Dette samtaler hun med elevene i etterkant. Hun bruker mye tid på å snakke om hvordan elevene følte det gikk. Et eksempel kan være om elevene sier det gikk dårlig fordi de tapte, vil hun stille spørsmål til refleksjon, om elevene tenker de fikk til noe som det andre laget ikke fikk til. Da kommer det frem for eksempel hvordan alle på laget var deltakende. Og siden det var det som var målet, kan hun si at egentlig så var det de som vant.

4.2.4 Man trenger ikke bare ha kroppsøving i kroppsøvingstimen

Flere av kroppsøvingslærerne mener kroppsøvingsfaget inneholder allsidige temaer og underviser gjerne et tema som går over lengre tid. Det viser seg at flere kroppsøvingslærere legger ulike idretter og aktiviteter som hovedtema for en gitt periode. Noen har ulike undertema som gjenspeiler seg i aktivitetene. Dette som tidligere nevnt samarbeid, yte for hverandre, tåle å tape og vinne, evnen til å følge regler, og være en god lagspiller. Sondre hadde fokus på samarbeid i to måneder hvor det ikke var noen øvelser i form av idrett, men utenom det beskriver han idretter som tema for året og legger til elevmedvirkning som en stor del av innholdet i kroppsøving.

Noen av de vi har intervjuet bruker årsplan, andre ikke. Håkon har en årsplan å gå ut etter, og tar utgangspunkt i kompetansemål før han velger aktivitet. På spørsmålet «hvordan fokuserer du på læring i undervisningen?» svarer han: *«Arbeider opp mot kompetansemål. Jeg synes kroppsøving har gode kompetansemål der det er fokus på de grunnleggende ferdighetene. Balanse, tape og vinne, lære seg å svømme, ferdes på tur. Jeg opplever et formål med det vi holder på med»*. Han sier videre at kroppsøving får nå, med den nye læreplanen og de tverrfaglige temaene, mer fokus og plass i undervisningen. Dette er også noe som trekkes frem som en mulighet til å styrke kroppsøvingsfagets plass i skolen.

Petter og Sondre har også en årsplan å gå etter, men ingen av de er «skrevet i stein», det er en grovskisse som kan forandre seg på grunn av været, elevenes interesser eller andre ting som for eksempel seremonier på skolen. Solveig og Gunnar jobber begge på 1.trinn og bruker mye tverrfaglighet i undervisningen sin. De forteller at de har gode erfaringer med å bruke kroppsøving i forbindelse med matematikkundervisningen eller bokstav-læring i norsk. Gunnar har ingen årsplan på 1.trinn, noe eldre trinn har. De begge opplever at kroppsøving blir flettet inn i fag og fag blir flettet inn i kroppsøving.

«.-På 1.trinn har vi en utedag i uka, hvor det er masse bevegelse og mye kroppsøving. Også bruker vi mye kroppsøving i timene også. Som etterpå skal vi ha matte, sånn terningspill. Og da er det sånn, man kaster to terninger, så får man kanskje tallet 3. så står det en aktivitet de skal gjøre der, så slår de terningen en gang til, 4, og da skal de gjøre 4 av den. Med forskjellige aktiviteter da. Jeg synes vi bruker.. man trenger ikke bare ha kroppsøving i kroppsøvingstimen. Det bakes inn alle fag og motsatt. Når vi lærer tall og tallinje på 1.trinn så hopper vi. Vi har sånn tallinje på gulvet så hopper vi liksom, og hinker, og kryper. Så det er ganske mye, vi bruker det ganske mye...».

Gunnar kommer med et annet eksempel på hvordan man kan trekke inn tverrfaglig. «*Sånn for eksempel at det er masse baller rundt i gymsalen med bokstaver på, så skal de løpe rundt og får to min på å samle så mange baller de kan, så skal de lage ord*». Her legger han til at ifølge fagfornyelsen skal det være mye tverrfaglig.

4.3 Dyktighet i kroppsøving– en blanding av innsats og ferdigheter?

I vårt forskningsprosjekt var vi også interessert i å se hva kroppsøvingslærere betegner som den dyktige kroppsøvingsleven; hvilken kapital bringer disse elevene med seg inn i kroppsøvingsundervisningen og om denne karakteriseringen har en sammenheng med kroppsøvingslærerens egne habitus. Vi stilte derfor spørsmålet i intervjuet, om kroppsøvingslærerne kunne beskrive den typisk dyktige kroppsøvingsleven og den typisk mindre dyktige kroppsøvingsleven. Det er i stor grad enighet blant kroppsøvingslærerne om karakteriseringen av de begge, og vi vil nå gå nærmere inn på kroppsøvingslærernes tanker om dyktighet i kroppsøving.

4.3.1 Den dyktige kroppsøvingsleven

Beskrivelser som positiv, alltid gjør sitt beste, sprer glede og viser innsats er noe som går igjen blant kroppsøvingslærerne når de skal skissere den dyktige kroppsøvingsleven. I Petter sine øyne klarer den dyktige kroppsøvingsleven å spre sin positivitet, glede og latter over på sine medelever. Han trekker frem et eksempel fra da 7.trinn hadde dans i kroppsøving, et tema mange gutter spesielt opplever som ubehagelig. Noen av guttene i klassen brukte glede og latter som et middel for å ufarliggjøre dansing, og fikk dermed med seg resten av klassen slik at danseundervisningen ble til noe morsomt. At elevene viser innsats i kroppsøvingsundervisningen er også noe som anerkjennes av kroppsøvingslærerne. Basert på kroppsøvingslærernes beskrivelser av hva som ligger i innsats, kan vi samlet si at innsats handler om å gjøre sitt beste i undervisningen, ut fra hvilke forutsetninger en selv har. Innsats handler også om å fortsette å forsøke, selv om man ikke lykkes ved første forsøk. For Thale er innsats en viktig del av karakteriseringen av den dyktige kroppsøvingsleven og argumenterer for at en elev som ikke har ferdighetene til å stå på ski, men gir 100% innsats er like dyktig som eleven som er god på ski men kun gir 5% innsats. Sondre understreker at elevene selv gjerne er klar over at de har de nødvendige ferdighetene for å anses som god i faget. Derfor påpekes det at det å være en god lagspiller er viktig i kroppsøving, og at evnen til å

samarbeide har en sentral plass i beskrivelsen av den dyktige kroppsøvingsleven. Det vektlegges her evnen til å spille sine medelever gode, slik at alle elever opplever mestring og glede i undervisningen.

Som vi ser, aksentuerer flere av kroppsøvingslærerne betydningen av innsats og positivitet når den dyktige kroppsøvingsleven skal beskrives – likevel, antyder kroppsøvingslærerne at man ikke kommer unna et fokus på ferdigheter. Å ha en god kontroll på kroppen, mestre de grunnleggende ferdighetene (som øye-hånd- og øye-fot-koordinasjon), besitte en ballbeherskelse, være teknisk god, og mestre i undervisningen, er også blant kroppsøvingslærernes svar. Håkon understreker at den dyktige kroppsøvingsleven har en god erfaringsbakgrunn, og at disse elevene for eksempel har vært mye på tur eller er vant til å være ute å leke seg. En slik erfaringsbakgrunn skaper en allsidighet, noe Solveig også trekker frem som viktig i kroppsøving. En dyktig kroppsøvingselev er i hennes anseelse ikke bare rask og god i fotball, men at eleven kan vise seg å være både raske og utholdende, alt etter hva som gjøres i undervisningen.

I intervjuet spurte vi også kroppsøvingslærerne om alle elever kan betegnes som den dyktige kroppsøvingsleven, eller om dette er en tittel forbeholdt enkelte elever. Her er det en uenighet blant kroppsøvingslærerne, som grunner i hva som gis mest oppmerksomhet i beskrivelsen av den dyktige kroppsøvingsleven. Kroppsøvingslærerne som utpeker innsats som det mest sentrale, mener at enhver elev kan betegnes som dyktig i kroppsøving. Sondre understreker at det ikke er noe fasit på hvordan innsats ser ut, og dersom man ser at eleven prøver og gjør sitt beste, vil man kunne anse eleven som dyktig i kroppsøving. Det handler også, ifølge Petter, å lære hva slags kapital elevene sitter på og gi elevene mulighet til å bruke dette i undervisningen. Gunnar påpeker for eksempel at kroppsøving er et fag der det gjerne legges vekt på å lykkes med fysisk aktivitet, og ser kroppsøving i sammenheng med andre fag i skolen. «*Det blir jo litt som i matte, en god elev i matte er jo en som tar ting lett og får det til – og det er jo forskjell på elevene også i kroppsøving*». Også Victoria poengterer at noen elever vil være vanskeligere å se for seg som den dyktige kroppsøvingsleven. Enkelte av kroppsøvingslærerne reflekterer selv rundt tanken om at deres bakgrunn innenfor idrett og opplevelser av mestring kan være med på å forme denne oppfatningen av den dyktige kroppsøvingsleven.

4.3.1.1 Er å være tøff, uredde og ha et konkurranseinstinkt en del av det å være dyktig?

Aasland, Walseth & Engelsrud (2019) konstaterer i sin forskningsartikkel at dyktighetsbegrepet ses i assosiasjon med maskuline trekk (Aasland et al., 2019). Det anses som positivt at elevene er tøffe, sterke og uredde, og at kroppsøvingslærerne liker at elevene viser konkurranseinstinkt. Aasland et al. utpeker at kroppsøvingslærerne ser ut til å sette pris på at jenter viser slike karaktertrekk i kroppsøvingsundervisningen, og vil bli regnet som dyktige kroppsøvingselever. Vi presenterte funnene fra Aasland et al. (2019) sin forskning i intervjuet med kroppsøvingslærerne, da vi ønsket et innblikk i hvilke tanker de har rundt denne karakteriseringen av dyktighet.

Flere av kroppsøvingslærerne forstår funnene i forskningen, og mener at dette vil være tilfelle i flere kroppsøvingssammenhenger. Gunnar forteller at han selv er positiv til at elevene har konkurranseinstinkt, men her til en viss grad. Det er en grense mellom å la disse elevene få blomstre og at resten av elevgruppen overkjøres, og denne grensen må man som kroppsøvingslærer må være påpasselig på. Han sier også at han er fan av jenter som tørr å stå frem og ta plass i kroppsøvingsundervisningen, noe han ikke er alene om. Også Petter forteller at man i rollen som kroppsøvingslærer kan bli imponert over de elevene som virker uredde i møte med nye ting, spesielt ting som kan virke litt skumle. Han fortsetter med et eksempel fra da klassen hans var på leirskole, og skulle rappellere ned en fjellvegg. Flere av jentene tok på seg utstyret og rappellerte fryktløst nedover, mens noen av guttene var mer skeptiske. Jentenes fryktløshet var noe som ble bemerket, samt han ble imponert over. Solveig poengterer at elever som er gode i idrett gjerne også er selvsikre i kroppsøving, og at for disse elevene blir kroppsøving er arena for å vise seg frem – fordi de står frem i undervisningen og kanskje tar litt styringen i for eksempel idrettsaktiviteter. Videre påpeker hun at kroppsøvingsundervisning som vier mye tid til nettopp idrettsaktiviteter også legger til rette for at disse elevene som er tøffe, sterke og har konkurranseinstinkt skal vise seg frem. Det er derfor, ifølge Solveig viktig at man er innom mer enn bare ballspill i undervisningen, slik at flere elever tørr å ta litt mer plass. Håkon svarer at «*det er dumt, hvis det er sånn*», samtidig forstår han funnene da det å være litt frempå gjerne verdsettes av kroppsøvingslærerne. Han trekker en sammenheng mellom det å være frempå og det å ha lyst til å prøve, og at det for mange kroppsøvingslærere kan oppfattes som innsats. Thale stiller seg kritisk til forskningsfunnene, og at en slik verdsettelse vil gå mer på «*trynefaktor*». Hun mener at vurderingen av dyktighet heller skal basere seg på hva elevene viser i undervisningen, deres innsats og holdninger.

4.3.2 Den mindre dyktige kroppsøvings eleven

Vi kan se at kroppsøvingslærerne deler en tanke om hva som ligger i beskrivelsen av den mindre dyktige kroppsøvings eleven. Først og fremst trekkes de såkalte «latsabbene» frem av kroppsøvingslærerne. Dette er elevene som ikke virker interessert i undervisningen, og ikke forsøker – men heller setter seg ned når aktiviteten starter, fordi man ikke orker eller gidder å delta. Håkon skyter inn at den mindre dyktige eleven heller ikke synes noe av det man gjør i kroppsøving er gøy, samt at eleven mangler en bevegelseserfaring og derfor ikke forstår øvelser eller får med seg regler. Victoria forteller at disse elevene gjerne har en negativ holdning, og at elevene uttrykker denne negativiteten i håp om å dra med seg flere elever. Petter beskriver også en annen side ved den mindre dyktige kroppsøvings eleven; eleven låser seg til aktiviteter de forbinder med en idrett, og at det kun er dette som gjelder for å ha det gøy. Han forteller at disse elevene kan være vanskelige å motivere ellers i undervisningen, fordi de ikke har lyst til å gjøre noe annet enn akkurat den ene idretten. Dette kan ses i sammenheng med Victorias tanker om at eleven ikke ønsker eller forstår viktigheten av å øve og forsøke flere ganger – selv om man ikke lykkes med en gang. Hun sier at i turn er det fort at elevene bestemmer seg for at for eksempel baklengsrulle er umulig, fordi man ikke klarte det på første forsøk.

Det var også interessant at flere av kroppsøvingslærerne også poengterer at en elev som har de fysiske forutsetningene og ferdighetene også kan anses som mindre dyktig i kroppsøving. Kroppsøvingslærerne beskriver her en elev som selv tenker at han eller hun er bedre enn sine medelever og «kjører et ego-show». Solveig og Thale legger til at denne eleven gjerne blir umotivert dersom resten av elevgruppen ikke mestrer like fort, og velger å ikke inkludere medelever som de ikke anser som «gode nok». Eleven kan gjerne her også trække ned medelevene sine, for å heve seg selv og virke bedre.

5.0 Diskusjon

Vi vil i dette delkapittelet se funnene fra vår datainnsamling i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning på kroppsøvingfeltet. Diskusjonen tar opp de tre forskningsspørsmålene presentert innledningsvis;

- 1) Har bakgrunnen til kroppsøvingslærerne en påvirkning på deres undervisningspraksis?
- 2) Hva vektlegger kroppsøvingslærerne i sitt didaktiske arbeid med å utforme innholdet i kroppsøvingsundervisningen?
- 3) Hvordan forstår kroppsøvingslærerne dyktighet i kroppsøving? Hva karakteriserer de som den dyktige- og mindre dyktige kroppsøvingsseleven?

5.1 Habitus sin påvirkningskraft på den profesjonelle kunnskapen

Metaforisk kan vi se habitus som en personlig ryggsekk, som rommer alle våre erfaringer og opplevelser. Denne ryggsekken vil stadig få påfyll, etter hvert som vi tilegner oss nye erfaringer og innholdet i ryggsekken vil påvirke vår forståelse og handlemåte – i kjente og ukjente situasjoner. Forskningsprosjektet vårt utforsker hvordan kroppsøvingslæreres bakgrunn vil påvirke deres forståelse av kroppsøvingfaget, valg av innhold og vurderingsgrunnlag. Aasland (2019) presenterer i sin doktorgradsavhandling at forskningslitteraturen vektlegger at lærere som underviser i kroppsøving selv har en bakgrunn innenfor idrett, samt har opplevd suksess knyttet til det å være i fysisk aktivitet (Aasland, 2019). Dette stemmer overens med kroppsøvingslærerne i vårt forskningsprosjekt, som til sammen dekker et bredt spekter av idrettsaktiviteter.

Kroppsøvingslærerne i vårt forskningsprosjekt forteller om en følelse av mestring og glede knyttet til deltakelse i fysisk aktivitet. Disse følelsene er ifølge Dowling (2011) hovedgrunnen for at mange velger å bli kroppsøvingslærere, da man ønsker å overføre og dele disse følelsene med sine elever – slik at elevene også får oppleve en bevegelsesglede. Capel (2007) antyder også at lærernes bakgrunn påvirker personens interesser, oppfatninger og verdier, som igjen har en innvirkning på lærerens antagelser om hvordan kroppsøving bør undervises (Capel, 2007; Aasland, 2019). Capel (2007) sine forskningsresultat er i tråd med Bourdieus beskrivelse av habitus, om at våre erfaringer farger vår forståelse og hvordan vi ser ting. Dette er noe kroppsøvingslærerne også reflekterer over i intervjuene, da de selv mener at deres bakgrunn er med på å forme deres profesjonelle kunnskap og undervisningspraksis. Her

poengteres det av enkelte av kroppsøvingslærerne viktigheten av å basere undervisningen på læreplanen – men innrømmes også at egne interesser er med på å dytte undervisningen i enkelte retninger. Det er imidlertid ulikt hva som har hatt størst innvirkning. Noen fremhever påvirkning fra utdanning, andre tar med seg erfaringer fra idrett, militær, samtaler med andre, glede med fysisk aktivitet og følelsen av å mestre aktiviteter. Erfaringene og kunnskapen lærerne får både i oppveksten og gjennom faglig relevant utdanning er vesentlig for den enkeltes yrkesutøvelse (Grimen, 2008). Det er viktig at kroppsøvingslærere har kompetanse i faget slik at kvaliteten på undervisningen blir god. Det er derfor uheldig at så mange kroppsøvingslærere, spesielt på barneskolen, ikke har en formell utdanning i faget (Perlic, 2019). Kroppsøvingslærerne vi har intervjuet til vårt forskningsprosjekt hadde alle en utdanning i faget. De hadde også variert arbeidserfaring i skolesektoren.

Skillet mellom kroppsøving og idrett har for flere av kroppsøvingslærerne blitt tydeliggjort gjennom utdanningsløpet. Thale og Victoria trekker frem at lærerutdannere ved kroppsøvingslinjen har vært nøye med å påpeke at kroppsøving og idrett ikke er det samme, selv om likhetstrekkene er mange. De har utviklet sin forståelse av feltet gjennom utdanningen og synes kroppsøving er et omfattende fag som inneholder mye forskjellig. Dette er interessant å se i lys av Dowling (2011) refleksjoner om at lærerutdanningen har gjort lite for å utfordre de klassiske tankene om en idrettspraksis i lærerutdanningen. Moen & Green (2012) forteller at kroppsøvingsstudenter etter undervisning ved lærerutdanning, sitter igjen med et inntrykk av at besittelse av idrettslige ferdigheter er viktig for å kunne undervise i faget. Det vil være viktig å påpeke at forskningen presentert fra Dowling (2011) og Moen and Green (2012) er fra 2011 og 2012, og det er vesentlig å nevne at forskning på norsk kroppsøving har steget markant siden den gang (Løndal et al., 2021). Thale og Victoria kommer fra den nye lærerutdanningen som baserer seg på nyere forskning på kroppsøvingsfeltet. Thale har jobbet som lærer i 6 år hvorav hun har undervist i kroppsøving i 3 eller 4 år av disse. Victoria har jobbet som lærer i 3 år og vært kroppsøvingslærer i 1,5 år. Vi ser at deres erfaringer fra lærerutdanningen strider med forskningen gjort av Dowling og Moen & Green. De forteller om at lærerutdanningen har gitt de et mer åpent syn på kroppsøving og de evner å se hvilke muligheter faget gir. Vi har også intervjuet kroppsøvingslærere som har vært gjennom denne eldre kroppsøvingslærerutdanningen Dowling og Moen & Green beskriver. Dette kan ha hatt en innvirkning på deres forståelse av faget, samtidig har disse kroppsøvingslærerne arbeidet i skolen i mange år. De kan derfor også ha blitt påvirket av nyere læreplaner, i sin profesjonelle kunnskap.

Flere forteller at de kun har tatt med seg elementer fra idretten, som lagmoral, samarbeid og et fokus på mestring. Søkelyset på ferdigheter, teknikkinnlæring og konkurranseaspektet legges av kroppsøvingslærerne frem som elementer de har latt forbli i idretten. Håkon mener idretten og trenerkurs har gitt inspirasjon til øvelser og undervisningsmetoder, men at han likevel planlegger ut fra kompetansemål. Han synes kroppsøving har gode kompetansemål der det er fokus på grunnleggende ferdigheter og legger til at elevene må lære seg balanse, tape og vinne, svømme, ferdes på tur og opplever selv et mål med det de holder på med i faget. Han trekker frem hvordan den nye læreplanen og de tverrfaglige temaene er med å styrke kroppsøvingsfagets plass i skolen da det rommer mye forskjellig som vil være viktig at elevene lærer. Noen av kroppsøvingslærerne beskriver en typisk time hvor elevene først har oppvarming for å få i gang kroppen, deretter skal de terpe på teknikker som er knyttet til hovedaktiviteten og avslutningsvis en spillsekvens. Her ser vi at teknikkinnlæring og konkurranseaspektet likevel har en plass i innholdet selv om lærerne mener de ikke har fokus på dette. Dette kan minne om en typisk treningsøkt i en hvilken som helst idrett. Det vil være desto viktigere å få frem hva elevene skal lære gjennom aktiviteten når undervisningen kan se ut som en treningsøkt. Som nevnt tidligere skal kroppsøving ta vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men også stimulere til kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er noe kroppsøvingslærerne legger til rette for. De nevner blant annet jiu-jitsu og parkour som alternative bevegelsesformer. Petter varierer tradisjonelle aktiviteter med å legge til en vri slik at målet for aktiviteten tilpasses ytterligere etter formålet med økta- som for eksempel å kaste seg foran for å beskytte kongen i stikkball, fremfor å unngå å bli tatt ut av spillet. Dette viser til et ønske om å lære elevene verdier som å yte for hverandre, noe han har tatt med seg fra militæret. Her ser vi et eksempel i praksis hvordan lærerens levde liv påvirker valg av innhold.

Det viser seg å være ulike faktorer kroppsøvingslærerne vektlegger som det viktigste med kroppsøvingsfaget. Man kan undre seg om informantene klarer å etterleve det de sier er formålet med faget er, da det ikke kommer like tydelig frem i en beskrivelse av en typisk undervisningsøkt. Det skal dog sies at læreplanen er relativt vag på hvordan man oppnår formålet i praksis. Dette er noe vi skal komme tilbake til i delkapittel 5.2. Håkon mener målet med faget er å bli kjent med egen kropp og erfare og bli sliten. Solveig poengterer at barn er mer klumsete nå enn de var før, og har derfor fokus på motorisk kompetanse. Dette kan knyttes til Öhman and Quennerstedt (2008) som redegjør for en fysiologisk diskurs ved at det

er fokus på fysiske anstrengelser og læring om hva som skjer med kroppen ved fysisk aktivitet (Öhman & Quennerstedt, 2008). Thale og Petter trekker frem et fokus på at elevene skal lære å være tålmodig og har toleranse for hverandre. Petter legger til danning og mestring som to hovedtemaer. Sondre mener kroppsøving er et fag hvor det kan oppstå mye konflikter, noe som gjør at han fokuserer på samarbeid og samhold i sin undervisning. Faktorene kroppsøvingslærerne ser på som viktig, er noe som står sterkt i den nye læreplanen; «Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Når de viktigste faktorene for kroppsøving er noe annet enn det det ser ut i undervisningen, da store deler av innholdet er i form av idrettslige aktiviteter, vil det være viktig at læreren kommuniserer læringsmålene med elevene. Og som vi ser, kan det være ulikt hva som blir sett på som viktig for kroppsøvingslærerne. Dette kan ses i sammenheng med kroppsøvingslærernes habitus, som virker ulikt inn på deres profesjonelle kunnskap – samt at kroppsøvingslærerne har ulik arbeidserfaring fra skolen og forskjellige utdanningsløp. Når danning står sterkt både i læreplanen samt informantenes mål for undervisning, bør læring stå sentralt. For som Hopmann (2010) påpeker, er danning en prosess der individet utvikles gjennom læring (Hopmann, 2010).

Vi kan se at kroppsøvingslærernes oppfatning av hva som er formålet med faget, samsvarer med hva læreplanen trekker frem under fagets relevant og sentrale verdier. Men vi kan også se at kroppsøvingslærerne vektlegger ulikt, og det er grunn til å tro at denne prioriteringen i det praktiske arbeidet baserer seg på hva kroppsøvingslærerne selv oppfatter som viktigst med faget. Hvis det for eksempel er mye konflikter i elevgruppen, fokuseres det i kroppsøvingsundervisningen på å håndtere dette – gjennom øving i samarbeid. Har derimot elevene manglende motorikk, legges det til rette for øving av de grunnleggende ferdighetene. Og om elevene er redd for en økt puls, skal kroppsøving gi elevene erfaring med hvordan det føles ut å bruke kroppen og bli sliten. Det er ikke noe i veien for å tilpasse undervisningen etter elevgruppen, da undervisningen skal legge til rette for elevenes ulike forutsetninger – men ifølge Vinje (2019) kan dette skape utfordringer knyttet til vurdering av elevene. Han stiller spørsmål om manglende logikk i den nye læreplanen, og problematiserer hva å mestre ut fra egne forutsetninger egentlig betyr. Det vil være vanskelig med klare og tydelige kjennetegn på måloppnåelse, da alle elever vil ha ulike forutsetninger. Brattenborg & Engebretsen (2021) understreker her viktigheten av kroppsøvingslærerne tilrettelegger for at

elevene skal tilegne seg mestringsopplevelser fra undervisningen. Dette vil motivere til å videreutvikle ferdigheter, samt motivere til å møte nye utfordringer i kroppsøving. Dermed vil også elevene være mer åpne og håndtere mer komplekse oppgaver eller aktiviteter.

Brattenborg & Engebretsen (2021) viser til betydningen av kroppsøvingslærernes planleggingsarbeid og nødvendigheten av nettopp tilpasset undervisning, for dette vil være avgjørende for at hver og en elev kan oppleve mestring i faget. God planlegging, klare mål for undervisningsøkten, som også kommuniseres til elevene er ifølge Brattenborg & Engebretsen (2021) viktige stikkord for kroppsøvingslæreren.

Prosjektet forskningsbasert undervisning og samarbeid om læring i kroppsøving (Vinje et al., 2022) viser at elever mener det er et større omfang av idrettsaktiviteter enn hva lærerne selv sier, men hva som tilegnes begrepet idrettsaktivitet er av ulik oppfatning. Derav er det viktig med kommunikasjon fra lærerens side om hva som er mål, fremfor hva man skal gjøre av aktivitet. Elever som ikke er så glad i idrett, bør få mulighet til å se at det finnes andre måter å oppnå målene for kroppsøving, nettopp fordi idrett ikke er det samme som kroppsøving. Dette kan gi større mulighet for flere elever å oppnå bevegelsesglede og motivere til en fysisk aktiv livsstil også utenfor skolen, noe som også informantene ser på som et viktig formål med faget. Det kan være vanskelig å utfordre dette vante idrettsperspektivet selv om man i utgangspunktet ikke selv mener alt fra idretten er en viktig del av innholdet. Å utfordre sitt innhold i ryggsekken, sin habitus, kan for mange oppleves utfordrende og problematisk – fordi vår habitus vil «beskytte seg» mot forandring (Philpot et al., 2019). Philpot et al. (2019) beskriver også viktigheten av at personen selv ønsker en forandring, og er mottakelig, Et slikt kritisk perspektiv til allerede satte verdier og tro er ikke enkelt å endre på. Gjennom refleksjon og bevissthet rundt egen praksis vil man kunne utvikle seg selv og sin profesjonelle kunnskap. Dette er noe vi kan knytte til kunnskapsbasert praksis, her spesielt fokus på refleksjon (Kunnskapsbasertpraksis.no, 2021). Ikke bare i læreryrket, men andre profesjoner for øvrig, gjør ansatte ting på «sin måte». Dette innebærer at det kan være stor variasjon i praksis. Spørsmål man her kan stille seg er; «hvorfor gjør noen det på en måte mens andre gjør det på en annen måte?», «hva betyr det for elevene at det gjøres på ulike måter?» og «er den ene metoden bedre enn den andre?» Alt i alt, handler det om å stille seg spørsmålet om hvorfor vi gjør det vi gjør (Kunnskapsbasertpraksis.no, 2021).

Petter mener hans erfaring fra militæret er med å påvirke innholdet i kroppsøving i form av at elevene skal yte for hverandre, og legger til rette for ulike varianter av tradisjonelle aktiviteter for å oppnå dette. Han har først og fremst fokus på det sosiale aspektet fordi det er viktige egenskaper også utenfor skolen og i samfunnet for øvrig. Faktorer han trekker frem som viktig fra militæret er relativt lik det de andre informantene trekker frem fra lagidrett; yte for hverandre og samarbeide i et fellesskap. Det kan virke som at kroppsøvingslærerne tar med egne verdier og interesser inn i undervisningen, slik at elevene også får opplæring i dette. I vårt utvalg, ser vi at verdiene kroppsøvingslærerne fremmer i undervisningen, samsvarer med læreplanen. Det hadde vært problematisk dersom kroppsøvingslærerne hadde verdier som strider med skolens styringsdokumenter.

Sondre la mer vekt på at samtaler med andre har påvirket hans forståelse og dermed valg av innhold. Han mener utdanning ikke har hatt så stor betydning for hvordan han oppfatter kroppsøving. Dette kan ses på som problematisk, da en setter egen forståelse fra samtaler med andre, over fagfeltet innen kroppsøving. Gjennom samtaler med andre har det vokst frem en forståelse for hvorfor noen misliker kroppsøving – og dette perspektivet er også viktig å ha med seg i rollen som kroppsøvingslærer. Som vi vil gå nærmere inn på i neste delkapittel, har elevmedvirkning fått en stor plass i planleggingsarbeidet til Sondre. Dette for at alle elevene i løpet av året, skal oppleve mestring i en aktivitet som eleven er opptatt av eller ønsker å planlegge for. Sondre forteller at han ønsker med dette også at elevene skal bli introdusert for idretter og aktiviteter de kanskje aldri har hørt om, men forhåpentligvis de kan finne gleden i. Dette er en fin tanke, men i forskningssammenheng kan det være problematisk. Forskning er med å tilegne kunnskap til feltet basert på empiriske undersøkelser. Det vil være viktig å se erfaringer fra egen praksis og forskning i sammenheng da dette styrker ens kunnskapsbaserte praksis (Kunnskapsbasertpraksis.no, 2021). Hovedmålet for kunnskapsbasert praksis er å bevisstgjøre hvor man henter kunnskap fra. Imidlertid må man ta utgangspunkt i hvilken kontekst man befinner seg i, allikevel vil det være viktig for kroppsøvingslærere å utfordre eget innhold fra ryggsekken for å kunne reflektere over hvorfor man gjør som man gjør.

5.2 Hva vektlegger kroppsøvingslærerne i det didaktiske arbeidet?

Som både tidligere forskning på kroppsøvingsfaget og utvalget i denne forskningsundersøkelsen viser, har gjerne de som blir kroppsøvingslærere en bakgrunn innenfor idrett eller andre bevegelsesaktiviteter. Forskingen presenterer også at flere kroppsøvingslærere også tilpasser undervisningen i faget, etter egne interesser og antagelser om hvordan kroppsøvingsfaget bør undervises (Aasland, 2019). Vi skal nå gå nærmere inn på de didaktiske valgene som gjøres av kroppsøvingslærerne, i deres planlegging, gjennomføring og refleksjon av egen undervisningspraksis. Her vil vi se kroppsøvingslærernes beretninger i lys av den didaktiske trekanten, en modell som av Gundem (2011) beskrives som et verktøy i planleggingsarbeidet – for å gjøre den enkelte lærer mer bevisst på hva som prioriteres i egen undervisning.

5.2.1: Kroppsøvingslæreren har en pedagogisk frihet i utforming av undervisning

Som vi tidligere har beskrevet, blir ikke kompetanse i kroppsøving klart og tydelig formulert i fagets læreplan. Kompetansemålene i kroppsøving tar utgangspunkt i de overordnede temaene trening, livsstil og kritisk tenkning, og ut fra disse skal kroppsøvingslærerne bidra til at elevene tilegner seg både kunnskaper og ferdigheter – som igjen skal brukes for at elevene skal kunne ha en fysisk aktiv livsstil. Da vi spurte kroppsøvingslærerne hva de mente formålet med kroppsøvingsundervisningen var, svarte de sammenfattet; livslang bevegelsesglede, vise at det er ulike måter å være i fysisk aktivitet på, bli trygg i og med egen kropp og lære å samarbeide. Svarene viser at kroppsøvingsfaget har et bredt formål, og med en variert undervisning og bredde i faget ligger tanken om at disse målene skal nås. Elevene skal altså få en smakebit på alt gjennom kroppsøvingsundervisningen. Dette bringer oss inn på den didaktiske trekantens representasjonsakse. Representasjonsaksen omhandler opplæringens innhold, hva skal undervisningen i kroppsøving egentlig inneholde? (Lyngsnes & Rismark, 2020). Her trekker Lyngsnes & Rismark læreplanen inn, som en føring for hva kroppsøvingsfaget skal være. Men når læreplanen i faget i liten grad legger føringer for undervisningen, og som påpekt av Falcetta (2023) er det en splittelse i de utdanningspolitiske dokumentene – kan det oppstå usikkerhet og forvirring for kroppsøvingslærerne i deres didaktiske arbeid. Falcetta stiller seg spørsmålet om hvilken diskurs man skal prioritere, når ulike diskurser kommer i konflikt med hverandre, slik man så i hans sammenligning av holdningsbegrepet. Dette kan vi også trekke inn i planleggingsarbeidet til kroppsøvingslærerne; for hva skal kroppsøvingslærerne prioritere i sin utforming av

kroppsøvningsundervisningen, når fagets læreplan er så åpen for individuell tolkning, men faget allikevel har et så bredt formål?

Den enkelte kroppsøvningslærer sitter her på hva Hopmann (2007) beskriver som en pedagogisk frihet. Det gis en frihet til kroppsøvningslærerne til å tolke læreplanen og derav tilrettelegge for at formålene med faget oppnås i undervisningen. Med i sin ryggsekk har kroppsøvningslærerne formet en forståelse for hva kroppsøvningsfaget er, og hvordan det skal praktiseres, slik Aasland (2019) presiserer. Med denne pedagogiske friheten vil det dermed være mulighet for personlig påvirkning på undervisningspraksisen, noe som også skaper ulikheter i hvordan faget legemliggjøres. Solveig mener egen bakgrunn påvirker valg av innhold i den grad hun har et valg. Man må følge læreplanen, men poengterer at hun for eksempel er mer ute på ski enn andre lærere som ikke er glad i ski. Og hvis hun skal ta noe på sparket, blir det noe ballspill hun liker. Kroppsøvningslærerens habitus får her ha en delaktig rolle i planlegging, gjennomføring og refleksjoner rundt egen undervisningspraksis. Som vi har diskutert tidligere, vil våre erfaringer og opplevelser prege våre avgjørelser og handlemåter. Knyttet til undervisningspraksisen blir det her kroppsøvningslærernes oppfatninger av hva kroppsøvningsfaget skal være som legger en føring for innholdet i undervisningen. På grunn av nettopp dette, er det kanskje enda viktigere at man som kroppsøvningslærer har en kompetanse i faget. Dette er noe flere av kroppsøvningslærerne vi intervjuet vektla, da de var opptatt av å få frem hvilken bredde kroppsøvningsfaget har, en bredde man kanskje ikke forstår dersom denne kompetansen ikke er til stede.

Dette kan ses i sammenheng med Dahl et al. (2016) og Molander (2013) uttalelse om at profesjonell kunnskap er svært relevant for læreryrket. En av kroppsøvningslærerne vi intervjuet fortalte at hun satt med et inntrykk av at mange lærere kan tenke at kroppsøving bare er å åpne gymsalen og sette i gang stikball. Dette er hva Dahl et al. (2016) og Molander (2013) beskriver som «aktivitetsigangsetter», og understreker at med utdannede kroppsøvningslærere kan man fase ut slike. Kroppsøvningslærerne vi intervjuet var heller opptatt av å fremme kroppsøvningsfagets mange muligheter. De forteller om positive opplevelser med å bruke kroppsøving og undervisningen i gymsalen til å arbeide mot å bygge et godt læringsmiljø, der elevene har en aksept for hverandre og hverandres ulikheter. Dette er noe som fremheves under fagets relevans og sentrale verdier, og også vises i kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020d).

Kroppsøvningslærerne har også et fokus på et tverrfaglig arbeid. Som Solveig sier; «*man*

trenger ikke nødvendigvis kun ha kroppsøving i de timene som er satt av til kroppsøving».

Kroppsøving er et fag med få undervisningstimer i uken, og med et mer tverrfaglig arbeid får man implementert fysisk aktivitet i større deler av dagen. Likevel vil ikke bruk av fysisk aktivitet i andre sittestillende fag styrke kroppsøvingfaget som læringsfag, men kan brukes som en motivasjon for en mer variert undervisning i andre teoretiske fag. For som sagt, er det forskjell på aktivitetsgangsettere og kroppsøvingslærere. Fysisk aktiv læring handler om å bake inn fysisk aktivitet i undervisningen, slik at man får mest mulig ut av elevenes læringsoppnåelse (Vingdal, 2014).

5.2.2: Forholdet mellom lærer-elev-innhold i planleggingsarbeidet

Ut fra kroppsøvingslærernes refleksjoner i intervjuene, ser vi at kommunikasjonsaksen og erfaringsaksen i den didaktiske trekanten har en sentral plass i deres planlegging og gjennomføring av undervisning. Kommunikasjonsaksen handler om forholdet mellom lærer og elev i det didaktiske arbeidet, og ved en vektlegging av denne aksen vil man være opptatt av å inkludere elevens stemmer i planleggingsarbeidet (Lyngsnes & Rismark, 2020). En av kroppsøvingslærerne forteller at han har vært veldig opptatt av hva slags idretter elevene holder på med utenfor skolen, og inkludere dette i årsplanen for faget og kroppsøvingsundervisningen. Han setter elevmedvirkning høyt, og ønsker å gi elevene en stemme i planleggingsarbeidet. I samtalen med denne kroppsøvingslæreren trekkes også mestring frem som et argument for elevmedvirkning; ved å gi elevene en stemme og inkludere deres interesser, er tanken at elevene opplever mestring og glede i kroppsøvingsundervisningen. Dette viser også til erfaringsaksen, som aksentuerer elevenes forhold til innholdet, arbeidsmetoder og aktiviteter i undervisningen. Med erfaringsaksen i bakhodet, vil man i planleggingsarbeidet ta utgangspunkt i hva som fanger elevenes interesser, samt det tas hensyn til deres erfaring og kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2020). For flere kroppsøvingslærere var det sentralt å tilpasse undervisningen etter hva man ser elevgruppen gleder seg over, for eksempel bruk av musikk med stasjonsundervisning eller ved å tilpasse årsplan etter hva elevene interesser seg for utenfor skolen.

Et fokus på elevenes interesser og inkludering av elevenes stemme, kan være med på å skape en kroppsøvingsundervisning som gir elevene positive opplevelser med å være i fysisk aktivitet, glede og mestring. Denne gleden til å være i bevegelse var noe flere av kroppsøvingslærerne ønsket at elevene skulle få kjenne på, og har en sentral plass i kroppsøvingsfagets læreplan. Det vektlegges under fagets relevans og sentrale verdier at man i faget skal stimulere til en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vi ser her at elevmedvirkning som en del av planleggingsarbeidet kan være verdifullt, men det kan også være problematisk. Hunter (2004) påpeker at flere elever oppfatter kroppsøvingsfaget synonymt med idrett, og Aasland (2019) poengterer at denne påvirkningen er noe mange elevene ser ut til å trives med. Når elevene da gis muligheten til å påvirke kroppsøvingsundervisningen er det da kanskje ikke overraskende at flere elever vil ønske å inkludere idrettsaktiviteter de selv deltar i på fritiden. Det er mulig elevene opplever glede ved å bestemme aktiviteter og leker i kroppsøving. Det er likevel viktig å få frem i hvilken grad dette stimulerer til læring. Elever får mulighet til å velge sine «spesialidretter» som kan føre til at de liker faget enda bedre. Disse elevene reproducerer sine allerede eksisterende ferdigheter, noe som ikke fører i særlig stor grad til læring. Det vil være rimelig å anta at elever som ikke har denne spisskompetansen, vil trives i enda mindre grad, da de ikke har de samme forutsetningene (Moen et al., 2018). Dette kan ses i sammenheng med Myklebust (2012) sin tanke om at kroppsøving viser seg å ikke være særlig nyskapende, men et supplement for de som allerede er aktive på fritiden. Barker et al. (2021) presenterer i sin forskning at kroppsøvingsfaget også skal hjelpe og inspirere til en sunn og fysisk aktiv livsstil. Dersom dette skal være mulig, er det viktig å gi elevene kompetansen og verktøyene til å være fysisk aktive også utenfor kroppsøvingsundervisningen, da man ikke har mange timer disponibel til kroppsøvingsfaget. Dersom elevmedvirkning, i form av at elevene bestemmer mye av innholdet, fører til en forstrekning av en idrettsdiskurs, samt stimulerer til lite læring for alle elever – vil det være vanskelig å gi elevene verktøyene de trenger for å oppnå fagets formål.

Laxdal (2020) har undersøkt sammenhengen mellom lærerstøtte, motivasjonsklima og selvregulert læring i kroppsøvningsfaget (Laxdal, 2020; Vinje et al., 2021). Selvregulert læring fremmes som sentralt for å involvere elevene i egen læringsprosess, og at for at de skal lære å overvåke sin egen læring. I denne studien knyttes dette til at elevene har et forhold til hva de skal lære seg, samt hvordan de skal tilegne seg kompetansen, og hva de skal bruke den til. Kroppsøvingslærerne vi intervjuet legger til rette for at elevene får et forhold til innholdet i faget ved at de får velge aktivitet. I tillegg legger lærerne opp undervisningen etter ulike behov til elevene. Likevel etter våre tolkninger, kommer det ikke tydelig nok frem hvordan elevene skal tilegne seg kompetansen samt bruke den til. Laxdal (2020) skriver at den manglende selvreguleringen blant elevene i studien ikke så lett lar seg forklare med utgangspunkt i datamaterialet, men viser til tidligere forskning gjennom seks postuleringer, påstander som blir fremstilt uten begrunnelser (Laxdal, 2020; Vinje et al., 2021). Disse seks postuleringene er:

- 1) *Motivet er at faget skal være morsomt/ gi bevegelsesglede, og mange argumenterer for faget som rekreasjon og avbrekk fra skolehverdagen.*
- 2) *Etter lengre perioder med undervisning/aktivitet uten innsikt i læringsprosessen, kan tanken på kroppsøving som læringsarena være uklar for mange elever.*
- 3) *Undervisningen er tradisjonelt mer sentrert omkring å vise ferdigheter enn å lære dem*
- 4) *Mens emnets overordnede mål er rimelig tydelige, kan læringsmålene tolkes som uklare.*
- 5) *Undervisning i faget har en tendens til å sette søkelys på hva du skal gjøre istedenfor hva du skal lære, noe som kan understreke formålet med aktivitetene og*
- 6) *Det er lite eller ingen lekser, noe som resulterer i minimale forventninger til selvinitiert utenom faglig arbeid.*

(Laxdal, 2020; Vinje et al., 2021, p. 25)

Oppsummert vil det være vesentlig viktig å være bevisst over slike antagelser da det viser seg å stemme i en viss grad med vår datainnsamling.

5.3 Kapital i kroppsøving

Kroppsøvingslærerne beskriver den dyktige kroppsøvingseleven som en positiv elev som alltid gjør sitt beste, viser innsats og er en god lagspiller. Tankene kroppsøvingslærerne har om hva som gjør en elev dyktig i kroppsøving, kan ses i sammenheng med Utdanningsdirektoratets (2021) formulering av hva som anses som innsats i kroppsøvingssammenheng. Denne sammenhengen er svært interessant, og kan tydes som at innsats og dyktighet i kroppsøving går hånd i hånd med hverandre. Sammenhengen viser også hvor stor plass innsats har i kroppsøving, og når det kommer til vurdering. Som tidligere presentert, skiller kroppsøvingsfaget seg fra skolens andre fag når det kommer til vurdering, som følge av en tredeling i vurderingsgrunnlaget. I for eksempel matematikk, vil ikke elevens innsats tas med i vurdering, men i kroppsøving stiller innsats likt som kunnskaper og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vi sitter også igjen med et inntrykk, etter samtaler med kroppsøvingslærere, at innsats er blant kroppsøvingslærerne noe som verdsettes høyst og dermed også veier tyngst – noe vi kan se gjenspeiler seg i beskrivelsen av den dyktige kroppsøvingseleven.

En av kroppsøvingslærerne forteller at innsats for henne er svært viktig. I hennes øyne vil en elev med manglende ferdigheter, men som viser god innsats, være like dyktig som eleven med tilstrekkelige ferdigheter og fraværende innsats. Kroppsøvingslærerens uttalelse kan tolkes dit at innsats er det segmentet i vurderingsgrunnlaget som veier tyngst. Aasland (2019) diskuterer dette i sin doktorgradsavhandling, der han bemerker at innsats kan være en komponent til høy status hos kroppsøvingslæreren og gi elevene en høyere måloppnåelse enn ferdighetsnivået tilsier. En slik betraktningssmåte blant kroppsøvingslærere, gjør at det å være dyktig i kroppsøving ikke lengre vil være forbeholdt en gruppe elever – men at alle elever kan bli bemerket som den dyktige kroppsøvingseleven, dersom man i undervisningen viser innsats og stå på-vilje. Denne tankegangen vil også hviske ut en inndeling av elevene. Evans (2004) løfter frem at dersom dyktighet bestemmes av kapitalen (i form av ferdigheter) eleven bringer med seg inn i gymsalen, vil det skape et skille mellom de elevene som kan og de som ikke kan, fordi det vil være elever som mangler de fysiske ferdighetene. Dette skillet mener han gjør det lettere å identifisere «vinnere og tapere», men med innsats som grunnlaget for dyktighet vil alle elever ha muligheten til å bli ansett som dyktige.

Men, det er ikke kun innsats som bedømmes i kroppsøvingsfaget. Elevens ferdigheter og kunnskap er også en del av grunnlaget for vurderingen, og flere av kroppsøvingslærerne påpeker at for eksempel ferdigheter også har en sentral plass i dyktighetsbegrepet. I hvilken grad kroppsøvingslærerne vektlegger ferdigheter i sin beskrivelse av den dyktige kroppsøvingseleven er varierende. Noen av kroppsøvingslærerne deler opp dyktighetsbegrepet, og trekker frem ferdigheter som en av flere ting som gjør en elev dyktig. Det å for eksempel være en god lagspiller og vise positivitet i undervisningen anses også som viktige deler av dyktighetsbegrepet. For disse kroppsøvingslærerne må de ulike delene ses i sammenheng, og til sammen utgjør de beskrivelsen av den dyktige kroppsøvingseleven. På den andre siden mener noen av kroppsøvingslærerne at man ikke kan samtale om dyktighet uten et ferdighetsfokus. At ferdigheter her gis en mer sentral plass i dyktighetsbegrepet, kan være et resultat av kroppsøvingslærernes egne bakgrunn innenfor bevegelse og idrett – noe de selv er raske med å reflektere rundt i intervjuene. Tidligere forskning på kroppsøvingfeltet beskriver også et fag som er under påvirkning fra en idrettsdiskurs (Aasland et al., 2019). Denne påvirkningen har ført til at dyktighet tradisjonelt sett er blitt beskrevet som gode idrettslige ferdigheter, god innsats og maskuline trekk knyttet til oppførsel og væremåte. I forskning gjort av Aasland, Walseth & Engelsrud (2019), beskrives disse maskuline karaktertrekkene som å være tøff, at eleven er sterk og har et konkurranseinstinkt. Forskningen forteller oss at den påvirkningen idrettsdiskursen har hatt på kroppsøvingsfaget, har bidratt til en favorisering av de elevene som besitter en idrettsrelatert kapital.

Det tradisjonelle synet på dyktighet er å finne blant kroppsøvingslærerne, der det gjennom intervjuene fremheves at den dyktige kroppsøvingseleven har en erfaringsrik bevegelsesbakgrunn. Mestring av de grunnleggende ferdighetene, eksempelvis øye-hånd- og øye-fot-koordinasjon, og å mestre utfordringer i undervisningen regnes som viktige komponenter hos den dyktige kroppsøvingseleven. Å mestre i undervisningen kan for eksempel dreie seg om å besitte en ballbeherskelse, slik at man uten problemer kan føre, sprette eller kaste ball – slik det i kompetansemålene etter 4.årstrinn står at elevene skal kunne (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I samtalen med kroppsøvingslærerne rundt deres egne bevegelseserfaringer kommer det frem at flere av kroppsøvingslærerne har vært i besittelse av fysisk kapital, i form av et høyt ferdighets- og kompetansenivå. Deres egne fysiske kapital og evne til å mestre bevegelse, kan være et element som gjør at de har fokus på at eleven også skal utvikle eller tilegne seg den samme fysiske kapitalen. Det er grunn til å tro at kroppsøvingslærerne skaper en rød tråd mellom deres kapital og mestring, og hva som er

dyktighet i kroppsøving. At man her tenker at den kapitalen man selv har er en «oppskrift» på hva det vil si å være dyktig – fordi man selv har vært dyktig i kroppsøving og på andre arenaer for bevegelse.

En slik betraktningmåte kan ses i sammenheng med kroppsøvingslærernes habitus. Bourdieu forteller at vår habitus utstyres oss med en matrise for hvordan vi oppfatter, forstår og dermed handler (Bourdieu, 1984 (1993)). Med kroppsøvingslærernes erfaring med mestring i bevegelse, kan det tenkes at deres habitus forteller de at en tilsvarende fysisk kapital (i form av et høyt ferdighets- og kompetansenivå) er essensiell for å mestre i kroppsøving. Dermed handler kroppsøvingslærerne basert på denne oppfattelsen, i sin vurdering av hvilke karaktertrekk man finner hos den dyktige kroppsøvingseleven. Forskningslitteraturen på kroppsøvingsfeltet skildrer også at kroppsøvingslærere gjerne ses på som en rollemodell for elevene, der de visualiserer hvordan en sunn, aktiv og sprek kropp ser ut (Barker et al., 2021). Barker et al. (2021) beskriver også at kroppsøvingslærere som går frem som et slikt eksempel også får en troverdighet blant elevene. En av kroppsøvingslærerne som deltok i Barker et al. sitt forskningsprosjekt uttaler at man ikke ville hatt tillit til en lege som røyker, så hvorfor skal man sette sin lit til kroppsøvingslærere som selv ikke er fysisk aktive? (Barker et al., 2021). Tankegangen kroppsøvingslæreren her aksentuerer, vil støtte kroppsøvingslærerens habitus, deres oppfatning om at egen fysisk kapital er uunnværlig for å få merkelappen som dyktig i kroppsøving.

Spørsmålet om kroppsøving løfter frem og favoriserer de elevene som «oppfyller» det tradisjonelle synet på dyktighet er også noe som ble diskutert i intervjuene. Bakgrunnen for denne favoriseringen skyldes at undervisningen i faget i dag i stor grad består av idrettsrelaterte idretter, noe som gir elever med idrettsrelatert kapital en fordel. Kroppsøvingslærerne trekker derfor frem at elevene, som mestrer idrett, inntar gymsalen med en selvsikkerhet. En selvsikkerhet som grunner i at de selv er klar over at de har med seg den rette kapitalen i ryggsekken. Ifølge kroppsøvingslærerne fører denne selvsikkerheten til at disse elevene «tar plass» i og gjerne dominerer undervisningen. Et av funnene fra Aasland et al. (2019) sin forskning fra 2019, viser at det å ta plass i undervisningen av mange kroppsøvingslærer anses som noe positivt. En av kroppsøvingslærerne fra forskningsprosjektet oppmuntret en av de mer tilbaketrukne elevene til å nettopp ta være mer selvsikker i sin deltakelse (Aasland et al., 2019). Dette viser at elevene ved å ha en selvtillit og vise seg frem, kan vurderes til en høyere måloppnåelse, fordi dette er noe

kroppsøvlingslærerne i sin subjektive vurdering anser som positivt. Denne selvsikkerheten kan også fra en kroppsøvlingslærers perspektiv ses på som en form for innsats– og som vi har diskutert tidligere, er innsats noe som går igjen i alle intervjuene som en grunnleggende del av det å være dyktig i kroppsøving. Det kan også tenkes at de elevene som besitter en idrettsrelatert kapital vil oppleve det som enklere å vise innsats, sammenlignet med elever som ikke har med seg denne kapitalen inn i kroppsøvlingsundervisningen. Dette kan grunne i at terskelen for å delta blir høyere når det er noe nytt og ukjent, i motsetning til å gå inn i noe man vet man mestrer og vil lykkes med.

Forskjellen mellom de som dominerer og de som er usikre kan også forsterkes, dersom elevene med sin medbestemmelse av aktivitetsvalg velger sine «spesialidretter». Ved muligheten for å påvirke undervisningsinnholdet i kroppsøving, er det naturlig at de vil velge den idrettsaktiviteten de deltar på utenfor skolen. Dette gjør at de allerede har kunnskaper og ferdigheter på plass, noe som igjen fører til denne selvsikkerheten. Elevene får i undervisningen da muligheten til å vise kroppsøvlingslærerne at de har ferdighetene, engasjementet og innsatsen som er å finne hos den dyktige kroppsøvlings eleven. Mens for de elevene som ikke involverer seg i idrettsaktiviteter på fritiden vil ikke her ha en spisskompetanse å velge. En av kroppsøvlingslærerne påpeker i intervjuet at flere elever er usikre og derfor litt forsiktig i møte med ballaktiviteter. Dersom store deler av innholdet i kroppsøvlingsundervisningen, etter påvirkning fra elevene, vies til idrettsaktiviteter (her både aktiviteter med og uten ball), vil disse elevene stadig føle på en usikkerhet i kroppsøving. Dette kan være med på å redusere deres deltakelse og dermed deres innsats i undervisningen, og føre til en vurdering som en mindre dyktig kroppsøvlings elev. Det påpekes også av kroppsøvlingslærerne at det ikke nødvendigvis bare er de usikre elevene som fort kan bli kategorisert som mindre dyktig. Petter beskriver den mindre dyktige kroppsøvlings eleven som en som låser seg til aktiviteter de forbinder med idrett. Han mener det er utfordrende å motivere disse elevene i andre aktiviteter, da elevene kun viser engasjement i aktiviteter de synes er gøy.

I intervjuene med kroppsøvingslærerne diskuteres det også for at disse elevene, som har fysisk kapital som sin dominerende kapitalform, kan oppleve gymsalen og kroppsøving som sin mestringsarena. Det vil derfor være viktig at kroppsøvingslærerne ikke legger for mye bånd på elevene, men lar de få mestre slik at de opprettholder en motivasjon for faget. Flere informanter sier kroppsøving er en mestringsarena spesielt for elever som ikke mestrer de teoretiske fagene. Det understrekes at denne mestringen ikke skal gå på bekostning av elevgruppen. Det vil ikke være akseptert å trække ned sine medelever for å fremme seg selv og sine ferdigheter. Det skal likevel være en forståelse for at noen har bedre forutsetninger for å mestre ulike fag på skolen. Her kommer aksept for hverandres ulikheter frem, som det også poengteres i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette er en av flere ting som blir trukket frem som viktig i skille mellom den dyktige og den mindre dyktige kroppsøvingseleven; evnen til å bruke sin egen fysiske kapital til å inkludere og spille de rundt seg gode. Denne tanken kan grunne i kroppsøvingslærernes idrettsbakgrunn, der majoriteten av intervjupersonene kommer fra en lagsport og har her lært viktigheten av samarbeid og lagmoral. For at gruppen skal lykkes, må alle samarbeide og bygge hverandre opp. Dette er viktige verdier i idretten, som har blitt implementert i kroppsøvingsfeltet grunnet en idrettsdiskurs.

6.0 Avsluttende oppsummering

Eksperimentet fra forelesningen på OsloMet var et springbrett for valg av tema for denne masteroppgaven. Ut ifra problemstillingen og de hjelpende forskningsspørsmålene undersøkte vi hvilken påvirkning kroppsøvingslærernes bakgrunn har på deres forståelse av faget. Vi så også på kroppsøvingslærernes undervisningspraksis i form av innhold og vurdering av elevene. Knyttet til vurdering gikk vi nærmere inn på dyktighetsbegrepet, hvordan dette forstås og karakteriseres av kroppsøvingslærerne.

Vi vil nå legge frem svaret på problemstillingen «*Hvordan vil bakgrunnen til kroppsøvingslæreren påvirke deres forståelse av kroppsøvingsfaget, valg av innhold og vurderingsgrunnlag*»

Ut fra vår datainnsamling kan vi trekke konklusjonen om at kroppsøvingslærernes habitus, deres bakgrunn, har en påvirkningskraft på forståelsen av faget. Det er flere faktorer som påvirker den profesjonelle kunnskapen til kroppsøvingslærerne, og dermed også deres undervisningspraksis. Idrett, utdanning, militæret, samtaler med andre og glede av fysisk aktivitet er alle faktorer som har en sentral plass i kroppsøvingslærernes ryggsekk. Noen av kroppsøvingslærerne trekker utdanning frem som en betydningsfull påvirkningsfaktor. Kroppsøvingslærerne er bevisst over at idrett og kroppsøving ikke er det samme, noe som har blitt forsterket gjennom utdanningsløpet. For å legitimere kroppsøving som et læringsfag, trekker forskningslitteraturen frem viktigheten av kroppsøvingslærere med formell utdanning slik at faget ikke styres av «aktivitetsigangsettere» (Dahl et al., 2016)(Molander, 2013).

Utydeligheten i læreplanen åpner for en påvirkning fra den enkelte kroppsøvingslærerens habitus, noe som igjen fører til varierende prioritering av hva som vektlegges i undervisning. Som vi har diskutert besitter kroppsøvingslærerne en pedagogisk frihet i deres didaktiske arbeid. Ut ifra våre resultater kan vi trekke slutningen om at kroppsøvingslæreren valg av innhold gjenspeiles i kroppsøvingslærernes interesser, verdier og syn av faget. For kroppsøvingslærerne som deltok i vårt forskingsprosjekt, var det ulikt hvilke akser fra den didaktiske trekanten det ble viet mest plass til i deres undervisning. Elevmedvirkning stod for eksempel sterkt hos noen av kroppsøvingslærerne. Grunnlaget for dette var å gi elevene en stemme i planleggingsarbeidet slik at flere opplevde mestring og glede i kroppsøvingsundervisningen. Tanken her er god, men med tidligere forskning i bakhodet ser

vi at dette kan virke i begge retninger. Ettersom mange elever ser på kroppsøving som synonymt med idrett, kan elevmedvirkning her føre til en forsterket idrettsdiskurs i faget. Denne idrettsdiskursen kan bidra til lite læring blant elevene, da elevene som mistrives i faget kanskje vil mistrives enda mer og de elevene som allerede besitter en idrettskapital kun vil reprodusere ferdigheter og kunnskaper de allerede har. Det er derfor viktig at kroppsøvingslærerne vektlegger læring i faget og kommuniserer målet med undervisningen til elevene. På den måten kan man gjennom kroppsøvingsundervisningen gi elevene den kunnskapen og verktøyene de trenger for å opprettholde en fysisk aktiv livsstil.

Det kroppsøvingslærerne ser på som det viktigste med faget, ser vi gjenspeiler seg i kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier. Hvordan de aktivt legger til rette for å oppnå formålet virker i noen sammenhenger litt vag. Undervisningen inneholder mye idrett, men likevel forteller kroppsøvingslærerne at det er et underliggende mål som for eksempel samhold, toleranse, samarbeid, danning og kroppsbeherskelse. Læreren setter preg på undervisningen ut ifra egne verdier og hva de synes det er viktig at elevene skal gjennom. I tillegg til elevmedvirkning, ser vi at lærerne aktivt bruker kroppsøvingsfagets muligheter til å jobbe med læringsmiljø, tverrfaglighet og alternative bevegelsesaktiviteter.

Forskningslitteraturen understreker at vår habitus også vil påvirke oss i karakteriseringen av den dyktige og den mindre dyktige kroppsøvings eleven (Aasland, 2019). Oppsummert beskrives den dyktige kroppsøvings eleven som en som gjør sitt beste, er positiv, viser innsats og er en god lagspiller. Kroppsøvingslærerne påpeker at man heller ikke kommer unna et ferdighetsfokus når man skildrer den dyktige kroppsøvings eleven, men fokuset på ferdigheter er varierende blant kroppsøvingslærerne. Ferdigheter av den dyktige eleven blir sett på som en med erfaringsrik bevegelsesbakgrunn, en som mestrer grunnleggende ferdigheter samt utfordringer. I tillegg skal den dyktige eleven bruke sin fysiske kapital til å inkludere andre medelever. Forskningen gjort på kroppsøvingsfeltet skildrer et fag som tradisjonelt sett har favorisert elevene som bringer med seg en idrettsrelatert kapital. Vi diskuterer derfor om det for disse elevene vil være lettere å vise innsats, stå på vilje og ferdigheter i kroppsøvingsundervisningen - og dermed også bli vurdert som de dyktige kroppsøvings elevene. En forsterket idrettsdiskurs grunnet elevmedvirkning, bidrar også til å opprettholde dette tradisjonelle synet på dyktighet og fortsette favoriseringen av elever med en idrettsrelatert kapital. Dette vil igjen skape et større skille mellom de dyktige- og de mindre dyktige kroppsøvings elevene. Et skille man i forskningslitteraturen mener kan viskes ut

dersom man i karakteriseringen av dyktighet legger innsats og stå på vilje som grunnlag for vurderingen. For da vil alle elever ha muligheten til å bli tildelt tittelen som dyktig i kroppsøving.

6.1 Studiens begrensninger

For vårt forskningsprosjekt har vi benyttet en kvalitativ metode, og en slik metode setter begrensninger for overførbareheten til studiens funn. Vi har gjennomført syv semistrukturerte intervjuer, der vi har fått innblikk i kroppsøvingslærernes bakgrunn, forståelse av faget og undervisningspraksis. Men, funnene her vil ikke nødvendigvis være gjeldende for andre kroppsøvingslærere i barneskolen. Vi ser også at kroppsøvingslærernes erfaringer, tanker og forståelse både får støtte, men også motstrider allerede gjort forskning på feltet. Det kan derfor være hensiktsmessig å gjennomføre flere slike kvalitative studier, for å se om resultatet ville blitt lignende. Det hadde også vært interessant å tilføye observasjon av kroppsøvingslærernes undervisning, for å styrke deres uttalelser. Da ville man også kunne undersøkt om det er korrelasjon mellom kroppsøvingslærernes tanker og uttalelser, og deres faktiske valg av innhold og vurdering. Å bruke observasjon sammen med semistrukturerte intervjuer var noe som ble vurdert i utformingen av metode, men grunnet prosjektets størrelsesbegrensning, falt valget kun på semistrukturerte intervjuer – da vi ønsket innsikt i bakgrunn, tanker og forståelse. Det hadde også vært hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte intervju med elever på barnetrinnet. Forskning peker på at elever ser på kroppsøvingfaget som synonymt med idrett. Elevene opplever i større grad at det vies mye tid til idrettsaktiviteter i undervisningen sammenlignet med kroppsøvingslærerne. Innsikt i elevenes forståelse kunne gitt et mer helhetlig bilde på hva innholdet i kroppsøving er, samt hvordan læringsmål kommuniseres fra kroppsøvingslæreren.

6.2 Veien videre

Forskningen beskriver et fag under en påvirkning av en idrettsdiskurs, noe som opprettholdes både ved at de som blir kroppsøvingslærere har en bakgrunn og opplevd suksess innenfor idrett – men også fordi mange elever ser ut til å trives med en slik påvirkning på faget.

Allikevel er det også den gruppen elever som trives moderat eller ikke liker faget slik det undervises i dag. Dersom denne gruppen av elever skal få mulighet til å kjenne på bevegelsesglede, mestring samt få mulighet til å tilegne seg verktøy for å stimulere til en fysisk aktiv livsstil utenfor skolen, må denne idrettsdiskursen utfordres. Det skal dog sies at endring av praksis tar tid. Vår habitus har ikke bare en påvirkningskraft på vår forståelse, den har også en motstandskraft. Denne motstandskraften vil beskytte seg mot ny kunnskap som utfordrer allerede etablert forståelse. Kroppsøvingfaget er et fag med få undervisningstimer i uken, men et omfattende fag med flere formål. Det kan derfor i rollen som kroppsøvingslærer være vanskelig å få tiden til å strekke til, slik at disse målene i faget faktisk blir nådd. Når læreplanen ikke er tydelig nok i sin beskrivelse av hvordan man skal planlegge for undervisning, ser vi at legitimeringen av faget påvirkes av kroppsøvingslærerens egne erfaringer, tolkninger og forståelse. Dette kan føre til store forskjeller i undervisningspraksis og vil opprettholde legitimeringskrisen forskning på forskning på feltet tar opp. Bruk av kunnskapsbasert praksis kan være en løsning på endring av faget. Dette er noe det må forskes ytterligere på, da kunnskapsbasert praksis som nevnt, tar sikte for flere ulike profesjoner. Vi trenger lærere som ser forskningsbasert praksis, erfaringsbasert praksis og elevmedbestemmelse i sammenheng.

Litteraturliste

- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Høgskolen i Telemark.
- Barker, D., Quennerstedt, M., Johansson, A., & Korp, P. (2021). Fit for the job? How corporeal expectations shape physical education teachers' understandings of content, pedagogy, and the purposes of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(1), 29-42.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1934664>
- Bjørjesson, M., & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Liber.
- Bourdieu, P. (1980 (1990)). *The Logic of Practice* (R. Nice, Trans.). Polity press.
- Bourdieu, P. (1984 (1993)). *Sociology in question* (R. Nice, Trans.). SAGE Publications.
- Bourdieu, P. (1984 (2010)). *Distinction - a social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Routledge Classics.
- Bourdieu, P. (1986 (2011)). The Forms of Capital. In I. Szeman & T. Kaposy (Eds.), *Cultural Theory - An anthology* (pp. 81-93). Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur & t. Barth, Trans.). Pax Forlag A/S.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (4 ed.). Cappelen Damm Akademisk.
- Capel, S. (2007). Moving beyond physical education subject knowlegde to develop knowlegdeable teachers of the subject. *The Curriculum Journal*, 18(4), 493-507.
- Croston, A. (2012). "A clear and obvious ability to perform physical activity": revisiting physical education teachers' perceptions of talent in PE and sport. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18(1), 60-74.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2011.631001>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., L.I, K., Lauvdal, T., Qvorstrup, L., Salvenes, K. G., & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540425>
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106-122.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *SAGE journals*, 10(1), 95-107.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1356336X04042158>
- Falcetta, A. (2023). I nærligslivets tjeneste? En analyse av holdningsbegrepet i opplæringsloven og Overordnet del i LK20. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(1), 3-14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/npt.107.1.2>
- Fossheim, H. J. (2015). Samtykke. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlageet.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk - tenkning og viten* Universitetsforlaget.

- Hay, P., & Macdonald, D. (2009). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573320903217075>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 321-332). Universitetsforlaget.
- Hjelseth, A. (2000). *Samfunnsvitenskapelig metode: studiehefte*. Høgskolen i Molde.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
<https://doi.org/https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109>
- Hopmann, S. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. In J. Midtsundstad, H. & I. Willbergh (Eds.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisningen* (pp. 19-43). Cappelen Damm AS.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>
- Jacobsen, D., I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (4 ed.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsbasertpraksis.no. (2021, 17.09.2021). *Kunnskapsbasert praksis*. Helsebiblioteket.no.
<https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/kunnskapsbasert-praksis/kunnskapsbasertpraksis.no#6evaluere-praksis>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Gyldendal akademisk.
- Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical Education Cultures in Sweden: fitness, sports, dancing... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>
- Laxdal, A. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective* [Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger].
- Lisahunter, Smith, W., & Emerald, E. (2015). Pierre Bourdieu and his conceptual tools. In Lisahunter, W. Smith, & E. Emerald (Eds.), *Pierre Bourdieu and Physical Culture* (pp. 3-24). Routledge.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4 ed.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løndal, K., Borgen, J., S., Mordal-Moen, K., Hallås, B., O., & Gjølme, E., G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education* 5(3), 34-48. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Maio, G. R., Haddock, G., & Verplanken, B. (2019). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change* (3 ed.) <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781446214299>
- Moen, K., M., & Green, K. (2012). Physical education teacher education in Norway: the perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806-823.
<https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/13573322.2012.719867>
- Moen, K., M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V., H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon - En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*.
<http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. In A. Molander & J. C. Smeby (Eds.), *Profesjonsstudier II* (pp. 44-54). Universitetsforlaget.

- Myklebust, Ø. (2012). «Du blir vel sånn som de du er med» Om betydningen av sosial klasse og sosialisering for elevers opplevelser og mestring i kroppsøving [Master, Norges idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171560/Myklebust%20v2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nash, R. (1990). Bourdieu on education. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0142569900110405>
- Nyberg, G., Barker, D., & Larsson, H. (2020). Exploring the educational landscape of juggling – challenging notions of ability in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2), 201-212. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1712349>
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen - Hovedresultater 2018/2019*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>
- Philpot, R., Smith, W., & Tinning, R. (2019). Kicking at the habitus: students' reading of critical pedagogy in PETE. *Sport, Education and Society*, 26(5), 445-458. <https://doi.org/https://doi.org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/13573322.2020.1733956>
- Raaheim, A. (2019). *Sosialpsykologi* (2 ed.). Fagbokforlaget.
- Sartre, J.-P. (1967). Consciousness of Self and Knowledge of Self. In N. Lawrence & D. D`Connor (Eds.), *Readings in Existential Phenomenology*. Prentice-Hall Inc.
- Shilling, C. (2014). The Body and Physical Capital. In C. Shilling (Ed.), *The Body and Social Theory*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781473914810>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5 ed.). Fagbokforlaget.
- Tinning, R. (2002). Engaging Siedentopian Perspective on Content Knowledge for Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(4), 378-391.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i læreplanverket? Læreplanene for alle fag i grunnskolen og videregående opplæring blir nye*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier*. (KRO01-05). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelementer (KRO01-05)* Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål etter 2.trinn (KRO01-05)* Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv182?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kompetansemål etter 4.trinn (KRO01-05)* Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv183?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kompetansemål etter 7.trinn (KRO01-05)* Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv184?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Vingdal, I., M. (2014). Introduksjon - Fysisk aktiv læring. In I. Vingdal, M. (Ed.), *Fysisk aktiv læring* (pp. 11-21). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vinje, E., E. (2019). Tre nøtter for kroppsøvingslæreren. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/tre-notter-for-kroppsovingslaereren/173958>
- Vinje, E., E., Brattenborg, S., Aasland, M., & Aasland, O., E. (2020). Hvor unike er de norske bestemmelsene for inkludering av elevenes forutsetninger og innsats ved vurdering i kroppsøving? In E. Vinje, E. & J. Skrede (Eds.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (pp. 96-113). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E., E., Haugen, F., L., Vagle, M., Aaring, V., F., Fon, K., P., Brattenborg, S., Sandell, M., B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A., H., Lund, J., L., Aasland, O., E., & Aasland, M. (2022). *Et forståelig kroppsøvingsfag?* [https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK RAPPORT 1-23.pdf](https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf)
- Vinje, E., E., Aaring, V., & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving - når faget oppfattes så ulikt? In E. Vinje, E. (Ed.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (pp. 15-37). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E., E., Aasland, M., & Aasland, O., E. (2020). «Uansett hva elevene gjorde da, så ble de aldri gode nok» - kroppsøvingslæreren og innsatsbegrepet i et profesjonsperspektiv. In E. Vinje, E. & J. Skrede (Eds.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (pp. 114-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu* (V. Andreassen, Trans.). Tapir Akademisk Forlag.
- Wright, J., & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3), 275-291. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573320600813440>
- 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/https://doi.org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/17408980802353339>
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving»* [Doktorgradsavhandling, OsloMet - storbyuniversitet].
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Vedlegg

Vedlegg 1: «Informasjon om forskningsprosjekt og samtykke»

Informasjon om forskningsprosjektet

«Hvordan vil bakgrunnen til kroppsøvingslæreren påvirke deres forståelse av kroppsøvingfaget, valg av innhold og vurderingsgrunnlag?»

Dette er informasjon til deg som har fått forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å undersøke hvordan bakgrunnen til kroppsøvingslærere påvirker undervisningspraksisen og vurderingen av elevene. I dette skrevet gir vi informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Samtykke for deltakelse gis skriftlig etter gjennomgang av informasjonen i dette skrevet.

Formål

Forskningsprosjektet er en del av vår masteroppgave i kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen for 1-7.trinn, ved OsloMet storbyuniversitet. Formålet med studien er å svare på problemstillingen *«Hvordan vil bakgrunnen til kroppsøvingslæreren påvirke deres forståelse av kroppsøvingfaget, valg av innhold og vurderingsgrunnlag?»* Vi ønsker at studien skal gi en økt bevissthet rundt påvirkning i kroppsøvingfaget.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne invitasjonen til deltakelse i vårt forskningsprosjekt gis til deg da du enten underviser i kroppsøvingfaget, eller har tatt utdanning innen kroppsøving. For å kunne svare på problemstilling, trenger vi å få innsikt i kroppsøvingslærerens tanker rundt hvordan bakgrunnen og ulike diskurser påvirker deres undervisningspraksis, samt hvordan kroppsøvingslæreren vurderer den dyktige eleven i kroppsøvingfaget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i forskningsprosjektet vil det innebære et intervju på mellom 40-60 minutter. Intervjuet vil foregå individuelt og legges opp som en samtale som skal dreie seg om egen undervisningspraksis, samt hvordan man vurderer dyktighetsbegrepet i kroppsøving. Vi ønsker å få innsikt i intervjudeltakerens forståelse, tanker, erfaringer og tolkninger.

Å delta i forskningsprosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke tilbake samtykke. Alle personopplysninger vil dermed slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser ved å velge å trekke tilbake samtykke.

Ditt personvern

Opplysningene som hentes inn gjennom intervjuet vil kun brukes til formålet som er beskrevet i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil i masteroppgaven ikke komme frem hvilken skole intervjuet er gjennomført ved, samt vi vil bruke fiktive navn underveis i oppgaven. Personopplysninger som eventuelle studiepoeng i kroppsøvningsfaget, aktivitet- eller idrettsbakgrunn eller andre opplysninger som anses som relevant vil være å finne i masteroppgaven – men det vil ikke være mulig å identifiseres.

Underveis i intervjuet ønsker vi å benytte oss av lydopptak, slik at informasjonen som deles blir gjengitt så korrekt som mulig. Det er kun vi, Trine Lund Vaag og Sarah Johansson, og vår veileder Vegard Fånes Aaring, som vil ha tilgang til dette lydopptaket og notater gjort underveis i intervjuet. Lydopptakene gjøres gjennom en diktafon-app, der opptaket lagres i et eget nettskjema, som har en adgangsbegrensning.

Etter forskningsprosjektet er avsluttet, vil lydopptaket slettes.

Dine rettigheter

Som deltaker i forskningsprosjektet har du rett til å

- Trekke deg fra forskningsprosjektet når som helst og få slettet personopplysninger
- Få innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg og få disse endret eller rettet opp
- Sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer ta kontakt med

- Ansvarlige for prosjektet:
Trine Lund Vaag, epost: trinelundvaag@hotmail.com, tlf: 97493777
Sarah Johansson, epost: saraahjohanssoon@hotmail.com, tlf: 94809101
- OsloMet storbyuniversitet ved veileder Vegard Fånes Aaring, epost: vegfaa@oslomet.no

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg samtykker med dette å delta i forskningsprosjekt, hvor formålet er å undersøke hvordan bakgrunn påvirker kroppsøvingslærerens undervisningspraksis og vurdering av elevene. Jeg er informert om mine rettigheter ved deltakelse, samt at jeg til enhver tid kan trekke meg fra forskningsprosjektet og dermed få mine personopplysninger slettet.

Samtykke må skrives ut og underskrives før intervjustart.

Jeg samtykker til deltakelse i forskningsprosjekt

Underskrift intervjudeltaker

Dato for underskrift

Intervjuguide

Åpningsspørsmål

Kan du fortelle litt om:

- Din bakgrunn knyttet til aktivitet og/eller idrett?
- Holder du på med idrett/aktivitet i dag?
- Har du foreldre som har vært aktive?
- Utdanningsløp og yrkeserfaringer;
- Hvorfor ønsket du å undervise i kroppsøving?

Kroppsøvings plass i skolen

Hvilken status og plass opplever du at kroppsøving har i skolen? Både blant elever og lærere

- Hva kan eventuelt være med på å øke denne statusen?
- Hvorfor er det viktig at et fag som kroppsøving har en plass i skolen?

Hva tenker du er formålet med kroppsøvingsfaget?

- Hva skal elevene lære gjennom undervisningen? Hva av kunnskap og ferdigheter er i fokus?
- Hvordan fokuserer du på læring i din undervisning i faget?

Innhold og undervisning i faget

Ut fra kompetansemålene, hvordan planlegger du din undervisning?

- Er det noe som vektlegges mer enn annet? Hvis ja, hvorfor er det slik?

Hvilke aktiviteter/idretter/leker er mest fremtredende i din undervisning?

- Hvorfor har du valgt å ha et fokus på akkurat disse/dette?
- Tenker du at egen bakgrunn kan være med på å påvirke valg av innhold? Hvorfor/hvorfor ikke?

Vurdering i kroppsøving

Hva tenker du skal vurderes i kroppsøving?

- Læreplanen sier det er en tredeling i hva som skal vurderes i kroppsøving, hvordan balanserer du kunnskap, ferdigheter og innsats i din vurdering av elevene?

Hva legger du i begrepene:

- Ferdigheter
- Kunnskap
- Innsats

Opplever du at din egen bakgrunn er med på å påvirke din vurdering av elevene?

- At man farges av bakgrunn på hva man anser som viktig kompetanse i faget?

Læreplanen snakker om en vurdering for læring, hvordan jobber du med dette sammen med elevene?

- Er det en kontinuerlig dialog med elevene?

Hvilke regler gjelder for dine kroppsøvingstimer?

- For eksempel: må gymtøy være på plass, bruk av innestemme?

Dyktighet i kroppsøving

Hvilke elever er du mest på “godfot” med?

Kan du beskrive den typisk dyktige kroppsøvingseleven?

De som er overivrig, henger seg opp i dommeravgjørelser, dyktige eleven.

- Hva kjennetegner, og hvilke kvaliteter har han/hun?
- Hvilke “spilleregler” gjelder for å komme innenfor dette feltet/beskrivelsen?
- Eksempler: pushe grenser (utfordre seg selv), holdninger? Prestasjon/ferdigheter?

Kan du beskrive den typisk mindre dyktige kroppsøvingseleven?

- Hva kjennetegner, og hvilke kvaliteter har han/hun?

En forskningsundersøkelse viser at mer maskuline trekk, som at man er tøff, uredd og har et konkurranseinstinkt, er mer verdsatt blant kroppsøvingslærere, spesielt når det kommer til jenter - hva tenker du om dette?

Hva verdsettes i dine kroppsøvingstimer?

- For eksempel: det positivt med en sterk kropp?



Meldeskjema / [Hvordan vil kroppsøvingslærerens forståelse av faget og grunnlaget...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
491709

Vurderingstype
Standard

Dato
12.01.2023

Prosjekttittel

Hvordan vil kroppsøvingslærerens forståelse av faget og grunnlaget for vurdering påvirkes av ulike diskurser?

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Vegard Fånes Aaring

Student

Trine Vaag

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

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

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt 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.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!



Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGM05900:

“For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer.”

Masteroppgavens tittel:

«Kroppsøvlingslærernes forståelse av faget og deres undervisningspraksis»

En kvalitativ studie om hvilken påvirkning bakgrunnen til kroppsøvlingslæreren har på deres forståelse av faget, valg av innhold og vurdering av elevene

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

Vi har i vårt mastersamarbeid samarbeidet tett gjennom skriveprosessen og datainnsamlingen. Dette har vært viktig for oss, ettersom vi også har befunnet oss i hver vår by underveis i skriveprosessen. Vi har derfor i for eksempel teorikapittelet, valgt å begynne på hvert vårt delkapittel, og deretter hatt en nøye gjennomgang felles over zoom. I disse gjennomgangene har vi kommet frem til en felles enighet om det ferdige resultatet i hvert av delkapitlene. I arbeidet med å fremstille resultatene fra datainnsamlingen og i diskusjonskapittelet har vi arbeidet i fellesskap over zoom. Her har vi sammen kommet frem til hvilke funn som er forskningsprosjektets viktigste, og drøftet i lys av teorien. Deretter har vi fordelt skrivearbeidet, før vi igjen har hatt felles gjennomganger og ferdigstilt masteroppgaven.

Når det kommer til datainnsamling, gjennomførte vi intervjuene sammen. Her fordelte vi roller, der en hadde ansvar for å føre samtalen med informantene og en hadde i oppgave å notere ned underveis. Det var for begge rollene rom for å stille oppfølgingsspørsmål, noe som var viktig for å få ut mest mulig informasjon gjennom intervjuene. Rollene byttet vi på for hvert av intervjuene, slik at vi begge fikk muligheten til å prøve oss som intervjuer og erfare hvordan dette oppleves. Videre i håndteringen av datamateriale, har vi delt på transkriberingsarbeidet, før analyseprosessen er gjort i fellesskap. Vi valgte også å benytte oss av en kollektiv kvalitativ analyse, der en vesentlig del av analysemetoden nettopp er at den gjøres i fellesskap.



Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av master oppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	<input checked="" type="radio"/> Ja / Nei
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	<input checked="" type="radio"/> Ja / Nei
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	<input checked="" type="radio"/> Ja / Nei

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av master oppgaven

.....
Sarah Johansson 13/5-23
.....

(sted)

(dato)

.....
Tinebaag 13/5-23
.....

(signatur)