

Thomas Kvello

Alternative bevegelsesaktiviteter i skolen: Muligheter og barrierer

Hvilke utfordringer ser lærere for en anerkjennende kroppsøvingsundervisning

Masteroppgave i MGLU5215
Veileder: Vigdis Vedul-Kjelsås
Mai 2024

Thomas Kvello

Alternative bevegelsesaktiviteter i skolen: Muligheter og barrierer

Hvilke utfordringer ser lærere for en anerkjennende kroppsøvningsundervisning

Masteroppgave i MGLU5215
Veileder: Vigdis Vedul-Kjelsås
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Sandra Borch, Ingvild Kjerkol, og meg. Hva har vi til felles? Vi har alle levert masteroppgave. Forhåpentligvis går det litt bedre med meg i ettertid. Fem år har gått på lærerstudiet, nesten en femtedel av mitt liv. Her har jeg møtt mange flotte mennesker. Disse kjære personene har alle tatt del i min utvikling over disse årene, og denne utviklingen har nå resultert i en ferdigskrevet masteroppgave. Derfor ønsker jeg takke alle menneskene som har hjulpet meg underveis i skriveprosessen.

Først og fremst, takk til mine tre nærmeste venner som har stått ved min side fra mitt første år på studiet. Vi har gått våre egne veier over tid, men vi har likevel klart å holde sammen, og alle de stundene vi har delt over disse årene har jeg satt stor pris på.

Takk til alle mine venner i Klaskekameratene. En skikkelig røvergjeng, som har motivert meg til å komme på skolen for å spille bordtennis og spise lunsj sammen. Dere har gjort mitt siste studieår til det desidert beste.

Takk til Event. Ved å bli aktiv i linjeforeningen har jeg blitt kjent med nye fine mennesker, som har gjort at jeg alltid har møtt på kjentfolk når jeg vandret rundt omkring skolen. Vervet har gjort meg til en tryggere person, og har gitt meg erfaringer som kommer godt med i voksenlivet.

Takk til alle mine lagkamerater på SALT IF herrefotball. Dårlig spæll men likavæl- ble det mange gode stunder både på og av banen.

Takk til mine venner utenfor studiet, og såklart min familie. Deres støtte har hjulpet meg å balansere skole, jobb, trening og sosialliv, og fremdeles ha tid til overs til meg selv. Takket være dere har jeg ikke trengt å velge og vrake hva jeg vil være med på, og har sluppet å leve på kneipbrød og grandiosa.

Takk til min veileder, Vigdis. Du har hjulpet meg med å gjøre oppgaven til min egen, og har styrt meg inn på riktig sti hver gang jeg og mitt surrete hode har vært på ville veier.

Denne oppgaven er skrevet av meg, men dere har alle bidratt på et eller annet vis.

Sammendrag

I denne oppgaven diskuteres det hvilke barrierer og muligheter et utvalg lærere på ungdomsskoler i Norge ser i møte med alternative bevegelsesaktiviteter for å anerkjenne alle elevene kroppsøvingundervisning.

Tidligere forskning har vist at kroppsøvingfaget har et aktivitetsinnhold som hovedsakelig består av aktiviteter fra tradisjonell idrett og trening. Dette betyr at elevene møter et fag som i stor grad anerkjenner en gruppe med elever som driver med tradisjonell idrett på fritiden. Anerkjennelsesteorien forteller om ulike kjennetegn som kreves for å gi anerkjennelse, og ulike sfærer man kan gi anerkjennelse i. Slik kroppsøvingfaget praktiseres i dag betyr det at flere elever ikke vil oppleve anerkjennelse fra faget, og vil svekke deres muligheter til å utvikle seg til å bli frie og sunne individer. Hensikten med denne oppgaven er derfor å undersøke om det foreligger noen barrierer som forhindrer lærere fra å tilpasse og variere undervisningen med alternative bevegelsesaktiviteter slik at den anerkjenner flere elever. Dette gjøres ved å undersøke problemstillingen: å undersøke hvilke utfordringer og muligheter lærere ser ved å bruke alternative bevegelsesaktiviteter for å inkludere og anerkjenne alle elevene

Oppgaven består av en kvalitativ undersøkelse, hvor seks kroppsøvinglærere fra ulike skoler ble intervjuet i individuelle intervjuer. Her ble de spurt om deres forståelse for hva alternative bevegelsesaktiviteter er, hvordan de forstår anerkjennelse, og hvilke barrierer de møter i sin hverdag når de skal planlegge og undervise kroppsøving.

Resultatene viste at lærere har vanskelig for å uttrykke hva som ligger i anerkjennelsesbegrepet, men at de praktiserer anerkjennelse på en god måte. Lærere har en variert forståelse for hva som ligger i begrepet alternative bevegelsesaktiviteter. Selv om flere lærere ser mye positivt i alternative bevegelsesaktiviteter, er dette aktiviteter som ikke blir mye brukt i undervisningen. Hovedfunnene er knyttet til klassestørrelse, tid og utstyr. Store klasser gjør det vanskelig for lærere å tilpasse undervisningen til alle elevene, samt å gi de den oppfølgingen de trenger. Korte kroppsøvingssøkter gjør det vanskelig for lærere å ta med elever utendørs eller vekk fra skolen, og gjør at aktivitetsinnholdet i stor grad påvirkes av de fasilitetene de har tilgjengelig i umiddelbar nærhet. Lærere er stort sett fornøyde med det utstyret de har tilgjengelig, men lærere må likevel forholde seg til slitt og ødelagt utstyr. En siste faktor er at små kroppsøvingssaler og mangel på alternative rom begrenser hvilke aktiviteter lærere kan ha i undervisningen. Funnene i denne oppgaven samsvarer med funnene fra tidligere studier, slik som Buaas & Sandseter (2023)

Abstract

This thesis discusses which barriers and possibilities a selection of teachers from Norwegian middle school sees in relation to using alternative sports to acknowledge all pupils in Physical Education (PE).

Previous studies show that PE consists of many traditional sports and training exercises. This means that pupils meet a curriculum that mainly acknowledges adolescents that participate in traditional sports in their spare time. Recognition theory suggests that there exist different spheres of recognition and describes different characteristics of recognition. The way PE is taught today means that many pupils do not receive recognition from the curriculum and will weaken their opportunities to develop into free and healthy individuals. The purpose of this thesis is therefore to investigate the possible barriers that prevent teachers from varying and adapting the content of PE so that it recognizes more pupils. This is done by investigating the research question: What challenges and possibilities do teachers find when using alternative sports to include and recognize all pupils.

The thesis consists of a qualitative study, where six PE teachers from different middle schools are interviewed in individual interviews. Here they are asked about their understanding of alternative sports, recognition, and what barriers they meet in workday when planning and teaching PE.

Results show that teachers have difficulty expressing what the term recognition means, though they still recognize pupils through their actions. Teachers have a varying understanding of what alternative sports is. Even though many teachers see the positives of using alternative sports, these are activities that are not used much in their classes. The main findings are related to class size, time, and equipment. Big classes means that teachers have difficulty adapting the classes for all the pupils, while giving them the guidance they need. Short PE lessons make it difficult for teachers to take pupils outdoors or away from school areas, meaning the content is heavily influenced by the facilities the school have available in nearby areas. Teachers are mostly happy with the equipment they have available, but still need to adapt to worn down and broken equipment. A last barrier is that small gymnasiums and a lack of alternative rooms limit what content teachers can have in their classes. The findings of this study coincide with earlier studies, such as Buas & Sandseter (2023).

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	2
2. Teori og begrepsavklaring	3
2.1 Alternative bevegelsesaktiviteter	3
2.2 Kroppsøvingsfagets marginaliserende praksis.....	4
2.3 Anerkjennelsesteorien	5
3. Tidligere forskning	8
3.1 Hvilket aktivitetsinnhold finner man i kroppsøving, og hva mener elevene om det?.....	8
3.2 Aktivitetsinnhold i norsk kroppsøving: Muligheter og barrierer	11
4. Metode	12
4.1 Valg og begrunnelse av metode.....	12
4.2 Beskrivelse av valgt datainnsamlingsmetode	12
4.3 Utvalg og rekruttering	13
4.3.1 Intervjuobjektene.....	14
4.4 Analytisk tilnærming.....	14
4.5 Forskningens kvalitets/forskningsetiske refleksjoner	15
4.5.1 Forskerens Rolle	16
4.5.2 Pålitelighet.....	16
5. Resultater.....	17
5.1 Alternative bevegelsesaktiviteter: Gjerne ikke den vanlige ballen	17
5.2 Anerkjennelse: Å se dem for den de er	17
5.2.1 Elevmedvirkning: Du ser hvor mye de blomstrer opp.....	20
5.3 Lærerens aktivitetsbank: Interessen for aktivitet kommer fra at jeg har vært sportslig aktiv.....	21
5.3.1 Lærerens idrettsbakgrunn: Først og fremst er det fotball vi driver med	21
5.3.2 Hvilke alternative bevegelsesaktiviteter bruker lærerne i undervisning: Jeg har tatt med elever på bokseklubb	22
5.4 Barrier for alternative bevegelsesaktiviteter	23
5.4.1 Klassestørrelse: «Det hadde vært mye lettere hvis det bare var 20» ..	23
5.4.2 Tid: «Ofte så blir det veldig kort tid»	24
5.4.3 Utstyr: «Vi må følge med litt hele tiden»	25
6. Diskusjon	27
6.1 Ideen om alternative bevegelsesaktiviteter: Død eller levende?	27

6.1.1 Om anerkjennelse: Mer enn å se.	28
6.1.2 Alternative bevegelsesaktiviteter og anerkjennelse – en sammenheng?	29
6.2 Lærernes metoder preges av deres egne erfaringer	30
6.3 Elevene vil ha ballspill og kamp – Men hva skal faget bestå av?	32
6.4 Barrierer for alternative bevegelsesaktiviteter: Hvilke barrierer ser lærere i møte med alternative bevegelsesaktiviteter?	33
6.4.1 Klassestørrelse: Vanskelig å tilpasse for alle	33
6.4.2 Tid: Hva rekker man, og hvor kreativ kan man være?	34
6.4.3 Utstyr: Slitt eller ødelagt, men vi tilpasser oss.	35
6.4.4 Alternative bevegelsesaktiviteter: Veien videre	35
Oppsummering	37
Litteraturliste:	38
Vedlegg	41

1. Innledning

I løpet av min tid som lærerstudent i kroppsøving har jeg lært mye om kroppsøvingsfagets status i norsk skole. Studier har vist at kroppsøving i lang tid har vært påvirket av de historiske røttene til faget fra forsvaret og soldatopplæringen, og at det i dag er sterkt påvirket av idrett og helse (Moen & Jordet, 2023, s. 55-56). Dette har skapt en læringskultur hvor faget skal bidra til en fysisk forming av kroppen, og hvor de som behersker tradisjonelle idrettsaktiviteter har de beste forutsetningene for å delta og lykkes i faget (Moen & Jordet, 2023, s. 56). Til tross for at den nyeste læreplanen er svært åpen og kan romme et variert aktivitetsinnhold med ulike typer aktivitet som trening, spill, lek og alternative bevegelsesaktiviteter, viser nyere studier at situasjonen er den samme som før; fagets aktivitetsinnhold består av mye tradisjonell idrett og trening, og lærere ser ikke ut til å benytte seg av den store mengden alternative og moderne bevegelsesaktiviteter som finnes (Moen & Jordet, 2023, s. 61); (Moen mfl, 2018, s. 19); (Berg, 2021, s. 51).

Selv har jeg alltid vært en av «fotballgutta», og opplevde mye frustrasjon under egen skolegang på grunn av elever som sto stille, ikke deltok, og var «dårlige». Først når jeg begynte å studere selv begynte jeg å tenke over hvordan opplevelsen var fra deres perspektiv. Hvordan er det å være elev når du igjen og igjen må spille hjørnefotball selv om du aldri har spilt fotball selv? Og hvordan oppleves det å måtte delta i aktiviteter du ikke mestrer og ikke liker, samtidig som du vet at resten av klassen og læreren følger med på, og dømmer deg ut ifra dine prestasjoner? Å tenke slik har gjort at jeg har fått en større bevisstgjøring over hva aktivitetsinnholdet i kroppsøving kan bety for hver enkelt elev, hvordan faget inkluderer og anerkjenner elevene, og hvilke elever som har gode og dårlige forutsetninger for å oppleve mestring.

Læreplanen for kroppsøving har mange ambisiøse mål for faget. Jeg kaller dem ambisiøse fordi studier viser at faget ikke blir praktisert på en måte som gjør at alle elevene får likeverdige muligheter for å oppnå disse målene (Moen & Jordet, 2023, s. 63). Blant annet skal faget være «... et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger», og «... motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Flere elever møter et fag som ikke anerkjenner deres interesser og individuelle egenskaper, ved at aktivitetsinnholdet de møter er ensformig, og er sentrert rundt de mest populære idrettene og intens fysisk aktivitet som styrketrening og løping. Elevene som ikke driver med slike aktiviteter på fritiden vil ha dårligere forutsetninger for å oppleve mestring og opprettholde en livslang bevegelsesglede. Læreplanen for kroppsøving sier videre at «Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I realiteten får de ikke praktisert samspill og medvirkning da de ikke får de samme mulighetene for å kunne bidra i felleskapet, og de får som konsekvens ikke følt den samme opplevelsen av likestilling og likeverd. «Performance codes», eller ferdighetskoder er et begrep som beskriver hvilke ferdigheter og egenskaper som blir verdsatt og etterspurt i et felleskap (Evans & Penney, 2008, s. 36). Kroppsøvingsfagets ferdighetskoder, blir i stor grad identifisert som å oppnå idrettslige ferdigheter, og er basert på at det finnes en «riktig» måte å bevege seg på (Berg, 2021, s. 51). De ferdighetskodene man finner i faget i dag gjenspeiler gjerne de verdiene som hører hjemme i tradisjonell aktiviteter og idrett, og knyttes ofte til fysiske egenskaper som hurtighet og styrke (Moen & Jordet, 2023, s. 70). Tradisjonelle aktiviteter hører

naturligvis hjemme i faget, da læreplanen sier at «Kroppsøving tar vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer også til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Utfordringen er at det ser ut som mange lærere ikke legger til rette for nok eksperimentering og kreativ utfoldelse ved å bruke alternative bevegelsesformer. Konsekvensen av dette er at de elevene som ikke driver med, eller liker tradisjonelle bevegelsesaktiviteter, ikke føler seg anerkjent av kroppsøvingslærere og ikke føler de hører hjemme i kroppsøvingsfaget.

Læreplanen sier videre at «I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger.». Hvis det å fremme læring hos seg selv og andre innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, er kroppsøvingslærere nødt til å skape et læringsmiljø hvor flere elever kan få oppleve at de kan bidra i faget, og at deres meninger og interesser blir verdsatt.

1.1 Problemstilling

På grunnlag av hva jeg har skrevet ovenfor er det tydelig at kroppsøvingsfaget fremdeles preges av mye ballspill og grunntrening. Læreplanen kan sies å være relativt åpen og gir mye rom for tolkning, slik at lærere kan legge opp til et variert aktivitetsinnhold som inneholder både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter. Likevel opplever elever på norske skoler at de sjeldent eller aldri møter alternative bevegelsesaktiviteter i faget (Moen mfl., 2018, s. 22). En slik ensformig undervisningspraksis kan lede til at mange elever ikke føler seg anerkjent, og vil være demotiverende for videre deltakelse i faget. Lærere ønsker naturligvis ikke at elever skal føle seg utenfor, og de prøver å skape et læringsmiljø hvor alle trives. Derfor ønsker jeg å finne ut hvilke årsaker som ligger til grunn for at kroppsøvingslærere ikke klarer å legge til rette for et mer variert aktivitetsinnhold i faget. Problemstillingen for denne oppgaven er derfor å undersøke hvilke barrierer og muligheter lærere ser ved å bruke alternative bevegelsesaktiviteter for å inkludere og anerkjenne alle elevene i kroppsøving

2. Teori og begrepsavklaring

2.1 Alternative bevegelsesaktiviteter

Begrepet «alternative bevegelsesaktiviteter» hadde en sentral plass i den forrige læreplanen LK04, hvor det ble nevnt 6 ganger blant kompetansemålene fra 1. til 13. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 4-7). For eksempel sier et kompetansemål fra 10. trinn at elevene skal «trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Vinje & Skrede skriver at den tilhørende veiledningen til læreplanen definerte begrepet slik: «Aktiviteter som avspeiler mangfoldet av bevegelsesidealer som preger dagens barne- og ungdomskultur, og som står i kontrast til bevegelsesidealer i tradisjonell idrett» (Vinje & Skrede, 2019, s. 74). I dag brukes det mange forskjellige termer når man snakker om alternative bevegelsesaktiviteter. I den nyeste læreplanen står det «alternative bevegelsesformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I Moens rapport fra 2018 omtales det som moderne aktiviteter (Moen mfl., 2018, s. 22). Andre ord er livsstilsaktiviteter (Säfvenbom, Strittmatter, Bernhardsen, 2023, s. 1) nye idretter (Tjønndal, 2018), og alternative sports (Rinehart, 2000, s. 9). Uansett hva man kaller det, vil aktivitetene i stor grad representere det samme, som vil bli beskrevet nedenfor.

Mye av vår forståelse for hva som ligger i alternative bevegelsesaktiviteter kan hentes fra Robert Rinehart, og hans publikasjon om de fremtredende moderne idrettene på 1990- og 2000-tallet. Det helt fundamentale med alternative bevegelsesaktiviteter, eller «alternative sports» som Rinehart kaller det, er at det er aktiviteter som enten ideologisk eller praktisk tilbyr alternativer til «mainstream» idretter, eller mainstream idretters verdier (Rinehart, 2000, s. 9). På denne måten kan det alternative beskrives som alt som ikke er vanlig, eller all form for aktivitet med andre verdier enn hva den tradisjonelle idretten kan tilby. Vinje & Skrede har skrevet didaktisk litteratur om alternative bevegelsesaktiviteter, og de ser også ut til å være inspirert av Rinehart, da de refererer til flere av hans publikasjoner. Når de forsøker å trekke frem noen felles karakteristika for hva alternative bevegelsesaktiviteter er, peker de på at de er; Selvorganiserte, har individfokus, fremstår uten formelle strukturer, og er basert på ungdomskultur (Vinje & Skrede, 2019, s. 77). Dette står i kontrast til de tradisjonelle idrettene, som ofte er preget av (men ikke alltid) lagorientering, konkurransefokus, atletiske kroppar, og autoriteter (Johansen, Høigaard & Fjeld, 2009, s. 18-19). Med autoriteter menes de overordnende maktene som styrer spillets gang, regler og taktikker, slik som forbund, dommere og trenere. I tradisjonell idrett er det ofte viktigere å vinne enn å spille bra, spillerne nedtoner behovet for å ha en severdig opplevelse, dommeren har hovedansvaret for at spillet holdes innenfor regelverket, og skittent spill kan forsvares. (Johansen, Høigaard & Fjeld, 2009, s. 18-19). Likevel er det viktig å poengtere, som Rinehart skriver, at alternative bevegelsesaktiviteter kan ha elementer av tradisjonelle verdier i seg (Rinehart, 2000, s. 9).

Som nevnt ovenfor skal alternative aktiviteter kunne tilby andre verdier enn tradisjonelle aktiviteter. Disse verdiene handler i stor grad om opplevelsen av mening, samhold, skaperglede, autonomi og utfordring. Ifølge Rinehart beskriver skateboarderen Chris Senn sportens etos slik: «Det er som maling eller musikk. Du kan ikke dømme noen. Det er en kunstform, ikke en sport. Og likevel, så klart, er det begge» (Rinehart, 2000, s. 25). De som begynner med slike aktiviteter gjør det fordi det er noe de kan gjøre for seg selv, ettersom det ikke krever noe voksent tilsyn i form av dommere og trenere, og fordi det er utfordrende. Sammen med andre skaper de et nettverk med samhold hvor

entusiaster kan støtte hverandre og sette pris på hverandre sine ferdigheter (Rinehart, 2000, s. 24), og dele erfaringer og opplevelser (Rinehart, 2000, s. 4). Tradisjonell idrett er selvsagt ikke aktiviteter uten samhold, og mange barn knytter tette bånd til sine lagkamerater. Men barn har forskjellige måter å uttrykke seg på, og noen ønsker gjerne å vise frem sine ferdigheter på andre arenaer enn den tradisjonelle fotballbanen eller idrettshallen, uten press fra foreldre, trenere og lagkamerater. På grunn av dette, og kroppsøvingsfagets målsetninger om livslang bevegelsesglede, mener jeg det er et stort behov for å introdusere et bredere utvalg med aktiviteter som representerer og anerkjenner et større mangfold av bevegelsesidealer enn hva man ser i skolen den dag i dag.

I den nye læreplanen LK20 (Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020) er begrepet «alternative bevegelsesaktiviteter» ikke lenger brukt. Likevel sies det at «lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av danningen og identitetsskapingen i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre står det at «kroppsøving tar vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet, men stimulerer også til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer». Her kan «andre bevegelsesaktiviteter» og «alternative bevegelsesformer» lett tolkes som aktiviteter som skiller seg fra tradisjonell aktivitet og dens verdier, som er kjernen av hva de alternative bevegelsesaktivitetene representerer. I tillegg er det flere mål i faget som fremhever at elevene skal utforske og trene på «ulike» og «varierte» aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 6-7). I Vinjes & Skredes studie fra 2019 gjennomførte de intervjuer med lærere om alternative bevegelsesaktiviteter. Her konkluderte de med at begrepet «ulike bevegelsesaktiviteter» fanget opp mye av de forståelsesrammen lærere hadde for alternative bevegelsesaktiviteter, og at det kunne være fornuftig å la ordet «ulike» overta for ordet «alternative» når man gir uttrykk for de aktivitetene som skal fungere som en kontrast for det tradisjonelle. Et slikt uttrykk mente de rommet både idrettsaktiviteter og andre bevegelsesformer, uavhengig av subjektive meninger av hvilken grad aktivitetene er tradisjonelle, utradisjonelle, nyere, moderne eller alternative (Vinje & Skrede, 2019, s. 92). Måten alternative bevegelsesaktiviteter er formulert på nå gjør at det er stort rom for tolkning for hva man legger i begrepet. Dette kan være både positivt og negativt. Kroppsøving er et fag som er utsatt for selvreprodusering, hvor lærere lærer bort de aktivitetene de selv likte som ung (Crum, 1993, s. 6). Dette gjør at åpne læreplaner kan virke mot sin hensikt, hvor aktivitetsinnholdet forblir det samme over lang tid. Uansett hva man kaller de alternative bevegelsesaktivitetene, representerer de det samme, og skal være et attraktivt tilbud til en gruppe med elever som ikke opplever mestring og meningsfullhet fra de mer tradisjonelle aktivitetene. Derfor mener jeg at alternative bevegelsesaktiviteter burde ha en mer fremtredende plass i læreplanen enn hva de har nå.

2.2 Kroppsøvingsfagets marginaliserende praksis

Opplæringsloven sier at alle elever har rett på å få tilpasset opplæringen etter sine forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, §1-3). Det er likevel tydelig at kroppsøvingsfaget ikke tilrettelegger for den enkelte elev sine behov, og elevene må heller tilpasse seg det aktivitetsinnholdet de møter (Moen & Jordet, 2023, s. 61). Hvis elevene ikke klarer å tilpasse seg og synes faget er vanskelig, er resultatet ofte at de har lavt engasjement, bruker skjuleteknikker, eller at de lar være å delta (Skjesol & Lyngstad, 2021, s. 175); (Moen & Jordet, 2023, s. 66-68). Elever som ikke mestrer skolens oppgaver får svakere motivasjon for skolearbeid, og vil sakke akterut både faglig og sosialt, og elever som dropper ut av skolen gjør det hovedsakelig fordi de kjenner seg

fremmedgjort av praksiser som de ikke mestrer (Moen & Jordet, 2023, s. 69-70). En av fire elever oppgir at de ikke har en følelse av å høre til (Jordet, 2020, s. 19). Dette kalles marginalisering og innebærer at individer ekskluderes fra et sosialt felleskap (Jordet, 2020, s. 19). I læreplanen for kroppsøving står det at faget skal «bidra til å gi elevene mulighet til å praktiskere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd». Videre står det at «I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos selv seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Likevel er det tydelig at flere elever ikke får praktisert likestilling og likeverd i faget, da deres bevegelsesidealer ikke er godt nok representert blant de aktivitetene som blir praktisert i undervisningen (Moen & Jordet, 2023, s. 61-62). Når elevene ikke opplever sine interesser som verdifulle, vil de ha lavere engasjement, og de vil være mindre motivert for å delta. Lavt engasjement fører til at mange elever tidlig får en opplevelse av at de ikke passer inn, og at de føler seg utenfor i det sosiale felleskapet (Jordet, 2020, s. 19). Å inkludere mer alternative bevegelsesaktiviteter kan øke sannsynligheten for at alle elevene finner aktiviteter de liker, og får opplevelsen av at faget anerkjenner dem og deres interesser.

2.3 Anerkjennelsesteorien

Ifølge anerkjennelsesteorien vil anerkjennelse fremme menneskets muligheter for fri selvrealisering og aktørskap, mens anerkjennelsens motstykke, krenkelser, vil svekke en persons muligheter for å utvikle seg til et fritt og sunt individ (Moen & Jordet, 2023, s. 31). Aktørskap er kjernen i det å være menneske og uttrykker menneskets evne til å kunne strekke seg mot og virkeliggjøre selvvalgte livsmål. Anerkjennelsesteorien egner seg for min oppgave, da den fremhever hvorfor det er viktig for elever å føle seg inkludert, ønsket og verdsatt i et sosialt felleskap, og hva som skal til for å anerkjenne andre. Å ta i bruk alternative bevegelsesaktiviteter i undervisningen kan bidra til å anerkjenne de elevene som ikke har med seg idrettslig kapital, altså ferdigheter, holdninger og erfaringer fra tidligere, i tillegg til at de vil ha bedre forutsetninger for å finne aktiviteter de liker og kan fortsette med hele livet. Dette vil styrke deres muligheter for aktørskap og selvrealisering, og bidra til at de utvikler seg til fri og sunne individer senere i livet.

Anerkjennelsesteorien sier at anerkjennelse forekommer i tre ulike sfærer; kjærlighet, rett og sosial verdsetting. Å anerkjenne eleven i form av kjærlighet innebærer at læreren må anstrenge seg for å se, lytte, forstå og akseptere eleven, og være åpen, nysgjerrig og undrende, og ikke konstaterende i samspillet (Moen & Jordet, 2023, s. 36). For å kunne møte eleven på en slik måte er det viktig med intersubjektivitet. Dette er et uttrykk for et samspill der to likeverdige subjekter deler tanker og følelser, og hvor begge parter tar del i et opplevelsesfellesskap rettet mot et felles fenomen. Om læreren anstrenger seg for å se hvordan virkeligheten ser ut fra elevens synsvinkel, får læreren muligheter til å sette seg inn i elevens verden, som er nødvendig for å ta elevens perspektiv. Elever som blir møtt på denne måten vil utvikle en grunnleggende tillitt til læreren som et menneske eleven kan stole på, fordi eleven kjenner seg verdsatt og ivaretatt av læreren (Moen & Jordet, 2023, s. 37). Slik som faget praktiseres i dag, er det stort sett idrettssterke gutter som får sine behov ivaretatt. Andre elever, ofte jenter, blir ikke sett og forstått på samme måte, som gjør at disse elevene ikke opplever faget som meningsfullt, og ikke får det samme tillitsforholdet til kroppsøvingslæreren sin (Moen & Jordet, 2023, s. 67) (Engelsrud & Aasland, 2018).

Anerkjennelse i form av rett innebærer å respektere barnet, og møte de som likeverdige

subjekter med rettigheter, plikter og forventninger om moralsk ansvarlighet av lærere og medelever. Dette gir barnet en opplevelse av verdighet, og som et menneske med samme verdi som alle andre (Moen & Jordet, 2023, s. 38). Dette vil styrke barnets selvrespekt. En viktig del av å ivareta barnets rettigheter er prinsippet om tilpasset opplæring. Hvis et barn som voksen skal kunne bli en fullverdig og moralsk likestilt interaksjonspartner i felleskapet og kognitivt tilkjenne andre de samme egenskapene, må det selv ha blitt anerkjent på denne måten (Moen & Jordet, s. 39). Kroppsøving har ifølge Moen en slagside i retning av å primært anerkjenne elever med funksjonsfriske og funksjonsdyktige kropper, og særlig de med idrettslig kapital og erfaring, mens de som mangler denne kapitalen i større grad opplever at de mislykkes (Moen & Jordet, s. 40). Engelsrud & Aasland fremhever i sin kronikk at elever har ulike betingelser for å lære. Likevel ser det ut som det blir tatt for gitt og er naturlig at gutter er flinkere enn jenter i kroppsøving. Det stilles med andre ord ikke nok spørsmål om undervisningsinnholdet favoriserer og anerkjenner enkelte elever ovenfor andre (Engelsrud & Aasland, 2018).

Anerkjennelse i den sosiale sfære gjennom sosial verdsetting innebærer å ivareta barnets grunnleggende behov for å bruke sine kunnskaper, ferdigheter, evner og interesser i opplæringen, og erfare at dets evner og ferdigheter blir verdsatt i skolens læringsfellesskap (Jordet, 2020, s. 102). Skolen representerer et verdiskap hvor alle elevenes bidrag skal inkluderes, ønskes velkommen og kunne utfolde seg. Dette er en kjerneverdi i en inkluderende skole som skal ivaretas gjennom tilpasset opplæring. For at den enkelte elev skal få muligheter til å bruke sine kunnskaper og ferdigheter og erfare at deres egenskaper blir verdsatt av andre er det ikke tilstrekkelig at felleskapet passivt tolererer den enkeltes bidrag. Elevene må få oppleve at deres ulike bidrag aktivt blir tilrettelagt for, etterspurt og verdsatt av andre. Kun slik vil de få mulighet til å utfolde sine særegne kunnskaper, kompetanser og egenskaper (Moen & Jordet, 2023, s. 41). Kroppsøving er et fag som har svært gode forutsetninger for å anerkjenne mange ulike ferdigheter og interesser da det er et praktisk fag. Det ser likevel ut som det er de elevene med idrettslig kapital som får gjennomslag for sine interesser, mens elevene med andre ferdigheter ikke får de samme mulighetene til å vise seg frem.

I kroppsøvingfaget opplever svært mange av elevene at faget er preget av lærere som instruerer og forklarer i stedet for at elevene selv får utforske (Moen & Jordet, 2023, s. 42). I stedet for at elevene møter en skoledag som består av opplegg og aktiviteter bestemt av andre, skriver Moen & Jordet at lærere må legge til rette for en mer variert opplæring slik at elevene får oppleve skaperglede, engasjement og lærelyst, som formålsparagrafen legger til grunn for (Moen & Jordet, 2023, s. 43). Kun slik kan skolen anerkjenne barnets selvrealisering og bidra til at deres utforskende og meningsseekende vesen får utfolde seg. Og det er først når barnet engasjerer seg i opplæringen at de kan få oppleve at deres bidrag også blir verdsatt av andre i felleskapet.

Forutsetningen for deltakelse er midlertidig at elevene motiveres for, og ønsker å delta (Moen & Jordet, 2023, s. 43). For å gjøre dette fremhever Moen & Jordet tre motivasjonsteorier som identifiserer viktige kilder til elevenes motivasjon. Her er særlig, selvbestemmelsesteorien, relevant for å kunne fortelle hvorfor alternative bevegelsesaktiviteter kan være med å anerkjenne flere elever i kroppsøvingundervisningen.

Teorien sier at mennesket har tre grunnleggende behov for å være motivert til deltakelse; Tilhørighet i et fellesskap, å få vist frem sine kompetanser, og opplevelsen av autonomi (Moen & Jordet, 2023, s. 43). Som nevnt tidligere i kapittel 2.1, er autonomi, mening, fellesskap og mestring alle viktige prinsipper i alternative bevegelsesaktiviteter.

Det å få vist frem sine ferdigheter i en støttende felleskap, samtidig som man gjør selvstendige og fri valg er hovedårsakene til hvorfor alternative bevegelsesaktiviteter appellerer til mange som ikke finner mening i andre aktiviteter.

En av skolens patologier er at det er elementer i opplæringen som krenker elevene. Krenkelser i en slik forstand kan være at det forekommer undervisnings- og arbeidsmåter samt ord og handlinger fra voksne eller medelever som fratrar elever opplevelsen av å høre til, opplevelsen av å være en betydningsfull person i felleskapet og muligheten til medvirkning (Jordet, 2020, s. 138). Disse krenkelsene er stort sett ikke intenderte, og lærere anstrenger seg som best de kan under de rammer de arbeider under. Likevel ser man at skolens tradisjoner, organisatoriske strukturer og kulturelle forventninger representerer en systemtvang som det er vanskelig å komme ut av (Jordet, 2020, s. 19). Derfor må man også spørre seg hvilke faktorer som lærere må forholde seg til når de planlegger sin undervisning.

3. Tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere tidligere forskning som vil være særlig relevant for denne oppgaven, med fokus på aktivitetsinnhold og trivsel i faget. Blant annet vil jeg trekke inn Moen, Westlie, Bjørke & Brattli sin kartleggingsstudie fra 2018. Denne studien kartla hvordan elever på norske skoler liker kroppsøvningsfaget, samt hvilket innhold elevene opplever at faget stort sett består av. Reidar Säfvenboms artikkel fra 2015 undersøker også hvilken trivsel elever har i møte med kroppsøvningsfaget. Videre diskuterer han årsaker til at enkelte liker faget bedre enn andre, og hvem faget er tilrettelagt for. Pedersen, Thornquist, Natvik & Råheims artikkel fra 2021 forteller mye om elever sine opplevelser av faget, og tar opp årsaker til hvorfor mange elever ikke vil delta i kroppsøvningsundervisningen. Den presenterer også informasjon om elevers ønsker og meninger om hva som kan bidra til økt deltakelse og trivsel i faget. Den siste artikkelen jeg vil presentere her er Standal, Moen & Westlies studie fra 2020. Denne studien bruker den samme dataen som Moens studie fra 2018, men sammenligner også elevenes opplevelser med hva lærere opplever. Etter å ha presentert disse studiene vil jeg introdusere Buaas og Sandseter sin studie fra 2023. Denne studien undersøker de ulike barrierene og mulighetene som styrer innholdet i kroppsøvningsundervisningen, og vil derfor være svært relevant for min egen undersøkelse.

3.1 Hvilket aktivitetsinnhold finner man i kroppsøving, og hva mener elevene om det?

I 2018 gjorde Moen mfl. en kartleggingsstudie hvor de undersøkte hvilke opplevelser elever har av kroppsøvningsfaget, samt hvordan lærere og skoleledere mener faget er og burde være. (Moen mfl., 2018, s. 7). Rapporten har bidratt til at lærere og studenter har identifisert flere utfordringer med faget, og flere nyere studier siterer til denne rapporten.

Undersøkelsen besto av en kvantitativ spørreundersøkelse med elever fra barne- og ungdomsskoler i Norge. Gjennom undersøkelse ønsket de å undersøke erfaringer og opplevelser knyttet til kroppsøvningsfaget i den norske grunnskolen. Spørsmålene handlet først og fremst om hvordan elevene likte kroppsøvningsfaget, samt hva de opplevde timene besto av. For å finne ut hvilke elever som hadde tendenser til å like faget ble de også spurt om bakgrunnsinformasjon av seg selv. Her finner de en klar sammenheng mellom grad av involvering av idrettsaktiviteter på fritiden, og hvor godt elevene liker kroppsøvningsfaget. 4 av 5 av de idrettsaktive elevene oppgir at de liker faget veldig godt, mens kun 2 av 5 av elevene som «aldri» driver med idrettsaktiviteter på fritiden liker faget veldig godt (Moen mfl., 2018, s. 20). Disse tallene sammenfaller med hva Säfvenbom har undersøkt, hvor det var klare indikasjoner på at elever som driver med organisert idrett liker kroppsøving best (Säfvenbom, 2015, s. 12)

Videre blir elevene spurt om hvilket innhold undervisningen består av. Her kunne de velge mellom aktivitetene ballspill, dans, lek, vinteraktiviteter, moderne aktiviteter, grunn trening, aktiviteter i friluftsliv, friidrett og svømming. Blant disse oppgir elevene at det er klart mest ballspill og grunn trening at innholdet i undervisningen består av. Elevene oppgir også at de opplever at faget består av en god del lek (Moen mfl., 2018, s. 22). Den typen undervisning elevene opplever de har aller minst av er moderne aktiviteter, hvor svært mange mener dette er aktiviteter de aldri har, eller har sjeldent. Samtidig er vinteraktiviteter og dans andre typer aktiviteter som elevene mener de har sjeldent eller aldri (Moen mfl., 2018, s. 22). Disse resultatene er oppsiktsvekkende fordi det er klart gap mellom hva elevene oppgir de ønsker å ha i undervisning, sammenlignet med hva de faktisk får. Når elevene blir spurt hvilken type aktivitet de ønsker å ha i

undervisningen, troner ballspill øverst, hvor ca. 70% av elevene ønsker å ha slike aktiviteter. Friluftsliv, vinteraktiviteter, grunntrening, lek og moderne aktiviteter er like mye etterspurte, hvor rundt halvparten av elevene ønsker disse aktivitetene. Den minst etterspurte aktiviteten er dans, som kun et fåtall av elevene ønsker å ha (Moen mfl., 2018, s. 23). Til slutt bekrefter også både lærerne og skolelederne som deltok i undersøkelsen at de har ballspill og andre balleker oftest (Moen, 2018, s. 23), og svært sjeldent har moderne aktiviteter (Moen mfl., 2018, s. 25).

Ettersom det tyder på at fagets aktivitetsinnhold ikke er så bredt som det kan være, ønsket Standal, Moen & Westlie å undersøke hvor variert innholdet faktisk er. For å gjøre dette brukte de sin egen kartleggingsstudie for å se elevperspektivet, i tillegg til å intervjuere lærere for å få frem lærerperspektivet (Standal, Moen & Westlie, 2020, s. 2). Lærerne i intervjuene sa at de var opptatt av å gi elevene variasjon og bredde i innholdet i kroppsøvingundervisningen. Argumentasjonen var for å nå den enkelte eleven, slik at de finner noe de kan ha livslang interesse for, og for å gi de meningsfulle opplevelser. Likevel, når lærerne blir spurt om eksempler fra sin undervisning, er det stort sett eksempler fra tradisjonell idrett som blir brukt. For eksempel når lærerne blir spurt om hvordan de går mer i dybden i sin undervisning, er svaret regler, taktiske ferdigheter og teknikk (Standal, Moen, Westlie, 2020, s. 10). Likevel svarer noen lærere at de prøver å være oppdatert på nye typer aktiviteter, som elever ikke kjenner igjen fra kroppsøvingundervisning, f.eks. freerunning (Standal, Moen, Westlie, 2020, s. 10).

I undersøkelsen kommer det også frem at elevene mener det stort sett er lærerne som viser og forklarer aktiviteter og øvelser, og det er sjeldent at elevene får friheten til å gjøre det de vil. Lærerne fra intervjuene er delvis enige med elevene, hvor de sier at de er delaktige ved å vise frem øvelser klart og tydelig (Standal, Moen, Westlie, 2020, s. 12-13). Når det gjelder elevmedvirkning var det ulike svar. Noen skoler prioriterte i liten grad elevmedvirkning, spesielt når det gjelder utforming av læringsmål. Andre skoler åpnet for større grad av medvirkning, og tok hensyn til elevenes innspill når de skulle planlegge undervisning fremover (Standal, Moen, Westlie, 2020, s. 13-14).

I diskusjonsdelen argumenterer forfatterne for at det er et gap mellom hva elevene rapporterer og hva lærerne svarer i sine intervjuer. De peker likevel på flere mulige årsaker for dette. En av de kan være at elevene ikke tenker langt tilbake i tid, og kun husker en liten del av hva de har gjort, mens lærere kan se mer helhetlig på hva de har gjort over lengre perioder. Likevel er det bekymrende at så mange elever på nasjonalt nivå er samstemte over hva de mener de møter av aktivitet i faget. På bakgrunn av studiens resultater argumenterer de for at kroppsøvingfaget praksis i dag ikke når sitt fulle potensial ut ifra læreplanenes mål (Standal, Moen & Westlie, 2020, s. 14-15).

Kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede, men har som fag en utfordring som sammenfaller med mange andre vestlige land. Sammenlignet med tidligere tider, er årsaker for å være aktiv nå i større grad knyttet til ønsker og ambisjoner, og ikke krav og plikt (Säfvenbom, 2014, s. 2). På grunn av dette har det blitt enda viktigere for mennesker å ha positive erfaringer med fysisk aktivitet, som også har blitt et viktig mål i læreplanen. For unge mennesker særlig betyr dette at det å være i fysisk aktivitet må være forbundet med en form for glede, og hvor det å være i aktivitet oppfattes som givende og tilfredsstillende (Säfvenbom, 2014, s. 2). Samfunnet tilbyr normalt to former for ressurser når de skal støtte barn og unges deltakelse i fysiske aktiviteter; frivillig aktivitet i form av organiserte fritidsaktiviteter (sport og idrett), eller obligatorisk kroppsøvingundervisning (Säfvenbom, 2014, s. 2). Ettersom det er et stort frafall fra den organiserte idretten desto eldre elevene blir, betyr det at kroppsøving som fag spiller

en ekstra viktig rolle når det kommer til å gi positive opplevelser til elever slik at de har gode forutsetninger for å være aktive senere i livet. Dersom kroppsøving ikke lykkes med å skape positive erfaringer med fysisk aktivitet og anerkjenne elever, kan kroppsøving bli en arena hvor negative erfaringer blir forsterket og gjør at elever gruer seg til å måtte være i aktivitet (Säfvenbom, 2014, s. 2). Ettersom positive erfaringer med kroppsøving er svært viktig for elevenes fysiske utvikling, ønsket Säfvenbom å undersøke hvilke elever som er motiverte for å delta i undervisningen. Noen utfordringer Säfvenbom så i forkant med undersøkelsen er at en mengde elever misliker kroppsøving, men de likte å være i bevegelse på fritiden, hvor de drev med aktiviteter som gåing, skateboarding og aking. I Moens kartleggingsstudie fra 2018 var det en stor andel elever som ønsket mer variert undervisning i form av alternative eller moderne aktiviteter, men som opplever at de må drive med aktivitet de ikke liker eller behersker (Moen, 2018, s. 23). Dette indikerer at mange elever ikke føler seg anerkjent av den måten faget blir undervist på, som sammenfaller med lavere trivsel og motivasjon for å delta. Videre er det en stor mengde elever, særlig jenter, som ikke liker å bli sett på av andre, og er usikker på hvordan lærere og medelever ser på deres kropp og ferdigheter (Säfvenbom, 2014, s. 3-4). I Pederssen, Thornquist, Natvik & Råheims (2021, s. 1). undersøkelse poengter forfatterne at faget skal bidra til å hjelpe elever med å oppleve glede og mestring gjennom fysisk aktivitet, og at faget skal være med å skape et positivt selvbilde, et godt syn på egen kropp, og utvikle egen identitet. Videre skriver de at kroppsøving er et viktig fag for å hjelpe elever med å utvikle interesse og selvtillit for å delta i sport og fysisk aktivitet. Men siden kroppsøving er mange barns første og eneste møte med ulike typer aktivitet, er det viktig at de har positive erfaringer i faget og at det de gjør oppleves som meningsfullt og anerkjennende (Pedersen mfl., 2021, s. 2). I undersøkelsen rapporterer elever at et høyt fokus på prestasjoner er demotiverende, spesielt når de skal vurderes i aktiviteter de selv opplever at de ikke mestrer (Pedersen, 2021, s. 5). Presset for å prestere i timen gjaldt ikke kun undervisning, men også i andre spillsekvenser. Dersom elevene ikke presterte godt nok i timen kunne de motta kritikk fra medelever, som drepte motivasjonen for videre deltakelse i timen, i tillegg til at man følte seg uvel resten av dagen. (Pedersen m.fl., 2021, s. 5). Videre ytret elevene i undersøkelsen at de ønsket et større fokus på lek-preget aktivitet, og mindre vektlegging på treningsaktiviteter. Medbestemmelse var også en viktig faktor for å fremme deltakelse i faget. Elevene ønsket å ha en grad av medvirkning for hvilke aktiviteter de gjennomførte i faget. Å ha innflytelse for hvilke aktiviteter de gjorde kunne skape motivasjon for å være med, og bidro til at flere deltok i timene (Pedersen mfl., 2021, s. 8). Et argument for økt medbestemmelse var også å skape mer variasjon av aktiviteter i undervisningen, slik at man ikke gjentok de samme aktivitetene som man har hatt før (Pedersen mfl., 2021, s. 8). Selv om det var et ønske å ha mer variert undervisning, var elevene også positive til tradisjonelle aktiviteter og trening, så lenge fokuset på glede og samhold ikke forsvant (Pedersen mfl., 2021, s.7).

Resultatene i Säfvenbom studie viste at kroppsøving er et godt likt fag blant begge kjønn, men hvor gutter liker faget best. Studien fant også at elever liker faget mindre desto eldre de er. Som ventet, var det de elevene som drev med organisert idrett på fritiden som likte faget best. Dette skillet var imidlertid mye høyere hos jenter enn gutter, hvor gutter stort sett likte faget uavhengig av aktivitetsnivå. Ettersom andre studier har vist at kroppsøving er dominert av tradisjonelle idretter, mener Säfvenbom at det også kan finnes en slags «elite-kultur» hvor mål, metoder og vurderinger er påvirket av prestasjoner i tradisjonelle sporter. (Säfvenbom, 2014, s. 12). Dette står i så fall i sterk kontrast til hva elever rapporterer at de ønsker å få fra kroppsøvingsfaget. Ettersom det

er en tydelig gap mellom hva elever sier de vil ha i faget, hva de opplever at de har av aktiviteter, og at lærere er tydelige på at de ønsker å ha en variert undervisning for å skape gode opplevelser, er det tegn på at det finnes noen barrierer for hvilke aktiviteter lærere opplever de kan organisere i undervisningen. Er det kun læreres egen kreativitet det står på, finnes det fysiske barrierer i form av mangel på utstyr og ressurser, eller er det systematiske barrierer i form av læreplan og utdanning? Noe av dette har Ingrid Buaas og Ellen Sandseter undersøkt i deres undersøkelse fra 2023.

3.2 Aktivitetsinnhold i norsk kroppsøving: Muligheter og barrierer

For å finne svar på hvorfor fagets innhold fremdeles er preget av relativt lite variasjon til tross for en læreplan som har et bredt innhold, ser Buaas og Sandseter på de ulike økonomiske og materielle forutsetningene lærere har for å organisere undervisningen hvor en anvender en teori om praksisarkitektur. Her argumenterer de for at læreres praksis er påvirket og henger sammen med det fysiske og sosiale landskapet de underviser i (Buaas & Sandseter, 2023, s. 4).

De faktorene som lærerne mente hadde størst innflytelse var: Klassestørrelse, tid, og i en viss grad utstyr. Først og fremst var det utfordrende å ha store klasser. Store klasser krever mye instruering og demonstrering, og gir lite tid til veiledning til den enkelte elev. I tillegg er det noen aktiviteter som lærere ikke får gjennomført med store klasser. For eksempel kan det være utfordrende å ta med en hel klasse utendørs om man er alene. En annen faktor som gjorde store klasser vanskelig, var størrelse på hall. Hallstørrelse gjør det vanskelig for lærere å dele opp klassen hvis de vil gjøre ulike aktiviteter. Videre, hvis de har muligheten for å dele opp klassen, er det en utfordring å ha oversikt over alle elevene, f.eks. hvis man skal være dommer på to ulike baner. For lærere er gruppestørrelser og fysiske områder faste barrierer som ikke kan endres, og da er det lettere å heller endre på aktivitetsinnholdet (Buaas & Sandseter, 2023, s. 10-11). Mangel på moderne utstyr er en annen faktor noen lærere peker på. Selv om de ikke nødvendigvis er misfornøyd med utstyret de har tilgjengelig, er de fremdeles nødt til å planlegge undervisningen ut ifra hva de har. I tillegg klagde noen lærere på gammelt og slitt utstyr, som de skulle ønske kunne bli reparert eller fornyet. En direkte årsak til at utstyret ikke blir fornyet er at skolene ikke har økonomiske midler til det (Buaas & Sandseter, 2023, s. 12). Selv om flere mener det mangler moderne utstyr, sier noen også at det er tusenvis av aktiviteter de kan gjennomføre likevel, og at det i utgangspunktet bare er egen kreativitet som setter en stopper for hva man får til (Buaas & Sandseter, 2023, s. 12). Til slutt var tid en viktig faktor for hva lærere kunne gjøre i undervisning. Både i form av planlegging før undervisning, og selve undervisningsøkten. Lærere i undersøkelsen mente at økter på 45 minutter ikke var nok, da man sjeldent rakk mer enn én type aktivitet ettersom mye tid forsvant ved skift av tøy og dusjing. Lengre økter var også ønsket slik at man kunne bruke en hel dag på å reise til andre arenaer for å prøve andre aktiviteter de ikke har tilgjengelig på skolen (Buaas, 2023, s. 13).

4. Metode

I denne delen vil jeg beskrive framgangsmåten jeg har brukt i min egen undersøkelse. Først og fremst vil jeg skrive om hvilken metode jeg brukte, og hvorfor dette egnet seg. Deretter vil jeg skrive om prosessen rundt datainnsamling og gi en beskrivelse av intervjuobjektene. Videre vil jeg skrive om den analytiske tilnærmingen jeg har brukt i denne oppgaven, og hvordan jeg har gått frem for å analysere dataen. Til slutt vil jeg skrive om de forskningsetiske retningslinjene som jeg har tatt særlig hensyn til i skriveprosessen, samt reflektere over min egen rolle som forsker i en slik masteroppgave.

4.1 Valg og begrunnelse av metode

I denne undersøkelsen bruker jeg en kvalitativ forskningsmetode. Årsaken til at jeg velger en kvalitativ forskningsmetode er at jeg ønsker å forstå hvordan lærere forstår de omgivelsene de lever i, om de ser på omgivelsene sine som en mulighet eller barriere, og hvordan de bruker disse omgivelsene for å skape et positivt læringsmiljø for sine elever. I den kvalitative forskningen er ofte en forskers mål å prøve å forstå og løfte frem meningen mennesker har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Beskrivelse, forståelse og mening er sentrale begreper innenfor den kvalitative metoden, da hovedmålet med forskningen er å forstå den andre. Forskere som bruker denne metoden anvender seg ofte innenfor et konstruktivistisk paradigme, og tar utgangspunkt i at virkelighet er noe som konstruert av personer som befinner seg i den aktuelle situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Mange forskere innenfor en slik konstruktivistisk tilnærming vil hevde at kvantitative data ikke realistisk kan måle den komplekse virkeligheten vi lever i, og da heller ikke måle andres forståelse av den. For å få en virkelig forståelse av sosiale fenomener bør vi finne ut hvordan mennesker tolker denne sosiale virkeligheten. Dette kan vi gjøre ved å lytte til deres ytringer og ta del i deres forståelse og opplevelse av sin egen hverdag. Gjennom slike tilnærminger får man frem hvordan mennesker selv konstruerer sin virkelighet, og man kan se flere variasjoner og nyanser som finnes i ulike tolkninger av verdenen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

4.2 Beskrivelse av valgt datainnsamlingsmetode

For å samle inn data brukte jeg semi-strukturerte intervju. Intervjuene var individuelle, og jeg møtte lærerne på deres skoler. Jeg hadde en intervjuguide med tre ulike temaer jeg ønsket å spørre intervjuobjektene om. Innenfor hvert av disse hadde jeg noen oppfølgingsspørsmål klare, dersom samtalen ikke naturlig tok oss i den retningen. De tre temaene jeg ønsket å spørre om var: Anerkjennelse, alternative bevegelsesaktiviteter, og handlingsrom i ulike former. Spørsmålene begynte med at jeg spurte om hva disse begrepene betydde for intervjuobjektene. Deretter snakket vi litt om begrepene i forhold til min oppgave. På denne måten prøver begge parter i intervjuet å forstå og oppleve hva som blir skapt, slik at det foregår en kontinuerlig analyse som bidrar til at jeg som forsker kan stille ulike spørsmål for å forstå de tankene som kommer frem av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervju som metode egnet seg fordi det er lærernes subjektive meninger og forståelser av de ulike begrepene som er viktige for å kunne forstå de barrierene og mulighetene lærere ser i møte med alternative bevegelsesaktiviteter. En kvantitativ undersøkelse kunne sagt en del om ulike barrierer lærere ser, men ikke nødvendigvis hvorfor de opplever det som en barriere. Vi kan i stedet bruke kvalitative intervjuer når vi ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av deltakernes forståelser, erfaringer og refleksjoner knyttet til et fenomen. Videre så vil

intervjuer egne seg når det er et behov for å gi deltakerne en større frihet til å uttrykke seg enn hva et spørreskjema tillater. Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer frem bedre når deltakeren kan være med å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 106). Dette er også årsaken til at jeg ønsket et semi-strukturert intervju fremfor et strukturert intervju, nettopp for å kunne grave dypere når læreren først er kommet inn på et tema. Kunnskap er situasjonsbestemt, og sosiale fenomener er komplekse. Ved å åpne intervjuer kan deltakerne fritt fortelle om historier og erfaringer de har opplevd, og intervjuer gjør det dermed mulig å få frem kompleksitet og nyanser (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 106). Kanskje kunne et åpent intervju også egnet seg for denne oppgaven, men dette ville satt større krav for meg som forsker for å sørge for at samtalen gikk i retningen jeg ønsker, og at jeg får svar på alt jeg lurer på. På grunn av min rolle som uerfaren forsker mente jeg det egnet seg bedre med et semi-strukturert intervju, slik at jeg hadde en større grad av kontroll i samtalen og at jeg kunne stille mer spesifikke spørsmål som intervjuobjektene kunne svare på.

Intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafonapp, som automatisk transkriberte intervjuet underveis, og lagret det i digitale nettskjema I etterkant har jeg hørt gjennom intervjuene og manuelt rettet opp det transkriberte materialet der hvor diktafonappen ikke transkriberte riktig. Intervjuene varte fra 30 til 40 minutter. Dataen ble samlet inn mellom uke 6-8, med unntak av ett intervju som ikke ble gjennomført før uke 15. Dette skyldtes at et intervju med en lærer ble kansellert etter å ha prøvd å finne en dato, slik at jeg måtte finne en ny deltager.

4.3 Utvalg og rekruttering

Utvalget i intervjuene består av seks kroppsøvingslærere som jobber på ulike skoler. Tre av lærerne kan sies å jobbe på byskoler, mens de tre andre er lærere på skoler i tettsteder utenfor Trondheim. Av disse seks er det fem menn og en kvinne, i varierende alder og med variert erfaring. Totalt 14 kroppsøvingslærere ble kontaktet, hvorav seks kunne stille, seks ga ingen respons, og en svarte nei. Blant de seks som originalt takket ja, var det en som trakk seg da vi aldri klarte å finne et tidspunkt som passet. Dette førte til at jeg rekrutterte en ny kandidat senere. Den siste kandidaten var en lærer jeg kjente, som jeg hadde ventet med å rekruttere da han jobbet på skole med idrettsprofil i stedet for normal ungdomsskole. Det innebærer at skolen vil ha bedre materielle og økonomiske forutsetninger for kroppsøvingsfaget.

Den eneste kvalifikasjonen som var nødvendig for å være en kandidat til intervjuet var at intervjuobjektene jobbet som kroppsøvingslærer på en ungdomsskole. Aller helst skulle fordelingen av kjønn vært mer balansert, men jeg fikk kun respons fra en kvinnelig lærer. I utgangspunktet så ønsket jeg å intervjuer ni lærere fra tre ulike skoler slik at jeg fikk intervjuet tre lærere fra samme skole. Dette var for å undersøke om lærere på samme skole hadde like opplevelser knyttet til sitt handlingsrom, eller om de så ulike muligheter og utfordringer. Til slutt reduserte jeg utvalget til seks intervju, for å ha en overkommelig arbeidsmengde. Til slutt fikk jeg intervjuet to lærere fra to av de samme skolene, i tillegg til to andre lærere fra to ulike skoler. Altså seks lærere fordelt på fire skoler.

Utvalget ble rekruttert gjennom å spørre kroppsøvingslærere jeg kjente selv fra egen skolegang som elev, praksis og vikarjobbing. Fire av lærerne ble rekruttert gjennom å henvende meg direkte til dem. De to siste ble rekruttert ved å anvende snøballmetoden, hvor intervjuobjekter som allerede deltok på undersøkelsen kontaktet lærere fra sin egen krets (Ball State University, s. 1). Dersom de var interesserte i å delta, ble jeg tilsendt e-posten deres og sendte dem mer informasjon om prosjektet.

4.3.1 Intervjuobjektene

I denne oppgaven møter vi seks ulike intervjuobjekter: Fenriken, Ulven, Tango, Kongen, Skifantomet og Messi. Alle intervjuobjektene fikk tilbudet om å skape sitt eget navn, men svarte at jeg kunne gjøre det for dem. Navnene er gitt uten noe spesifikk betydning og skal være uten relevans for deres person. Likevel er en kritisk refleksjon at enkelte navn kan ha kommet som et resultat av mine subjektive inntrykk av intervjuobjektet. Fenriken og Ulven jobber begge på samme skole ved et tettsted utenfor Trondheim, og de er begge mellom 40 og 50 år. Fenriken har jobbet på skolen i 12 år. Til tross for å ha 4-årig lærerutdanning med poeng innenfor kroppsøving, har han kun jobbet som kroppsøvingslærer de 4 siste årene. Ulven har jobbet på skolen i 15 år som kroppsøvingslærer, i tillegg til andre fag. Kongen og Tango jobber begge på en ungdomsskole midt i Trondheim kommune. Kongen har jobbet der i 26 år som kroppsøvingslærer, mens Tango har jobbet der i 10 år og hatt kroppsøving i 8 av dem. Begge to har lærerutdanning, med poeng i kroppsøving. Messi har vært lærer i 3 år, hvor han de to siste årene har jobbet som kroppsøvingslærer på en skole med idrettsprofil. Messi er utdannet barne- og ungdomsarbeider, og har ingen formell utdanning som lærer, men har mye erfaring som vikar. Skifantomet jobber også på en skole ved et tettsted utenfor Trondheim. Han har jobbet som kroppsøvingslærer i 22 år, og er utdannet med realfagskompetanse og mellomfag i idrett. Samlet har disse seks lærerne en god variasjon i utdanning, arbeidserfaring og kompetanser, og kan ha verdifull innsikt om hvordan kroppsøvingslærere praktiserer sine fag, på sine skoler.

4.4 Analytisk tilnærming

For å analysere datamaterialet fra intervjuene vil jeg ta i bruk en tematisk analyse, med utgangspunkt i Braun & Clarkes 6 trinn for refleksiv tematisk analyse. Tematisk analyse er en robust metode som er relativt lett å ta i bruk, som innebærer å utvikle, analysere og tolke mønstre i et datamateriale. De ulike mønstrene vil bli kartlagt som koder, og til slutt vil de ulike kodene bli satt sammen til ulike temaer (Braun & Clarke, 2022, s. 6). Disse temaene er kjernen i en tematisk analyse, og er konsepter eller ideer som fanger de ulike meningsmønstrene som finnes i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 76-77). Temaene blir skapt ut ifra et bredt utvalg med data som er forent med en felles ide eller konsept, og kan noen ganger være lett å fange opp, mens andre ganger kan de være vanskelig å finne (Braun & Clarke, 2022, s. 77).

I Braun & Clarkes tematiske analyse er begrepet refleksivitet sentralt. Refleksivitet som forsker innebærer at forskeren er kritisk og oppmerksom på at enhver dialog vil være situasjonsbetinget, og at de subjektive meningene som kommer frem ikke trenger å være en absolutt sannhet (Braun & Clarke, 2022, s. 5). Videre involverer det at forskeren må se kritisk på sin egen rolle som forsker, og hens forskningspraksis og prosess. På denne måten ivaretar forskere som bruker en tematisk analyse de verdiene og prinsippene som forskningsfelleskapet har skapt for å gjennomføre god kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2022, s. 5).

De seks trinnene innenfor den tematiske analysen er som Braun & Clarke påpeker skapt for å være retningslinjer og ikke regler. Dette gjør at når man begynner prosessen med å analysere trenger ikke nødvendigvis de ulike trinnene, eller fasene som de kaller det, å bli fulgt punktvis, da ulike metoder kan føre til ulike framgangsmåter og analyser (Braun & Clark, 2022, s. 34). I første fase har jeg blitt kjent med datasettet gjennom transkriberingen. Her har jeg allerede merket meg ting jeg syntes var interessant, og hatt dette i bakhodet i det jeg transkriberte de neste intervjuene. De delene jeg syntes

var spesielt relevante ble markert i ulike fargekoder, og deretter sammenlignet med svarene fra de andre intervjuene. De ulike kodene ble klippet og limt på egne dokument. På denne måten fant jeg flere koder svært tidlig, som gjorde at jeg raskt kunne identifisere noen potensielle temaer. Videre, i de neste fasene, leste jeg over det transkriberte materialet flere ganger, og fant flere interessante koder, samtidig som enkelte temaer ble revidert. Etter en stund ble ni opprinnelige koder gjort om til tre temaer. Dette skjedde etter jeg hadde begynt å skrive om resultatene, som gjorde at det ble store endringer i teksten. Endringene førte til at navnene på temaene måtte endres. Jeg hadde et ønske om å navngi hvert tema basert på sitater som ble gitt under intervjuene. Tidvis ga det mening, men ikke alle sitater kunne fullt beskrive innholdet i temaene, som førte til at temaene revidert på nytt, og ble utvidet til å bli 4 temaer som fikk nye navn. Flere av de opprinnelige kodene vil i stedet bli trukket inn som underpunkter under enkelte kapitler. Temaene blir beskrevet i resultatkapittelet, og videre diskutert i kapittel 6. Til slutt, i siste fase, har jeg renskrevet teksten, hvor de ulike temaene vil bli diskutert i lys av hverandre. Dette skal skape en fortelling om datasettet som skal besvare problemstillingen (Braun & Clarke, 2022, s. 36).

4.5 Forskningens kvalitets/forskningsetiske refleksjoner

I all forskning finnes det noen normer og verdier forskere må ta hensyn til for å gjøre en god etisk forsvarlig forskning. NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) er et uavhengig organ som har ansvar for å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene er til for å fremme fri, god og forsvarlig forskning, og for å sikre en god vitenskapelig forskningspraksis (NESH, 2023). Retningslinjene har fem deler, som forteller om ulike forskningsetiske forpliktelser; forskerfelleskapet, hensyn til personer, grupper og institusjoner, oppdragsgivere, finansiører og samarbeidspartnere, og forskningsformidling. Selv om alle prinsippene innenfor forskningsetikken er viktig og skal følges, er det særlig prinsippet om hensyn til personer som må jeg må ta ekstra hensyn til i denne oppgaven.

Det skal ikke være noen negative konsekvenser for intervjuobjektene å delta i prosjektet, og deres anonymitet skal bli ivarettatt. For å gjøre dette ivaretar jeg intervjuobjektene integritet ved å bruke Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer (NESH, 2023). I intervjuene mine bruker jeg en diktafonapp som automatisk transkriberer samtalen, og lagrer dette på digitale nettskjema. Nettskjemaene blir lagret på en passordbeskyttet side, og all data blir slettet når prosjektet er avsluttet. Dersom det kommer frem personlige opplysninger om intervjuobjektene eller andre gjennom intervjuene vil disse bli redigert bort når jeg korrigerer transkripsjonen i ettertid. Videre er det viktig at jeg som intervjuer stiller spørsmål som ikke oppleves som kritiserende eller nedverdiggende for intervjuobjektene. I intervjuene stiller jeg spørsmål om kroppsøvingslærere sine undervisningsmetoder og aktiviteter, og da er det viktig at jeg er positiv og støttende til lærerens svar, selv om jeg selv ikke nødvendigvis er enig i deres metoder. Læreren skal ikke forlate intervjuet med et inntrykk av at deres undervisningsmetoder ikke er gode. Voksne mennesker trenger også anerkjennelse for sitt arbeid, og det er viktig at jeg som har invitert til intervju gjør at intervjuprosessen er en positiv opplevelse. Alle intervjuobjektene vil på forhånd motta et informasjonsskriv om formål, metode, datahåndtering, og hvordan ta kontakt for å trekke sin deltakelse. Før selve intervjuet vil de også få signere et samtykkeskjema. Skjemaet vil de få sendt på e-post på forhånd slik at de får muligheten til å lese over før

de signerer. Ved prosjektets start har det også blitt sendt meldeskjema til SIKT, hvor deres vurdering vil bli vedlagt.

4.5.1 Forskerens Rolle

Som nevnt i kapittel 4.4 er refleksivitet svært viktig innenfor en tematisk analyse. Å se med kritisk blikk på egen forskning er ikke bare relevant for å gjennomføre en tematisk analyse, men også gjennom hele forskningsprosessen. Analyser av data alltid er underbygget av teoretiske antagelser, og at disse antakelsene må bli anerkjent og reflektert over (Braun & Clarke, 2022, s. 8). Dette innebærer at jeg som forsker ikke bare må reflektere selv over egen rolle i forskningsprosessen, men også formidle denne rollen til forskningsfellesskapet. Min eneste erfaring som forsker er fra min tid som student, og det er lett for meg å gjøre feil både når det kommer til for eksempel kildebruk og gjennom intervjuprosessen. Det kan være lett å finne kilder med sitater som støtter min egen forskning, men som med kontekst har en annen betydning. Derfor har jeg gjort mitt beste til å lese gjennom litteraturen nøye, og har flere ganger fra prosjektstart endret valg av litteratur slik at jeg bruker forskning som best belyser mitt forskningsområde. Videre har jeg som forsker også stor mulighet til å påvirke forskningsresultatet ved de spørsmålene jeg stiller i intervjuet. Dersom jeg ønsker spesifikke svar, er det relativt lett å stille ledende spørsmål. Dette kan også skje under semi-strukturerte intervju, da jeg kan styre samtalen i den retningen jeg ønsker. For å unngå dette må jeg holde meg så nær intervjuguiden som mulig. Dette vil skape større pålitelighet og overførbarhet for andre forskere som kanskje vil gjøre lignende undersøkelser i fremtiden. Likevel er det også viktig at intervjuet er balansert og ikke følger en for streng oppskrift, da det er lærernes perspektiver som er det viktigste å få frem, og disse kan tidvis komme frem ved å stille andre spørsmål enn hva opprinnelig planlagt.

4.5.2 Pålitelighet

I kvalitative studier er det vanskelig å reprodusere en studie til en annen studie for å se om resultatene er endret, da det ikke finnes en objektiv og stabil virkelighet som lar seg måles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Sosiale fenomener kan endres relativt raskt, og møtet mellom forskeren, forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien vil være forskjellig, da ulike forskere tar med seg sin subjektive individuelle teori inn i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Funn og resultater i kvalitative studier representerer kontekstuell kunnskap, og derfor må forskerens subjektivitet legges frem som en del av konteksten. I mitt tilfelle anser jeg alternative bevegelsesaktiviteter som noe positivt, mens en fremtidig forsker ikke nødvendigvis trenger å ha samme oppfatning. Dette kan skape helt ulike intervjuer og gi ulike funn. Dermed vil min rolle som subjekt være med å forme oppgaven i en gitt retning, og også påvirke hvilke koder og temaer jeg vil se etter når jeg analyserer resultatene.

5. Resultater

I denne delen vil jeg presentere de ulike temaene funnet fra dataen som er samlet inn fra intervjuene. Til å begynne med vil jeg presentere noe av det mest vesentlige av hva intervjuene spurte om, nemlig hva lærerne kunne om alternative bevegelsesaktiviteter. Det neste temaet vil handle om den forståelsen lærere hadde for anerkjennelsesbegrepet, og hvilke metoder de bruker for å anerkjenne. I neste del vil noen interessante funn bli presentert, og disse handler om hvordan lærernes kompetanse påvirker deres valg av innhold i undervisningen. Det siste temaet handler om de eksterne barrierene lærere ser i sin hverdag, og hvordan det påvirker dem.

5.1 Alternative bevegelsesaktiviteter: Gjerne ikke den vanlige ballen

Når vi snakker om temaet alternative bevegelsesaktiviteter, spør jeg intervjuobjektene om hva de legger i dette begrepet. Her kom det svært forskjellige og varierende svar. Enkelte svar var ikke langt unna hva som har blitt definert som alternative bevegelsesaktiviteter tidligere i denne oppgaven, mens andre svar kan sies å være litt «alternative» i seg selv. Ulven, Skifantomet og Fenriken svarte alle at det var aktiviteter som var litt utenom det vanlige, eller tradisjonelle, noe som Fenriken identifiserte som ballspill og grunntrening. Fenriken nevnte eksempler som yoga, frisbeegolf, og geocaching, mens Skifantomet nevnte parkour og kampsport. Ulven snakket også om at det kunne være aktiviteter man gjorde på nye områder, hvor man finner på nye lek-baserte øvelser. Ulven og Skifantomet bruker også ordene «nye» øvelser og aktiviteter når de snakker om det, som kan relateres til begrepet «moderne aktiviteter», som er tett knyttet opp mot det alternative.

«Da jeg hører alternativt, så er det jo det ting man ikke gjør så mye til vanlig, sånn å finne opp, eller bruke nye ting. Ta med klassen inn i skogen, for eksempel, og ha aktivitet på et nytt område, og gjerne da ikke den vanlige ballen» (Ulven).

Messi, Tango og Kongen hadde ikke den samme forståelsen for hva alternative bevegelsesaktiviteter var, og kom med svært ulike ideer om hva det kunne være. Kongen svarte for eksempel at han tenkte på det som turn-aktiviteter. Messi forsto det som en alternativ treningsform man bruke for å trene seg opp etter skader, for eksempel ved å sende en elev til styrkerommet hvis hen ikke kunne delta i kroppsøvningsundervisningen.

Tango hadde en interessant tolkning av begrepet, og svarte følgende:

«Da tenker jeg aktiviteter hvor de får utfordre seg, både fysisk og også en viss grad mentalt. De må kjenne på å være modige og tørre å pushe grensene sine, men også gjøre utfordrende ting med koordinasjon, balanse, fart. Det er kanskje ikke så rettet inn mot en sport, men at det handler mer om kroppen i bevegelse på forskjellige måter» (Tango).

5.2 Anerkjennelse: Å se dem for den de er

Når vi beveger oss inn på temaet anerkjennelse i intervjuene stiller jeg spørsmålet; Hva tenker du det betyr å anerkjenne noen? Svarene som kom fra intervjuobjektene var nesten identiske, og viser at lærere har en relativt lik forståelse av hva anerkjennelse er. Alle intervjuobjektene svarte at å anerkjenne elever var å se den enkelte eleven, og hvilke ferdigheter og utfordringer den har. Fenriken svarte: «Det må da være å se den enkelte og deres ferdigheter.», mens Skifantomet svarte: «Da tenker jeg at du på en

måte ser personen som den er. Hva den kan være god for, og hva slags utfordringer den personen kan ha». Unntaket var Kongen, som heller svarte: «Det er jo å ta dem sånn som de er. Når det gjelder idrett, så ta de der de er, hvor langt de har kommet». Hvorvidt det er noen forskjell på å «ta dem» som de er og «se dem» som de er vil bli diskutert senere.

I utgangspunktet svarte intervjuobjektene alle relativt kortfattet på hva det var å anerkjenne, men jeg ønsket å se om de hadde en større forståelse for hva det kunne være å anerkjenne, annet enn å «se» eleven. Derfor spurte jeg videre hvilke metoder og grep de gjorde for å anerkjenne sine elever. Her kom det frem ulike metoder hos de ulike lærerne. Ulven og Fenriken har en tilnærming hvor de gjør grep slik at elevene skal oppleve mestring og utvikling. Ulven sa for eksempel:

«Og de som ikke klarer matteturn, de kan gjøre balanseøvelser, og flygeren og sånt, og øve inn det. Sånn at man kan føle at man får til noe. For balanse får man til, som regel, noen varianter, i hvert fall» (Ulven).

På denne måten viser Ulven og Fenriken at elevene skal få muligheten til å vise frem hva de kan, og hvilke ferdigheter de har, slik at de blir vurdert rettferdig ut ifra hvilket nivå de har og hvordan de utvikler seg. Fenriken sier at man anerkjenner noen ved å se dem, slik at man kan tilpasse undervisningen til elevene. Det samme gjør Ulven, hvor han gir mulighet til elevene for å vise frem mer grunnleggende balanseøvelser øvelser i turn, hvis de ikke klarer mer avanserte øvelser.

Tango og Kongen forteller om andre måter man kan gi anerkjennelse på. Dette handler mer om tilbakemelding og positiv forsterkning, for å vise at man har lagt merke til elevens prestasjoner og utvikling. Tango sier:

«Ja, for jeg er opptatt av at hvis det er en felles aktivitet, at jeg gir tilbakemeldinger til elevene. For hvis det er en elev som er redd for ball, men så ser jeg at han eller hun utfordrer seg på å faktisk ta den ballen ..., for den personen kan det være veldig utfordrende, og at man da anerkjenner det, som du sier, gir en kommentar og en positiv oppmuntring, og at det er positivt» (Tango).

Kongen er også opptatt av å bruke navnet til elevene, og sier at han alltid har et mål om å gi alle elevene minst en positiv kommentar i løpet av en undervisningstime. På denne måten sørger han for at alle elevene vet at de har blitt lagt merke til. Videre sier han at elevene er svært opptatt av å høre sitt eget navn, og mener at dette også er en form for anerkjennelse.

Senere i intervjuet vrir jeg også om spørsmålet, og spør om hvilke faktorer som gjør at elever ikke føler seg anerkjent i kroppsøvingstimen. Her svarer Fenriken at det kan være elever som ikke opplever at de ikke får nok tilbakemeldinger. En sentral del av anerkjennelsesteorien sier at det ikke er tilstrekkelig at anerkjennelse kun uttrykkes gjennom ytringer (Jordet, 2020, s. 90), men Fenriken mener at det noen ganger er nødvendig å gi elever skryt for gode prestasjoner, for å gi de anerkjennelse. Her svarte han følgende: «I elevgruppen vil det alltid være noen som krever deg mer, og så er det dem som er veldig opptatt av å vise at de er flinke, og vil ha tilbakemelding på at de er flinke».

I intervjuene med kongen og Messi snakker vi også om hvorfor elever ikke føler seg anerkjent i kroppsøvingundervisning. Begge to trekker frem store klassestørrelser som

en stor utfordring. Med for mange elever i undervisningen er det vanskelig å se hver og en, og man får mindre mulighet til å gi oppfølging. Samtalen med Messi var særlig interessant, da han erkjente at man kunne få en følelse av å ikke strekke til som lærer dersom man ikke fikk laget undervisningsopplegg som gir en opplevelse av mestring for alle elevene.

«Det er ofte at du kanskje føler at du ikke får sett dem nok da. Noe som er så viktig. Og når du har 30 stykker så er det ofte lett å se forbi. Det er fint hvis man kan være to stykker, i en time, og hjelpe til med det. Fordi spriket fra A til B kan være så stort. Du kan ha en gruppe som vet nøyaktig hva man skal, som kan sine ting, og så en gruppe som er helt motsatt. Men man gjør så godt man kan. Og ofte hvis man ikke strekker til, så føler man veldig på det. At det er kanskje noen som sitter her, og ikke får det de trenger, for at de skal lykkes. Det er en ekkel følelse» (Messi).

Dette viser at lærere som Messi har et ønske om å kunne tilrettelegge for og anerkjenne sine elever, men at det finnes utfordringer som gjør at han ikke får gjort det. Dette sier han er negativt ikke bare for elevene, men gjør også at han ikke føler han strekker til som lærer. Å oppleve mestring har blitt trukket frem som en viktig faktor for å føle seg anerkjent, og dette er viktig for lærere også.

Skifantomet hadde en annen forklaring på hvorfor elever ikke føler seg anerkjent. Dette handlet mer i form av hvilke interesser elevene hadde, og opplevelsen av å føle at de blir verdsatt. Her forklarer han at elever ikke føler de blir sett og lagt merke til hvis man ikke klarer å anerkjenne deres interesser og inkludere disse interessene i faget.

«Jeg tenker mange elever føler seg at de ikke blir sett, og at man på en måte ikke treffer deres interesser, da. Eller deres ... Hva de har lyst til å gjøre i en kroppsøvingstime. At man er litt for rigid i forhold til at man kjører litt sånn, ja, tradisjonelle aktiviteter da. Som fotball og håndball. Som kanskje oppleves ikke så positivt for alle sammen. At de ikke får gjennom sine interesser, da. At de holder på med andre aktiviteter som kanskje ikke blir praktisert i kroppsøving» (Skifantomet).

Her forteller Skifantomet om et typisk problemområde. Mye tradisjonell aktivitet som fotball og håndball er populært blant både lærere og elever, men for de elevene som ikke trives med samme bevegelsesaktiviteter kan de over tid få et negativt inntrykk av faget og det å være i bevegelse. Fra intervjuene kommer det frem mange ulike perspektiver på hvordan man kan gi anerkjennelse til eleven, og hvorfor elever ikke blir anerkjent. Lærerne prøver å gi skryt og positiv forsterkning, og de forsøker å tilpasse opplæringen slik at alle opplever mestring. Skifantomet trekker også frem et viktig perspektiv i form av interesser, og poengterer at det er viktig at elevene får oppleve at deres interesser betyr noe. En stor utfordring med å gi anerkjennelse til elevene er at det er for mange elever fordelt på kun en lærer. Det er vanskelig å bli kjent med elevene og bygge relasjoner hvis det er for mange. I tillegg er det en utfordring å se de i timene. Her sliter lærere med å få gitt tilbakemeldinger samt tilpasset opplæringen ettersom det er for mange elever å ivareta. Dette skaper dårlige forutsetninger for å se elevenes utvikling over tid, og gjør det også utfordrende å vurdere dem i faget.

5.2.1 Elevmedvirkning: Du ser hvor mye de blomstrer opp

Etter vi har snakket om alternative bevegelsesaktiviteter og anerkjennelse, ønsket jeg å spørre litt om hvilken grad elevene får medvirke i undervisningen. Her snakker vi om hvordan elevene får medvirke til og påvirke innholdet i kroppsøvningsundervisningen. Det kommer frem mange ulike måter på hvordan elever kan medvirke i timene. Blant annet gir lærere ekstra ansvar til enkelte elever med å for eksempel sette ut utstyr, lar de komme med forslag til aktiviteter, og lar elevene styre undervisningen selv. Skifantomet pleier å spørre klassene sine om deres interesser, slik at han kan prøve å ha aktiviteter som de liker utover året. Tango sier noe lignende, hvor hun forteller at hun ofte spør elevene sine om det er noe de har lyst til å gjøre, slik at hun kan sette av litt tid for en aktivitet som elevene etterspør.

«Når vi får nye elever, så starter vi med å spørre hva de liker å holde på med på fritiden, og om de driver på med noe idrett, eller noe sånt, da. Og hva de føler at de er gode på. Så prøver man å ta det med seg inn i faget, da» (Skifantomet).

Elevmedvirkning blir beskrevet som noe veldig positivt av alle lærerne. Flere elever trives godt med å få planlegge undervisning selv, mens andre blir mer modne av å få større ansvar i timene. Messi sier følgende om elevstyrte timer: «Det er kjempefint for dem. Og dem elsker det også. Du ser på det hvor mye de blomster opp.»

Kongen sier også at han er ganske lydhør når elevene har ønsker for hva de skal gjøre i undervisning, men erkjenner samtidig at det er noe han burde bli enda bedre på, da det er noe som er positivt for elevene. Ettersom alle lærerne ga muligheter til elevene for å påvirke aktivitetsinnholdet i undervisningen, var jeg svært spent på hvilke aktiviteter elevene ville ha. Svarene var delvis forventet. Når elevene kom med ønsker til aktivitet, var det stort sett fotball som ble etterspurt. Ulven svarte: «Nei, det er jo innebandy og fotball som går først, da.», mens Kongen svarte: «Veldig mye fotball, og fotball går jo igjen, da. Den kommer du ikke bort ifra.»

Alle lærerne sa at fotball var den aktiviteten som ble valgt først når elevene spurte om, eller fikk velge aktiviteter, etterfulgt av andre tradisjonelle aktiviteter som basket, innebandy, håndball og volleyball. I tillegg til dette, svarte Tango at det var stort sett det å spille kamp de ønsket å gjøre aller mest. Uansett hvilken aktivitet de ønsket seg, hadde de et ønske om å spille mot hverandre, i stedet for å drive med ulike former for lek, konkurranser eller teknikktraining. Ettersom alle lærerne visste at ulike former for ballspill kom til å bli valgt hvis de fikk muligheten, var det flere som lot elevene velge aktiviteter innenfor visse rammer. Disse rammene kunne avhenge av hva temaet for den aktuelle perioden var, eller hvilke styrker læreren mente at eleven hadde. For eksempel hvis eleven var god i kampsport, kunne hen ble utfordret til å lære bort sine ferdigheter til sine medelever.

«Det var jo noen som hadde sånn taekwondo-opplegg. Jeg husker ikke helt hvordan det var, men det ble så vellykket. Han hadde en trener som kom en gang, så skulle han ha den alene etterpå. Det funkete veldig bra, da. Det ble veldig respekt av det, da» (Kongen).

I tillegg til dette, var det flere elever som valgte aktiviteter som var mer lek-preget. Dette kunne bestå av å lage ulike samarbeidsøvelser hvor elevene måtte jobbe sammen

på ulike måter. Dette var aktiviteter som Fenriken mente elevene likte godt, og som det så ut som at de responderte godt på. Ulven hadde en spennende fortelling om noen kreative aktiviteter, hvor elevene skulle finne opp egne idretter. Da fikk han sett noen nye variasjoner av ulike eksisterende ballspill, hvor man måtte score på nye måter eller spille med nye regler, i tillegg til andre lek-baserte oppgaver. Svarene fra intervjuobjektene viser at elevene kan komme med mange kreative aktiviteter dersom de blir utfordret, og at de kan få mye positivt ut av at lærerne ser deres styrker og spiller de gode. Likevel er det også tydelig at det er fotball og annen ballidrett som forblir de mest populære aktivitetene blant elever på ungdomsskolen.

5.3 Lærerens aktivitetsbank: Interessen for aktivitet kommer fra at jeg har vært sportslig aktiv

Ettersom intervjuene i stor grad handler om hvilke aktiviteter lærerne tar med seg og bruker i undervisning, snakker vi også litt om hvordan deres «aktivitetsbank» ser ut. Dette involverte å spørre dem hvor de mente at de hadde hentet mesteparten av sine egne kompetanser, og hvor de hadde lært om aktivitetene som de selv brukte i undervisning. Her var et gjentakende svar at det var deres egne interesser fra barndommen som i stor grad påvirket hva de selv likte å gjøre. Her svarte ulven: «Nei, det går egentlig mest på egeninteresse og erfaringer, kanskje fra fotball». I intervjuet med Messi svarte han følgende: «Altså, jeg er jo oppvokst med idrett, jeg har drevet idrett siden jeg var fem år, til jeg la opp fotballkarrieren. Og det er på en måte mye man har tatt med seg der, føler jeg».

Selv om alle lærerne mener at deres egne interesser fra barndommen i stor grad påvirker deres valg av aktiviteter, kommer det også frem noen andre faktorer. Dette kan være ting de har funnet fra TV-program eller internett, slik som aktiviteter fra TV-programmet Mesternes mester. Videre svarte for eksempel Fenriken at de ble inspirert av hverandre på lærerteamet, og brukte hverandres kompetanser mye når de planla undervisning frem i tid. Til slutt nevner også Skifantommet at det er en styrke å ha utdanning fra idrettsfag, og nevner dette som en kompetanse i tillegg til de idrettene han selv har drevet med i barndommen. Resultatene viser at det er lærernes idrettsbakgrunn som er den største faktoren for hva de opplever at de er kompetente i. Tango svarer videre i sitt intervju at det kan være vanskeligere å planlegge undervisning hvis man skal gjøre en aktivitet man ikke kan selv.

«Alle har jo en individuell aktivitetsbank. Hva er det man kan, og hvor kreativ kan man være? Hvor mye tid skal man bruke på å planlegge en ny aktivitet? Er det lett å finne en aktivitet som passer til et kompetansemål som ikke inneholder ball? Kanskje er det vanskeligere å komme på det, fordi man har en erfaring med seg selv» (Tango).

Utsagnet viser at Tango har reflektert over seg selv, og at det kan være utfordrende å være kreativ og finne på nye aktiviteter uten ball dersom man ikke har riktige erfaringer. Ettersom erfaring fra barndommen har vist seg å være viktig, er det relevant å se på hvilke kompetanser og erfaringer lærerne fra intervjuene har med seg.

5.3.1 Lærerens idrettsbakgrunn: Først og fremst er det fotball vi driver med

Alle intervjuobjektene var aktive mennesker, og har alle drevet med ulike idretter i sin barndom. Noen driver fremdeles også med organisert idrett. Den ene aktiviteten alle intervjuobjektene har til felles, er fotball. Alle har spilt fotball, eller spiller det fremdeles.

Noen, slik som Tango, sluttet med fotball i tenårene, mens andre, som Kongen og Ulven, er fremdeles aktive i bedriftsidrett og old-boysfotball.

«Nei, Jeg er jo interessert i- på vinteren så går det mye i ski. Prøver å gå litt skirenn og avslutter med skarverennet. Og så på sommeren så er jeg jo noe aktiv med bedriftsidretten på skolen. Vi gjør veldig mye forskjellige ting, men først og fremst er det fotball er det vi driver med» (Kongen).

Utover dette har flere spilt håndball i løpet av sin barndom, hvor de som mange andre, har vekslet mellom fotball og håndball på sommeren og vinteren. Videre svarer mange av kandidatene i intervjuene at de, slik som Kongen, liker å gå på ski på fritiden. Både Ulven og Skifantommet liker å gå på ski, som er noe de drev med da de var yngre også. I tillegg sier Messi at han er veldig glad i vinteraktiviteter, og da spesielt skihopping.

«Jeg er veldig glad i fotball, har jo spilt det i nesten 20 år ..., og jeg er veldig glad i vinteraktivitet. Spesielt skihopping. Men det er mest gøy å se på. Blir litt tøft å sette utfor bakken» (Messi).

Andre aktiviteter som kommer frem av intervjuene er turliv og jakt, i tillegg til at noen er aktive på treningssenter. Skifantommet sier at han også generelt er glad i å trimme, og løper en del på fritiden. Lærerne hadde mye erfaring med tradisjonell aktivitet, og de idrettene som kom frem fra intervjuene er alle representert blant de mest populære idrettene i Norge på landsbasis (Norges Idrettsforbund, 2023, s. 19).

5.3.2 Hvilke alternative bevegelsesaktiviteter bruker lærerne i undervisning: Jeg har tatt med elever på bokseklubb

Ettersom jeg er interessert i å undersøke de barrierene som kan hindre lærere fra å ta i bruk alternative bevegelsesaktiviteter i undervisningen, spurte jeg litt mer om de hadde prøvd noen alternative bevegelsesaktiviteter. Der kommer det frem at lærerne har prøvd noen ulike aktiviteter som kan være alternative. Dette er aktiviteter som Frisbeegolf, yoga, kampsport, og brettkjøring. Noe interessant kommer frem senere også, da vi diskuterer de ulike aktivitetene lærerne har prøvd i sine undervisninger. Her ser det ut som det er en sammenheng mellom hva de har prøvd selv, og hva de bruker i undervisningen. Først sier Kongen:

«Ja, og jeg har jo, som du nevner, jeg har ikke vært aktiv i boxing, men jeg har vært medlem av klubb i 20 år, siden en kompis var med, og vi har vært mye med boxing og sånt» (Kongen).

Senere i intervjuet diskuterer vi hvorvidt lærerne har anledning til å ta med elevene til områder utenfor skolegården i undervisningen, og da svarer Kongen blant annet: «Så jeg har tatt med elever på bokseklubb, og det er også veldig populært». En lignende fortelling kommer frem fra Skifantommet, som har drevet med kampsport på fritiden. Her sier han: «Ja jeg har jo drevet med en del kampsport, da». Senere forteller han dette: «Vi har jo noen som driver med kampsport og, ja, forskjellige typer dans. Så, der har vi jo tatt inn litt sånne øvelser, der, da». Samme mønster kommer frem fra Messi og Fenriken også, hvor begge har prøvd Frisbeegolf på fritiden, i tillegg til at Fenriken også har prøvd yoga. Her er dette aktiviteter som de forteller at de også har gjennomført sammen med klassen. Kongen sier han også har drevet med noe som kalles swingboard,

som er et type rullebrett. Senere forteller han at noen ganger har tatt med en gruppe til en skatepark i nærhet av skolen. Svarene tyder på at lærerne ikke er redd for å la klassen sin prøve alternative bevegelsesaktiviteter, så lenge det er noe de har prøvd selv.

5.4 Barrier for alternative bevegelsesaktiviteter

Mot slutten av intervjuet diskuterer jeg ulike ressurser lærere må jobbe med i skolen, og om de opplever utfordringer knyttet til dem. Dette kan være ressurser i form av lærere, utstyr, fasiliteter, tid og penger. Stort sett var lærere fornøyde med sin situasjon. I noen tilfeller var det ting de kunne ønske seg, men sa samtidig at man må være realistiske og at man ikke kan ha eller få alt. Det var noen få felles utfordringer som lærere strevde med i sin hverdag når det kom til å gjennomføre kroppsøvingsundervisning. Dette var knyttet til klassestørrelse og lengde på undervisningstimer.

5.4.1 Klassestørrelse: «Det hadde vært mye lettere hvis det bare var 20»

En utfordring nesten alle lærerne trakk frem var størrelsen på klassene. Mange lærere hadde store klasser, ofte med over 30 elever. Dette mente de var en for stor mengde elever. Utfordringene var knyttet til å få sett elevene, både for å kunne gi de anerkjennelse, men også for å kunne vurdere dem. Andre utfordringer var at det begrenset hvilke aktiviteter de kunne gjøre. Dette kunne skyldes at det ikke var nok plass i kroppsøvingshallen, og de ikke hadde nok utstyr til hver enkelt elev. I noen tilfeller var det aktuelt å splitte opp klassen, men da ble kroppsøvingstimen svært uoversiktlig. En annen utfordring var det å finne på aktiviteter hvor hele klassen var i nok aktivitet gjennom timen. Når jeg spurte lærerne om hva de mente var det optimale antallet elever, var det flere som svarte rundt 20 stykker.

«Så det blir litt fullt i en del av gymsalen, hvis alle er der. Det kan bli vanskelig å dele opp klassen også og se alle. Så er det det å finne på aktiviteter. Hvor man holder folk i aktivitet» (Fenriken).

Messi ser den samme utfordringen, men bytter perspektiv. I stedet for å si at det er for mange elever, mener han at det er for få lærere. Han svarte: «Men det hadde aldri vært feil med en til, synes jeg, da. Det er jo ... Det er mye som skjer i en gymsal. Ofte må man kanskje ha litt tilsyn i garderobene». Her er for eksempel garderobene en utfordring, hvor han mener det burde vært en lærer som kan ha tilsyn i garderobene, mens den andre læreren kan ta imot elevene i kroppsøvingshallen. Alle lærerne er vant til å være alene i undervisningen, med unntak av Messi, hvor de vanligvis var to. Likevel mente han at det kunne være fordelaktig å være enda en lærer, for å kunne gi enda mer oppfølging til hver enkelt elev. Skifantommet har det samme ønsket om lærertetthet:

«Vi har jo alltid et bestående ønske om høyere lærertetthet. Det vanskeligste er jo å se alle sammen, da. Med tanke på å gi dem anerkjennelse i faget, og det at du skal vurdere dem også, da» (Skifantommet).

Til tross for å ha et ønske om mer oppfølging til hver enkelt elev, mente Skifantommet at kroppsøving ikke kom til å bli prioritert på dette området. Ulven snakket også om at antallet elever var for høyt, men mente samtidig at det ikke var riktig av skolen å prioritere dette for kroppsøvingfaget, da det var større behov i andre fag.

«Hvert fall når vi har over 30, så må det være to. Men som regel er vi mellom 25-30. Når du ser på behovet, andre steder i andre fag, så synes jeg det er bedre å bruke ressursene på andre områder» (Ulven).

Noen lærere hadde gått gjennom prøveordninger, hvor de hadde splittet opp klassene slik at det var færre elever per lærer i kroppsøvingundervisningen. Kongen hadde nylig fått prøve å ha klasser med rundt 20 elever i stedet for 30, og hevdet at forskjellen var enorm. Han ønsket at skolen fortsatte med denne ordningen, men var usikker på om skolen kom til å prioritere det.

5.4.2 Tid: «Ofte så blir det veldig kort tid»

En annen utfordring lærere har, er at kroppsøvingstimene ofte er korte. Stort sett har lærere kun 60 minutter tilgjengelig, hvor man realistisk sett kun kan bruke 40 av disse, da elevene bruker mye tid på å skifte og dusje før og etter undervisning. Lærerne forklarer at de ofte kun rekker en kort oppvarmingsaktivitet, i tillegg til noe annet før de må avslutte. Når kroppsøvingen er utendørs, er det ofte enda vanskeligere. Da må de i tillegg bruke mye tid på å komme seg til og fra destinasjonen hvor aktiviteten skal foregå. I intervjuet med Messi spør jeg om de har muligheten til å reise utenfor skolens områder for å drive med aktivitet, og da svarer han følgende: «Stort sett, nei. Vi har jo bare én time i gym. Og ofte så blir det veldig kort tid.»

Messi forklarer at det er vanskelig for dem å dra utendørs eller til områder langt unna skolen, ettersom de kun har en time. Dersom de bruker mye av tiden på å bevege seg utendørs vil det gjenstå veldig liten tid til faktisk aktivitet. Skifantomet forteller en lignende historie i sitt intervju.

«Når vi har svømming, for eksempel, synes jeg 60 minutter er mer enn nok. Og ofte inn i gymsal, føler jeg også at en time er nok. Men det er jo kanskje når man beveger seg ut, at man ofte kunne ha ønsket seg litt mer tid» (Skifantomet).

Skifantomet har samme utfordring som Messi, hvor det er vanskelig å ta kroppsøvingen utendørs fordi tiden strekker ikke til. Dette gjelder likevel kun for undervisningen som foregår utendørs. Når de har svømming så mener han 60 minutter er mer enn nok. I tillegg sier han at 60 minutter ofte er nok innendørs, men ikke alltid. Noen ganger er det ønskelig med lengre timer, slik at man kan planlegge flere aktiviteter og leker. På Fenriken sin skole har de også timer på 60 minutter, to ganger i uken. Her diskuterte vi om han ville ha lengre timer, eller mer hyppighet på timene. Da svarte han følgende:

«Begge deler. Sånn som det er her nå, så er det jo enkelttimer. Og da er det jo skifte og dusjing inkludert i den timen. Og den timen går fryktelig fort. Så jeg kunne tenkt meg en dobbelttime i hvert fall, for å ha fått mer aktivitet. For når man har så kort tid, så må man rushe seg gjennom. Og den oppvarmingsbiten og avslutningsbiten blir kanskje ikke prioritert så godt som den skulle ha vært gjort» (Fenriken).

Fenriken sitt svar viser at det er utfordrende å planlegge en økt med en oppvarming, hoveddel og avslutning fordi de ikke har nok tid. Han svarer med glimt i øyet at han

ønsker både lengre timer og at timene skal være oftere. Senere utdyper han at det hadde vært gunstig med en dobbeltøkt innimellom slik at man kan planlegge mer innholdsrike kroppsøvingstimer. Likevel er ikke alle helt enig i dette. Tango mener at å ha korte økter med høyere hyppighet har sine fordeler. Her sier hun at det er et fint oppbrudd i timeplanen hvor elevene får muligheten til å bevege seg. Videre forteller hun at elevene har forskjellig utholdenhet, og at lengre økter ikke passer alle sammen.

«Jeg synes det er greit å ha litt korte økter, og ha det to ganger i uken. At elevene skal få beveget seg flere ganger i løpet av i uka. For elevene har veldig forskjellig utholdenhet også. Og det er et fint oppbrudd i timeplanen, å være i aktivitet» (Tango).

Selv om det er en blanding av svar, ønsker majoriteten av intervjuobjektene å ha muligheten for å ha lengre økter. For å finne ut om dette er noe de har, spurte jeg også videre om de hadde mulighet til å låne timer fra andre lærere, for å få til noen dager med lengre kroppsøvingstimer. Dette mente lærerne at de hadde, og at det ikke var uvanlig med en halv dag eller hel tur- eller aktivitetsdag. Skifantomet svarte for eksempel: «En gang iblant så har vi en halvdag, eller en hel dag med kroppsøving. Så da handler det egentlig om å gi og ta litt, da. Blant lærerne, da.»

Dette er likevel ikke noe som skjer så ofte, og blir gjerne en «happening» som skjer noen få ganger i løpet av året for hele trinnet eller hele skolen. Slike dager er uansett noe lærerne setter veldig pris på, hvor de får gjort mye mer ut av økten enn normalt.

5.4.3 Utstyr: «Vi må følge med litt hele tiden»

Noe annet jeg ønsket å spørre om var om lærerne mente det var en generell mangel på utstyr på sin skole eller ikke, eller om de opplevde at de hadde alt de trengte. Hensikten var å se om mangel på utstyr var en faktor som påvirket deres muligheter til å planlegge alternative bevegelsesaktiviteter. Den generelle trenden hos alle lærerne var at de for det meste hadde det de trengte. Kongen og Messi hadde ingen klager i det hele tatt, og mente at dersom de ville gjøre noe så hadde de mulighet for det, enten på skolen eller i nærmiljøet. Tango var fornøyd med utvalget av utstyr, men påpekte at utstyret ofte ble slitt eller ødelagt, og at de derfor ofte måtte følge med for å se om de faktisk kunne gjøre det de hadde planlagt.

«Vi har mye utstyr, og så er det mye som blir fort ødelagt. Ofte er det litt varierende kvalitet. Og det brukes jo veldig hardt. Det er mye slitasje på utstyret. Noe har vi nok av, og så er det noe vi ikke har nok til alle i klassen å bruke. Så må vi følge med litt hele tiden på hva som finnes, for noe forsvinner, eller blir ødelagt hele tiden» (Tango).

Ulven hadde en lignende utfordring. Selv om det ikke var en mangel på utstyr i seg selv, så var det noen ganger det ikke var nok utstyr til alle sammen. En utfordring var hvis det var to klasser som hadde kroppsøving samtidig, hvor begge skulle ha samme aktivitet. Dette gikk likevel stort sett fint så lenge lærerne kommuniserte sammen på forhånd. Skifantomet var også fornøyd med utstyret de hadde på skolen, men var veldig oppgitt over de andre fasilitetene de hadde tilgjengelig.

«Altså det er mer gymsalen som setter, litt begrensning, på grunn av at den er så liten. Vi har jo ikke noe alternativt rom heller. Vi har jo ikke noe styrkerom, vi har ikke noe danserom. Vi har bare liten gymsal. Den er ofte opptatt. Så enten må vi jo være inne på selve skolen her, i et klasserom. Kanskje vi kan være på musikkrommet og skyve pultene til siden, eller så må vi ut. Og det er ikke så artig i november, desember, i januar» (Skifantommet).

En svært liten kroppsøvingshall kombinert med mangel på alternative rom gjør at kroppsøvingsundervisningen ofte må gjøres på et vanlig klasserom, eller utendørs. Å gjennomføre undervisningen utendørs er ofte problematisk når været ikke spiller på lag, og mangel på tid gjør at det ikke er lett å ta med undervisningen vekk fra skoleområdene. De andre lærerne på de andre skolene hadde større kroppsøvingshaller med tilgang til alternative rom og hadde derfor ikke den samme utfordringen. Messi var spesielt fornøyd med sine fasiliteter, men påpekte at han gikk på skole med idrettsprofil, og at de derfor hadde et stort fokus på å ha godt utstyr og gode fasiliteter tilgjengelig. Her eide ikke skolen utstyret selv, men hadde lokale avtaler med idrettsforeninger i nærheten som gjorde at de fikk låne diverse utstyr og fasiliteter. I intervjuene med lærerne snakket vi også om de økonomiske forutsetningene de hadde. De fleste lærerne mente de stort sett fikk det de ønsket seg av utstyr i ledelsen, men at det i det siste har blitt vanskeligere. Fenriken svarte følgende: «Jeg synes faktisk at vi har det meste. Så har det ikke vært noe problem hvis vi ønsket oss noe nytt å kjøpe inn. Men nå er det nedskjæringer i hele fylkeskommunen.»

Det var tydelig fra intervjuene at skolene hadde fått trangere økonomi. Dette påvirket også deres muligheter til å gjennomføre aktiviteter utenfor skolens områder. På grunn av innsparinger i skolen, hadde ikke lærerne anledning til å ta med elevene på aktiviteter lengre unna skolen, som til klatrehaller eller paint-ball arenaer. Den samme utfordringen hadde Tango på sin skole. Å bruke nærmiljøet gikk fint, men aktiviteter som kostet penger var ikke noe de kunne legge til rette for.

«Økonomien begrenser oss på det, ja. Vi har en sånn aktivitetsdag i hele skolen hvor elevene får velge seg litt aktiviteter. Og i høst så hadde vi med en gruppe på buldring. Men da var vi 20 stykker. Å få med seg en hel klasse på 45 elever blir for kostbart. Så det er ikke noe vi kan legge opp til i fagene» (Tango).

En annen utfordring Tango så, var skolegården. Skolegården på skolen hadde mange ulike arenaer fra tradisjonell aktivitet, som basketballbane og fotballbane, men manglet lekestativ, balanseapparater og områder for å klatre i. Dette var de andre skolene bedre på. Skolen til Skifantommet hadde en lang hinderløype med ulike apparater og søyler, mens skolen til Fenriken og Ulven hadde en stor turnsal med mange apparater og edderkoppnett inne i gymsalen. Selv om alle lærerne pekte på noen få utfordringer knyttet til sin skole, var de alle relativt fornøyd med hva de hadde tilgjengelig. Det var sjeldent utstyret eller fasilitetene skapte problemer, da de alltid planla undervisning ut ifra hva de visste at de hadde.

6. Diskusjon

I denne delen vil jeg diskutere de ulike resultatene fra kapittel 6. Her vil det bli belyst hvordan lærernes forståelse for anerkjennelse kan henge sammen med deres tolkninger og praktisering av alternative bevegelsesaktiviteter. Videre vil jeg diskutere de ulike barrierene de har presentert og diskutere disse i lys av relevant teori.

6.1 Ideen om alternative bevegelsesaktiviteter: Død eller levende?

I Vinje & Skrede (2019, s. 92-93) avslutter forfatterne kapittelet med overskriften: «Alternative bevegelsesaktiviteter: Ideen lever videre». Her innleder de med at alternative bevegelsesaktiviteter som begrep er videreført i den nye læreplanen, men ikke i like omfattende grad. De mener likevel at det er grunn til å anta at det har blitt et etablert begrep i kroppsøvingssammenheng (Vinje & Skrede, 2019, s. 92). Dette er et utsagn som ikke er forenlig med resultatene fra denne studien. Resultatene har vist at lærere har en svært variert forståelse for hva alternative bevegelsesaktiviteter er. Noen lærere, slik som Skifantommet, Ulven og Fenriken viste en god forståelse for hva begrepet omfatter, i tråd med Rinehart og Vinje & Skredes definisjon. De andre lærerne kunne ikke vise den samme forståelsen, og kom med svært ulike tolkninger av begrepet. Om begrepet har blitt et etablert begrep i skolen, burde de resterende lærerne ha hatt en bedre forståelse for hva det kan være og hvordan man kan praktisere det. Tango sitt svar var særlig interessant. Til å begynne med nevner hun mentale og fysiske utfordringer, mot, tøyning av grenser og aktiviteter man må bruke koordinasjon, balanse og fart. Dette er egenskaper som definitivt er viktige i flere alternative bevegelsesaktiviteter, men som på ingen måte er unikt for disse. Hun nevner til slutt at det ikke trenger å være rettet inn mot en sport, men om at man skal bruke kroppen på forskjellige måter. Dette utsagnet viser at hun har en viss forståelse for hva det kan være. Rinehart (2000, s. 19) skriver at de som driver med alternative bevegelsesaktiviteter gjør aktiviteten sin kun for kjærligheten, gleden og annerledesheten av sporten, og at mange ikke engang anser sin aktivitet som en sport. Likevel kan ikke Tango huske å ha gjennomført noen alternative bevegelsesaktiviteter i undervisningen, og kunne heller ikke komme med noen konkrete eksempler til aktiviteter, utenom parkour. Kongen og Messi svarte henholdsvis turn og skadeopptrening når de ble spurt hva de trodde lå i begrepet. Selv om disse til en viss grad også kan være alternative, kunne de ikke presentere noen fellestrekk for begrepet, og heller ikke forklare hva som gjorde de eksemplene de kom med til alternative. Vinje & Skrede konkluderer i sin studie med at lærerne i deres undersøkelse viser en bred forståelse av begrepet alternative bevegelsesaktiviteter, og de gir også uttrykk for at dette er aktiviteter som benyttes i større grad enn hva rapporten til Moen beskriver. Jeg kan ikke komme med den samme konklusjonen. Lærerne i denne studien har en variert forståelse av begrepet, og kan ikke sies å praktisere disse aktivitetene i stor grad. Likevel ser det ikke ut som det er aktiviteter som elevene «aldri har», noe som svært mange rapporterte i Moens undersøkelse (Moen, 2018, s. 22). Vinje & Skrede sier også at den forståelsesrammen lærere har for begrepet alternative bevegelsesaktivitet sammenfaller med det nye begrepet «ulike bevegelsesaktiviteter» i læreplanen, og at det derfor kan være gunstig å la «ulike» overta for «alternative» når om omtaler alternative bevegelsesaktiviteter (Vinje & Skrede, 2019, s. 92). Dette begrepet rommer både idrettsaktiviteter og alternative bevegelsesaktiviteter, som Vinje & Skrede mener er positivt. En utfordring med dette er likevel at en uklar definisjon gjør at lærere står fritt til å praktisere det de liker selv og er trygge på, som kan gjøre at de alternative

bevegelsesaktivitetene forsvinner mer og mer fra skolen. Hvis lærere slik som Kongen og Messi ikke har kjennskap til alternative bevegelsesaktiviteter, trenger de et insentiv for å begynne med dette. Det kan ikke forventes at alle lærere vil tolke «ulike bevegelsesaktiviteter» som alternative bevegelsesaktiviteter. Mot slutten av intervjuene diskuterte jeg og intervjuobjektene om de hadde fått noe tilbud for kurs, seminarer eller andre videreutdanninger på. Utenom obligatoriske livredningskurs, hadde de ikke fått tilbud om noen form for videreutdanning eller kompetanseløft. Det betyr at et eventuelt insentiv burde komme fra styringsdokumenter hvis man vil at lærere skal få en bredere aktivitetsbank og tilrettelegge for mer varierte aktiviteter i undervisningen. Fenriken nevnte i sitt intervju at kolleger kunne være en god kilde til inspirasjon for aktiviteter, og at de var flinke til å bruke hverandre sine kompetanser på sin skole. Dette gjenspeiles i deres svar fra intervjuene, da de hadde en del felles meninger om det som ble spurt.

6.1.1 Om anerkjennelse: Mer enn å se.

Intervjuobjektene hadde til å begynne med en svært lik tolkning av anerkjennelsesbegrepet. Her svarte alle, utenom Kongen, at det innebærer å se eleven, og hvilke kvaliteter de har. Å bli sett vil ifølge Moen berøre noen psykologisk og emosjonelt. Å bli sett er en erfaring av kjærlighet og kan styrke ens selvfølelse (Jordet, 2020, s. 234). Gjennom blikket kan man gi anerkjennelse til elevene, men man kan også avvise dem (Jordet, 2020, s. 233). Blikket har en betydelig funksjon i kommunikasjonen med eleven, og lærere må derfor jobbe med sine grunnleggende holdninger til elevene. Når lærerne svarer at de prøver å se eleven for hvem de er, kan det innebære og tolkes som at lærerne ønsker å akseptere eleven uansett hvilke kvaliteter hen har. Det samme mente trolig Kongen også når han svarte at anerkjennelse innebærer «å ta eleven som den er». Gjennom intervjuene viste lærerne at de prøvde å se hvilke kvaliteter elevene deres har slik at de kan tilrettelegge undervisningen, og inkludere egenskapene deres inn i det sosiale felleskapet. Dette omfatter alle de tre anerkjennelsessfærene i anerkjennelsesteorien (Jordet, 2020, s. 94). Likevel er også en sentral del av anerkjennelsesteorien at en aktivt bekrefter det positive ved ens egenskaper ved å etterspørre dem og fasilitere dem inn i felleskapet. Uten å ha elevperspektivet, er det vanskelig å bekrefte eller avkrefte om lærerne faktisk gjør dette.

Ut ifra lærernes svar var det tydelig at ulike ballidretter var populære i alle klassene. Likevel er det sannsynlig at det finnes individer i alle klassene som ikke trives med slike aktiviteter. Spørsmålet er i hvilken grad faget anerkjenner disse elevene. Både Ulven og Fenriken var flinke til å ta i bruk nye områder og aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen. Ulven fortalte også at dersom de skulle bruke fotball eller håndball, skulle det være med andre regler enn vanlig. For Ulven var det viktig at det var så lite fotball som mulig, da han var veldig bevisst på at enkelte elever hadde mye dårligere forutsetninger for å lykkes med dette enn andre. Slikt viser han tydelig at han anerkjenner alle elevene i klassen sin ved å ta i bruk aktiviteter hvor elevene ikke har store fordeler ovenfor hverandre. Et annet prinsipp i anerkjennelsesteorien er at det er kun handlinger som har sitt primære mål om å gi anerkjennelse, som kan regnes som anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 94). Ulven gjorde strategiske valg for å anerkjenne hele klassen, og kan sies å ha god forståelse for anerkjennelse samtidig som han har en anerkjennende arbeidsmåte. Kongen og Tango hadde også en god forståelse for hva det betyr å anerkjenne noen. De også forsøkte å se styrkene til elevene, slik at de kunne tilrettelegge undervisningen. Likevel virket det som var de var mer opptatt av å gi elevene anerkjennelse i form av tilbakemeldinger i stedet for å fasilitere deres egenskaper inn i undervisningen.

6.1.2 Alternative bevegelsesaktiviteter og anerkjennelse – en sammenheng?

Både Fenriken og Ulven hadde god forståelse av hva alternative bevegelsesaktiviteter var, og dette var noe de praktiserte fra tid til annen. De hadde også et syn på anerkjennelse som var orientert mot læring, utvikling og mestring. De var opptatt av å tilrettelegge undervisningen sin slik at alle elevene fikk vist frem noe de kunne, og la alle kjenne på en mestringsfølelse. Fenriken ga uttrykk for at han var glad i å eksperimentere med ulike ting, og introdusere nye aktiviteter for elevene. I tillegg sa han at han prøvde å legge opp til skjult kroppsøving, hvor elevene var i aktivitet uten å nødvendigvis tenke over det. Ulven fortalte at han unngikk å ha vanlig ballspill, og skapte i stedet nye aktiviteter med nye regler dersom de skulle bruke for eksempel en fotball. Dette kan indikere en positiv kultur på skolen hvor kroppsøving er fremhevet som et læringsfag hvor man bruker kroppen i bevegelse for å lære kroppslige, kognitive og sosiale ferdigheter. På Kongen og Tango sin skole, kan det eksistere en annen kultur. Kongen snakket mye om ferdigheter og det å være «flink», hvor dette ble satt i sammenheng med å være atletisk, mens Tango fortalte at det var veldig populært å spille kamp i hennes timer, uavhengig av hvilke idrett. Når disse lærerne ble spurt om anerkjennelse, var deres svar mer rettet mot tilbakemeldinger til elevene. Både Kongen og Tango fortalte at de prøvde å følge med når elevene fikk til noe, og ga de positive tilbakemeldinger for dette. Ulike former for anerkjennelse er nødvendig for at eleven skal føle seg anerkjent. Likevel, er et kriterium for anerkjennelse at anerkjennelse uttrykt i ord følges opp og vises i handling (Jordet, 2020, s. 90). Ros og gode tilbakemeldinger kan bidra til anerkjennelse, men overdreven bruk av komplimenter kan over tid føles overfladisk, og vil ikke lenger oppleves som troverdig dersom det ikke følges opp av handling (Jordet, 2020, s. 90). Selv om verbale ytringer er oppriktig ment og kan være verdifulle, er de ifølge anerkjennelsesteorien ikke tilstrekkelige i seg selv (Jordet, 2020, s. 89). En annen utfordring med ros og positive ord for å anerkjenne, er at kroppsøving er et fag hvor elever med dårlig fysisk form blir marginalisert (Moen & Jordet, 2023, s. 63). Elever med god fysisk form har bedre forutsetninger for å bli sett og dermed anerkjent. De elevene som opplever at de blir mindre sett, rapporterer om lavere selvvurd, da de får mindre støtte av læreren, og får færre tilbakemeldinger (Moen & Jordet, 2023, s. 67). Videre er det en mulighet for at elevene over tid får et inntrykk av at det er gode prestasjoner og ferdigheter som verdsettes i faget, og ikke innsats, samarbeid og kreativitet. Det er godt dokumentert at elever møter et idrettspreget aktivitetsinnhold i faget, og elevenes erfaring med organisert idrett har betydning for om de faller utenfor faget eller ikke (Moen & Jordet, 2023, s. 61).

Resultatene kan indikere at det er en sammenheng mellom hvordan lærere forstår anerkjennelse og hvordan de praktiserer kroppsøvingundervisningen. Lærere som anerkjenner i form av ord og ytringer kan vektlegge prestasjoner ovenfor læring, og dermed tilrettelegge for aktiviteter inspirert og preget av idrett og konkurranse. Dette skaper et miljø hvor elever med idrettsbakgrunn lykkes i undervisningen, mens de resterende elevene marginaliseres. Lærere som har en bredere forståelse for anerkjennelse vil etterspørre elevers ferdigheter og tilpasse undervisningen slik at de får brukt disse, og invitere elevene til deltakelse gjennom et variert undervisningsopplegg. Likevel er omfanget av denne studien smått og gjør at det ikke kan trekkes noen konklusjoner. Selv om to lærerpar fra to skoler har en ulik tolkning av anerkjennelse som begrep, hvor det ene lærerparet viser en bedre evne til å inkludere alternative bevegelsesaktiviteter i undervisningen, betyr ikke det at det er likt for resten av skolen. Når utvalget er så smått er det en sjanse for at resultatene skyldes tilfeldigheter. Det er også en mulighet for at noen av lærerne har en annen undervisningspraksis enn hva de

klarte å ytre gjennom intervjuet. Selv om Kongen og Tango brukte ros og tilbakemeldinger som metoder for anerkjennelse, skrev de også at det var viktig å se eleven for den de er, som indikerer at de også ser viktigheten av å tilpasse undervisningen og vanskelighetsgrad for å la sine elever oppleve mestring og bevegelsesglede. Tango sa at hun likte å la elevene holde på med fri lek noen minutter i starten av hver time, slik at elevene som ønsket rakk å snakke med henne før timen. Dette er en undervisningspraksis som kan skape trygghet for elevene, og gir de følelsen av å være ivaretatt. Å gi elevene tid og mulighet til å snakke med deg kan relateres til en anerkjennende pedagogikk hvor læreren møter elevene med kjærlighet og er der for dem når de trenger noe. (Moen & Jordet, 2023, s. 99-100).

6.2 Lærernes metoder preges av deres egne erfaringer

De lærerne som velger å ta utdanning innenfor kroppsøving er stort sett de som har hatt gode erfaringer med kroppsøving som ung selv. Selv-reprodusering er ikke et nytt fenomen, og er noe som har vært forsket på lenge. Crum skrev tidlig om et kroppsøvingsfag som hadde lite utvikling. Her pekte han på at det er en klar sammenheng mellom de profesjonelle perspektivene til kroppsøvingslærere, hva som skjer i kroppsøvingsundervisningen, læringsutbyttet til elevene, rekruttering, formell lærerutdanning, og opptak til skoler (Crum 1993, s. 6). For å forklare hvordan reproduseringen tar form beskriver han den i fem steg.

Steg 1: På grunn av konvensjonelle kroppsøvingsideologier vil en betydelig del av kroppsøvingslærere drive undervisning påvirket av idrettslige perspektiver.

Steg 2: Som en konsekvens av perspektivene til lærerne, og utydelige og vage formelle styringsdokumenter vil aktivitetene i kroppsøving ofte ikke være rettet mot læring, men være orientert mot fitness og rekreasjon.

Steg 3: Undervisningens manglende læringsfokus leder til dårlig læringsutbytte, hvor elevene som ikke mestrer tradisjonelle aktiviteter ikke vil få gode læringsopplevelser.

Steg 4: Undervisningens idrettslige perspektiv vil gjøre at elever som vurderer en karriere innenfor kroppsøving vil gjøre dette på feil grunnlag. Mange unge, spesielt de med atletiske talenter, vil utvikle en oppfatning av at kroppsøving er et fag hvor læring ikke er like viktig som fitness og rekreasjon.

Steg 5: Lærerutdanning og læreplaner har en svak påvirkningskraft sammenlignet med den praksisnære observasjonen og deltakelsen lærerne har gjort gjennom hele sin 13 år lange skolegang og idrettsbakgrunn. De inntrykkene de har fått gjennom aktivitet i barndommen og ungdomstiden vil ha en større påvirkning på deres egne kroppsøvingsperspektiver enn hva de får gjennom utdanning (Crum, 1993, s. 6).

Dette betyr at lærere som har praktisert tradisjonell idrett i deres egen barndom vil ha lettere for å velge tradisjonelle aktiviteter når de planlegger undervisningen selv. Deres positive opplevelser med slike aktiviteter gjør at det er lett for dem å tro at elevene også vil ha de samme positive opplevelsene. De elevene som mestrer disse aktivitetene er de som får positive erfaringer med kroppsøving og kroppsøvingslærere, og senere ønsker å bli kroppsøvingslærere selv.

For å motvirke dette må læreplanen fungere som en motvekt. Hvis læreplanens definisjoner og styringer er for vage, vil man ende opp i en situasjon hvor lærerne praktiserer den undervisningen de selv mestrer og har positive opplevelser med. Säfvenbom skrev også i 2010 at kroppsøvingsfaget var i behov for en frigjøring. Her mente han at faget gjennom mange år har hatt en sterk påvirkning av idretten og helseperspektiver, som har påvirket faget når det gjelder arenaer, utstyr og aktivitet. Idrettens sterke posisjon i faget og det sterke fokuset på helse har bidratt til å

undertrykke alternative former for kroppslige uttrykk og idealer. På denne måten hindrer faget tilgangen til alternative bevegelseserfaringer som er med på å opprettholde sosiale forskjeller og ulikheter (Säfvenbom, 2010, s. 168). Derfor spør han om faget har tatt til seg et begrepsapparat og målsetninger som har fratatt lærerne en pedagogisk selvstendighet (Säfvenbom, 2010, s. 168-169).

Ser man på lærerne fra denne studien, hadde de alle spilt fotball i sin barndommen. Utover fotball, er idretter som håndball og langrenn representert. Utenom dette er intervjuobjektene generelt opptatt av å trimme på fritiden, hvor flere driver med styrketrening og løping. Dette gjenspeiler nøkkeltallene fra norsk idrettsforbund, hvor fotball og håndball er to av de tre største idrettsgrenene i landet, mens skiforbundet er det 4. største hvis man ser vekk fra bedriftsidretten (Norsk Idrettsforbund, 2023, s. 19). De andre idrettene som lærerne hadde drevet med var jakt og kampsport. Dette er også sporter som tilhører relativt store forbund, og er henholdsvis de 10. og 12. største på landsbasis sett vekk i fra bedriftsidrett og studentidrett (Norsk Idrettsforbund, 2023, s. 19). Hvis man ser dette i sammenheng med kap. 6.1, er det ikke tilfeldig at de alternative bevegelsesaktivitetene ikke blir mye praktisert av alle lærerne. Det ser likevel ikke ut som det er et mønster mellom den aktiviteten man drev med selv som barn, og hvilke aktiviteter lærerne klarer å inkludere i sin undervisning. Både Fenriken og Ulven hadde god forståelse for hva alternative bevegelsesaktiviteter var, og var relativt flinke på å praktisere det i sin undervisning, til tross for å ikke ha drevet med noen alternative idretter i sin barndom. Til sammenligning har Kongen og Tango også drevet med mye av den samme idretten, men praktiserer ikke alternative bevegelsesaktiviteter i undervisningen sin på samme måte. Dette tyder på at miljøet på den enkelte skolen kan ha like mye å si som lærernes tidligere erfaringer. Noe interessant fra lærernes erfaringer var at ingen nevnte golf som noe de drev med. Norsk golfforbund landets 3. største, og er i ferd med å ta igjen håndball og bli landets nest største idrett (Norsk Idrettsforbund, 2023, s. 28). Selv om golf vanligvis ikke ses på som en alternativ bevegelsesaktivitet, har sporten mange verdier som sammenfaller med dem. De er individfokuserte, er selvorganiserte, bærer lite preg av formelle strukturer, og er ikke en høy-intensiv aktivitet. I utgangspunktet er sporten nærmest identisk med discgolf, som anses som en alternativ bevegelsesaktivitet. Til tross for dette så er sporten svært «mainstream» som gjør det vanskelig å kalle den alternativ. I løpet av de siste seks årene har medlemstallene for golf doblet seg, og idretten har nå blitt 6. størst blant ungdom i alderen 13-19. Er golf en aktivitet lærere burde ha et øye opp for? Blant voksne over 26 år er golf den mest populære aktiviteten i Norge (Norges idrettsforbund, 2023, s. 35). Ettersom det er tydelig at golf appellerer til den eldre delen av befolkningen, er det legitimt å spørre om dette er en aktivitet som burde få mer oppmerksomhet i skolen, dersom man skal oppnå fagets målsetninger om å skape livslang bevegelsesglede til alle (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 1).

Det som ser ut til å prege lærernes valg av aktiviteter – alternative eller ikke, er om det er noe de har prøvd selv og har erfaring med. Fenriken hadde prøvd yoga og Frisbeegolf, og dette var noe han hadde gjort i kroppsøving. Kongen hadde kjørt ulike typer brett, og kunne derfor ta med elevene sine til skatepark når skolen hadde aktivitetsdag. Skifantomet hadde drevet med kampsport tidligere, og hadde hatt taekwondo i kroppsøvingsundervisning. Resultatene viste flere lignende tendenser, hvor lærere kunne ta i bruk alternative bevegelsesaktiviteter, så lenge det var en aktivitet de var kjent med. Dette var noe Tango nevnte i sitt intervju. Alle lærere har en individuell aktivitetsbank preget av tidligere erfaringer. Dersom man skal planlegge aktiviteter utenfor denne aktivitetsbanken, er det vanskelig å være kreativ, og det vil ta ekstra tid å sette seg inn i

regler og planlegge alle rammefaktorene rundt. Dersom man er presset for tid, noe som lærere ofte er (Ellingsen & Johnsgård, 2024), er det lettere å planlegge en aktivitet man er trygg på, og som ikke krever mye planleggingstid på forhånd. Og dersom man må bruke hele økten på å passe på at det er flyt i aktiviteten, vil man ha mindre tid på å observere og følge opp elever. Dermed kan det oppleves som vanskelig for lærere å tilrettelegge undervisningen for elevene, dersom de skal ha tid til å faktisk møte elevene i undervisningen.

6.3 Elevene vil ha ballspill og kamp – Men hva skal faget bestå av?

Alle lærerne i intervjuene svarte at de i varierende grad lot elevene medvirke i undervisningen. Dette var gjennom å gi enkelte elever ekstra ansvar, la de komme med forslag til aktiviteter, og gjennom elevstyrte timer. I undersøkelsen til Pedersen mfl. ytret elevene de ønsket en mer variert undervisning slik at de ikke gjentok de samme aktivitetene (Pedersen mfl., 2021. s. 8). I tillegg kom det frem at elevene ønsket medbestemmelse eller elevstyrte timer. Elevstyrte timer og medbestemmelse blir beskrevet som noe bra av både elevene og lærerne og bidrar til at de blir motiverte for å være med (Pedersen mfl., 2021, s.8). Lærerne fra intervjuene i denne undersøkelsen beskriver alle medbestemmelse som en god ting, hvor de prøver å gi mulighet for å la elevene påvirke undervisningen. Dette er noe som gjøres hos alle lærerne, men i varierende grad. Lærere som Skifantomat prøver å spørre hva elevene liker å gjøre, slik at han kan planlegge undervisningen og tilrettelegge ut ifra dette. Andre lærere, som f.eks. Tango lar elevene påvirke undervisningen mer direkte ved at hun er fleksibel dersom elevene spør om å få ha en spesifikk aktivitet. På alle skolene får elevene muligheten til å ha elevstyrte timer. Likevel ser det ut som at undervisningen blir svært preget av tradisjonelle ballidretter dersom elevene får fritt spillerom. Det lærerne opplevde var at det var stort sett ballspill elevene ønsket å gjøre i timene. Dette gjenspeiler tallene fra Moens undersøkelse, da det er tydelig at det er de ulike ballspillene som har størst plass i Norsk skole. Det er ikke unaturlig at elevene ønsker å ha slike aktiviteter i undervisningen, når en svært høy andel elever i denne alderen er med i lignende idretter på fritiden (Norsk idrettsforbund, 2023, s. 28). Dermed oppstår en typisk problemstilling; Skal aktivitetene i faget inkludere alle elevene på bekostning av en stor gruppe elever med gode idrettslige ferdigheter, eller skal de idrettsusikre være nødt til å finne seg i at kroppsøvingstimen vil være mer tilpasset de idrettssterke?

Læreplanen kommer med mange mål som skal sikre at kroppsøving ikke blir et fag som består av utelukkende idrett og ballspill. Blant annet står det at «kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre står det også at «faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette innebærer at elevene må få prøve ulike bevegelsesaktiviteter, både tradisjonelle og alternative. Kongen fortalte om en elev som fikk vise frem et opplegg med taekwondo til klassen sin, hvor han sa «det ble veldig respekt av det da», til slutt. Dette viser hvordan det er svært positivt for elever å få vise frem hva de er gode på, og liker å gjøre foran resten av klassen. At enkelte elever har stunder hvor de briljerer og får vise seg frem er veldig bra og nødvendig for at de skal få fremme et positivt selvbilde av seg selv. Poenget er at det ikke skal være de samme elevene som briljerer hver gang. I kjølvannet av Moen mfl. sin rapport fra 2018, skrev Erlend Vinje en kronikk som svar på rapporten. Her skrev han at faget var godt likt av 9 av 10 elever, hvor idrettens plass i faget var en sterk faktor til dette (Vinje, 2018). Videre argumenterer han for at ballspill og andre idrettsaktiviteter

burde ha en markant plass i faget (Vinje, 2018). Som svar skrev Säfvenbom & Rustad en kronikk hvor de argumenterte for at overdreven bruk av idrettsaktiviteter ikke ga gode forutsetninger for læring, og ikke representerte de mangfoldige kompetansemålene i faget (Säfvenbom & Rustad, 2018). Læreplanen sier også at elever skal håndtere utfordringer, og at faget skal utfordre deres mot og tøye deres grenser (kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Å håndtere utfordringer og tøye egne grenser for faglig sterke elever betyr mye. Et eksempel som Fenriken presenterte i sitt intervju, var da de hadde yoga og jobbet med utholdenhet. Normalt forbindes utholdenhet med å kunne løpe lenge. I stedet hadde Fenriken en time hvor elevene skulle ligge stille så lenge som mulig, som han mente var en annen type utholdenhet. Selv om elevene ikke er «aktive», kan det være en annen type utfordring å jobbe med å holde kroppen i ro. Selv om flere kan synes slikt er kjedelig i en time med kroppsøving, må de mestre ulike aspekter ved kroppen sin. Dette illustrerer også hvordan kroppsøving skal være et læringsfag, og ikke et avbrekk fra skolehverdagen med fysisk aktivitet. Poenget med denne diskusjonen er ikke å kritisere tradisjonelle aktiviteter, fordi mange elever liker dette svært godt. Poenget er at faget må være mer variert, og gi alle elevene ulike utfordringer de må mestre, samt ulike aktiviteter de kan vise frem sine ferdigheter i.

Et normalt problem ved tradisjonelle aktiviteter, som fotball, er at det kan være ekstremt stor forskjell på ferdighetene hos elevene. En løsning på dette for mange lærere er å differensiere undervisningen. Dette gjør de ved å dele opp klassen hvor de flinkeste spiller mot hverandre, og de som ikke behersker aktiviteten i samme grad spiller mot hverandre. Ifølge Skifantomat, er dette noe også elevene foretrekker. Dersom de må spille på lag eller mot elever som er mye bedre enn dem, melder de seg ut i frykt for negative tilbakemeldinger og at de ødelegger spiller for resten ved å ikke mestre aktiviteten. Likevel er et problem at det er vanskelig for lærere å forholde seg til og tilrettelegge for flere grupper hvis man er alene. Utfordringer som dette skal vi diskutere i neste kapittel.

6.4 Barrierer for alternative bevegelsesaktiviteter: Hvilke barrierer ser lærere i møte med alternative bevegelsesaktiviteter?

I dette kapitlet skal jeg diskutere de faktorene som lærere presenterte som barrierer for å tilrettelegge for mer alternative bevegelsesaktiviteter i faget. De barrierene som kom frem fra resultatene var knyttet til store klasser fordelt på få lærere, korte undervisningstimer samt lite tid til å planlegge undervisningen, og gammelt og slitt utstyr.

6.4.1 Klassestørrelse: Vanskelig å tilpasse for alle

Som nevnt ovenfor finnes det tilfeller hvor det er ønskelig fra elever og lærere og differensiere undervisningen, ved å dele opp klassen etter nivå. Differensiering innebærer å tilpasse undervisningen for en elev slik at de får tilrettelagt en aktivitet som gir de de beste forutsetningene for delta og oppleve mestring. Tilpasset opplæring er en sentral del av anerkjennelse i form av rettigheter. Alle lærerne svarte i intervjuene at de forsøkte å se hvilke ulike kvaliteter og behov elevene sine hadde, slik at de kunne tilrettelegge for dem. Likevel hadde de alle noen utfordringer som kunne gjøre dette vanskelig. Den største faktoren så ut til å være de store elevgruppene som lærere må forholde seg til. Det var flere årsaker til at dette skapte problemer. For det første, så er det vanskelig å legge opp til aktiviteter hvor hele klassen er i aktivitet. For det andre var det en utfordring å skulle gi individuell oppfølging til hver enkelt elev. For det tredje, er det vanskelig å differensiere undervisningen ved å dele opp klassen etter nivå eller å tilpasse aktivitetene. Og til slutt hadde noen lærere en utfordring med at kroppsøvingssalen var

for liten for alle elevene. Konsekvensen av dette er at læreren må forklare og instruere for alle felles, og deretter legge opp til aktiviteter som er relativt selvgående, for eksempel ulike spill. Ifølge Moen mfl. er det en normal praksis at kroppsøvingslærere instruerer mye i undervisningen, mens mange av elevene foretrekker å lære ved å ta i bruk sine egne løsninger (Moen mfl. 2018, s. 28-29). Instruerende metoder blir kritisert for at det ofte er mer fokus på målet enn prosessen, og at elevene kan bli mindre motiverte for arbeidsoppgavene nettopp på grunn av liten medvirkning i valget av fremgangsmåte (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 132). Slik som Skifantomet fortalte, ønsker lærerne mer elevtetthet og tid til oppfølging. Men store klasser og få lærere gjør det vanskelig å tilrettelegge for alternative bevegelsesaktiviteter og en mer anerkjennende undervisning. Dette var noe Messi kjente på. Her fortalte han hvordan han kunne få en følelse av å ikke strekke til som lærer når enkelte elever ikke fikk det de trengte av tilpasset opplæring i undervisningen. Hvis lærere ikke føler de har de ressursene de trenger for å lykkes, kan det påvirke trivselen til både elever og lærere. Disse funnene stemmer overens med hva Buaas & Sandseter fant i sin undersøkelse. Her pekte også lærerne på at store klasser begrenset hvilke aktiviteter de kunne velge, gjorde det vanskelig å differensiere, og at arealet i kroppsøvingshallen ikke var stort nok. Andre utfordringer var knyttet til å ta med klassen på ekskursjoner. Dette gjenspeiler svarene til for eksempel Tango, som svarte at det ville være umulig å ta med en gruppe på 45 elever til klatrehall, mens en mindre gruppe med 20 elever gikk fint.

6.4.2 Tid: Hva rekker man, og hvor kreativ kan man være?

Den andre utfordringen flere lærere hadde var knyttet til tid. Først og fremst gjaldt dette hvor lenge en kroppsøvingstime varte. Korte undervisningstimer ble beskrevet som en barriere av flere da det begrenset hvor mye man kunne få ut av en kroppsøvingstime. Med kun 40 minutter til rådighet består timene ofte av kun en kort oppvarmingsaktivitet etterfulgt av en annen aktivitet. Lite tid gjør som Fenriken sa, at man må «rushe» seg igjennom, som kan gå utover læringspotensialet til undervisningen. Videre gjør det at gjennomføring av aktiviteter utenfor skolens områder er vanskelige, da det tar tid å komme seg til andre arenaer. Tango problematisere uteområdet på sin skole, da skolegården i stor grad besto av ulike baner tilpasset tradisjonell aktivitet, som gjør at utendørsundervisningen ofte besto av det samme aktivitetsinnholdet som når de var inne i hallen. Kongen, som jobbet på den samme skolen, skrøt av områdene de hadde i nærheten, med dette hjelper lite hvis de ikke har tid til å benytte seg av dem. Slik som Buaas & Sandseter skrev i sin undersøkelse, gjør dette at mange lærere har en praksis hvor utendørsaktivitet blir «spart» til enkelte aktivitetsdager hvor de kan stå på ski, dra på tur eller gjennomføre andre aktiviteter (Buaas & Sandseter, 2023). Mange alternative bevegelsesaktiviteter gjennomføres gjerne utendørs utenfor skolens område, og mangel på tid gjør det vanskelig for lærere å benytte seg av disse. En annen faktor som ble beskrevet av Tango var tid knyttet til planlegging av aktiviteter. Læreryrket blir beskrevet som svært travelt, og mange har utfordringer med lite tid til planlegging av undervisningstimer. I kroppsøving er en konsekvens av dette at lærere velger aktiviteter de og elevene har kjennskap til som krever lite arbeid på forhånd (Buaas & Sandseter, 2023). Å skape et varierende aktivitetsinnhold krever en kreativ lærer som har tid til å lære nye ting, og sette seg inn i regler og finne nødvendig utstyr. I tillegg kan det være en utfordring å lære bort nye aktiviteter til elevene, hvor man må sette av en halv økt på å forklare regler og spilllets gang, når man allerede har dårlig tid. Disse utfordringene var også relativt like det Buaas & Sandseter fant i sin studie. Lærerne i Buaas & Sandseter sin studie pekte også på utfordringer knyttet til å få utstyr

inn og ut av kroppsøvingshallen (Buaas & Sandseter, 2023). Dette var ikke et problem for lærerne i denne undersøkelsen, da det var mye lettere å bruke elevene i klassen for lærere på ungdomsskolen, sammenlignet med lærere på barneskolen.

6.4.3 Utstyr: Slitt eller ødelagt, men vi tilpasser oss.

Den siste faktoren som ble pekt ut som en barriere i kroppsøvingsundervisningen var ressurser i form av utstyr. Til å begynne med svarer de fleste av intervjuobjektene at de er fornøyd med utstyret de har til rådighet. Likevel ser de noen få utfordringer. Dette var hovedsakelig knyttet til gammelt og ødelagt utstyr. Utstyr som innebandykøller, badmintonracketer og bordtennisballer hadde lett for å bli ødelagt, og lærerne visste aldri hva de kom til. Dette kunne føre til at en planlagt økt med badminton ble endret fordi det ikke var nok racketer til hver elev. Andre utfordringer kunne være at to klasser skulle gjøre en aktivitet samtidig, hvor det ikke var nok utstyr til begge klassene. Dette mente likevel lærerne sjeldent var et problem, da de hadde som vane å sjekke at de hadde utstyr før en time. I tillegg var de godt kjent med hva de hadde av utstyr, og planla aktiviteter ut ifra hva de hadde. Mangel på utstyr gjorde det ofte lettere å velge ballaktiviteter, da dette var utstyr de alltid hadde tilgjengelig. Dette stemmer også overens med hva Buaas & Sandseter fant i sin studie, hvor mange lærere planla aktiviteter ut ifra hva de hadde (Buaas & Sandseter, 2023). Konsekvensen er at aktiviteter som sykling og ski blir utelatt, fordi det ikke kan antas at elevene har det selv, og at skolene ikke alltid har utstyr til utlån (Buaas & Sandseter, 2023).

Lærerne svarte også at hvis det var utstyr de manglet, hadde de stort sett alltid mulighet til å få kjøpt inn nytt, så lenge det ikke var altfor kostbart. De manglene lærerne presenterte var i liten grad knyttet til alternative bevegelsesaktiviteter, og mer generelt for alle typer aktivitet. Skifantomet hadde problemer med fasilitetene på sin skole. Her var mangel på alternative rom en stor utfordring, da det gjorde at undervisningen til tider måtte gjøres inn i klasserommet. Selv om en kan få til morsomme og kreative undervisningstimer her også, vil dette være en stor barriere for hvilke aktiviteter en kan legge opp til.

6.4.4 Alternative bevegelsesaktiviteter: Veien videre

Som de forrige kapitlene viser, finnes det flere barrierer som står i veien for å ta i bruk flere alternative bevegelsesaktiviteter i skolen. Likevel, er det grunn til å tro at fremtiden er lys. Selv om mange lærere sliter med store elevgrupper, hadde noen av skolene begynt med prøveordninger hvor klassene ble delt i mindre grupper. Lærerne var ikke sikre på om dette ordningen kom til å bli fortsatt, men det var noe de håpet ville bli prioritert. Andre var ikke like positive, hvor Skifantomet ikke trodde kroppsøvingfaget ville bli prioritert, mens Ulven mente at lærerressursene trengtes mer i andre fag. En bekymring er at lærerstudiene over lang tid har hatt fallende søkertall, for et yrke som sårt trenger flere arbeidstakere (Strand & Mikkelsen, 2023). Regjeringen har satt mål frem til 2030 for å snu trenden, så gjenstår det å se om de lykkes (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 7).

Selv om lærerne i denne studien ikke praktiserte alternative bevegelsesaktiviteter i høy grad, så det ikke ut til å være like ille som i Moen mfl. sin rapport fra 2018, hvor elevene rapporterte at det var aktiviteter de nesten aldri hadde (Moen mfl., 2018, s. 22). Lærere som Fenriken, Ulven og Skifantomet svarte alle at de nylig hadde kjøpt inn utstyr til noen alternative bevegelsesaktiviteter, som for eksempel bærbare frisbeekurver og disk. Dette tyder på at flere lærere gjør grep for å inkludere et bredere utvalg med aktiviteter i sin undervisning. Videre viser en artikkel fra Säfvenbom, Strittmatter og Bernhardsen at

det finnes mer og mer internasjonal forskning om alternative bevegelsesaktiviteter, eller livsstilsaktiviteter som han kaller det. Her har antall forskningsartikler nesten doblet seg hvert femte år fra 2000 til 2020 (Säfvenbom, Strittmatter, Bernhardsen, 2023, s. 18). Blant de hundrevis av forskningsartiklene som nå finnes, skriver tilnærmet alle om alternative bevegelsesaktivitetene som noe positivt, hvor artiklene viser hvordan alternative bevegelsesaktiviteter kan fremme sosiale, mentale, kroppslige og kognitive egenskaper (Säfvenbom, Strittmatter, Bernhardsen, 2023, s. 11). Medlemskapstall fra ulike forbund som discgolf, rullebrett og klatring viser også at det er en økende interesse for alternative bevegelsesaktiviteter (Norsk idrettsforbund, 2023, s. 32). Denne interessen har ført til at byer som for eksempel Trondheim har bygget ut nye fasiliteter og baner for å møte etterspørselen (Grip Klatring, 2022); (Lambertsen, 2022); (Blakstad, 2022). Når nye arenaer er tilgjengelige ser man at det er interesse for det. Likevel må aktivitetsinnholdet en tilrettelegger for til sin klasse velges med omhu. Hvis man har målsetningen om livslang bevegelsesglede i bakhodet, er det liten nytte å introdusere aktiviteter som elevene ikke har mulighet til å praktisere på egenhånd. For eksempel er det begrenset med muligheter for bobsleigh for de fleste skoler i landet. Med det sagt, finnes det fremdeles et enormt potensiale i alternative bevegelsesaktiviteter, som mange lærere ikke benytter seg av. Dette skyldes ikke bare eksterne faktorer som tid, utstyr og store klasser, men også lærernes egen interesse for å utforske de mulighetene miljøet tilbyr. Hvis en vil tilrettelegge for bobsleigh eller skeleton, kan det være en mulighet å bruke en akebakke i stedet.

Lærerens profesjonsetiske ansvar sier at lærere skal arbeide for å være faglig og pedagogisk oppdatert (Utdanningsforbundet, 2024). Dermed har lærere et ansvar selv for å sørge for at deres undervisning ikke er utdatert, og fremmer alle elevers mulighet for læring og anerkjennelse, og for å gi dem de beste forutsetningene for å ha en livslang bevegelsesglede (Utdanningsforbundet, 2024, s. 2). Likevel må de ulike barrierene lærerne står ovenfor i sin hverdag adresseres, slik at lærere også har gode forutsetninger og muligheter for å skape et inkluderende og anerkjennende læringsmiljø.

Oppsummering

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke hvilke barrierer som forhindret eller påvirket ungdomsskolelærere fra å variere og tilpasse aktivitetsinnholdet ved å ta i bruk alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving slik at den inkluderte og anerkjente flere elever. Dette ble gjort ved å intervju seks ulike ungdomsskolelærere som underviste i kroppsøving.

Lærerne fra intervjuene hadde forskjellig forståelse for hva alternative bevegelsesaktiviteter var. Likevel ønsket alle å tilrettelegge undervisningen sin slik at alle elevene opplevde mestring og fikk vist frem sine styrker. Resultatene viste flere ulike barrierer som påvirket lærerne og de aktivitetene de kunne legge opp til i kroppsøving. Store elevgrupper fordelt på få lærere gjør det vanskelig å gi oppfølging og anerkjenne hver enkelt elev. I tillegg er det vanskelig å differensiere undervisningen og legge opp til ulike aktiviteter i samme undervisningstime hvis man er alene. Utfordringer knyttet til tid var også en barriere. Med for korte timer ble timene ofte begrenset til en enkelt aktivitet, og lærerne rakk sjeldent å ta med elevene utendørs. Videre sliter lærere med mangel på planleggingstid, som gjør det lett å velge aktiviteter de og elevene kjenner fra før. Utstyr kunne også være en barriere, men ikke i like stor grad. Slitt og gammelt utstyr kunne føre til at enkelte aktiviteter ble valgt bort, da de ikke hadde nok til hver enkelt elev. Skoler med mangel på stor kroppsøvingshall og alternative rom gjør at kroppsøvingsundervisningen tidvis må gjennomføres på klasserommet. Funnene samsvarer med tidligere studier gjort av Buaas & Sandseter (2023).

Selv om lærere møter mange eksterne barrierer for å skape et aktivitetsinnhold med mer alternative bevegelsesaktiviteter, er også lærernes egen kreativitet en faktor. Kroppsøvingslærere har mye av den samme erfaringen og kompetansen, som ofte kommer fra deres idrettsbakgrunn. En åpen læreplan med få konkrete føringer gjør det mulig for lærere å velge tradisjonelle aktiviteter som de er trygge på, og velge bort mer alternative aktiviteter. Lærere får generelt lite tilbud om å dra på kurs og foredrag for å få et kompetanseløft. Likevel er alternative bevegelsesaktiviteter et forskningsfelt som har fått større oppmerksomhet de siste årene, og flere lærere ser muligheter for å ta i bruk disse for å anerkjenne flere elever. Videre forskning kunne undersøkt elevperspektivet, da de alternative aktivitetene har utviklet seg mye siden Moen mfl. sin rapport fra 2018. I tillegg kan det være relevant å undersøke i hvilken grad lærere forholder seg til læreplan når de planlegger undervisningen.

Litteraturliste:

- Ball State University. (u.å.). Using snowball sampling to recruit participants. https://www.bsu.edu/-/media/www/departmentalcontent/research-integrity/pdfs/research-proposals/guidance-specific-to-human-subjects-research/using-snowball-sampling-to-recruit-participants.pdf?sc_lang=en&hash=F8FA2256A3CDED5189693F841116BC4BC549989C. Sist besøkt: 16.05.2024.
- Berg, E. (2021). Kroppsøving – Med rom for alle. *Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Blakstad, S. (2022). Bygger Norges nest største skatepark i Trondheim. <https://www.bygg.no/bygger-norges-nest-storste-skatepark-i-trondheim/1492631/>
- Brattenborg & Engebretsen. (2013). Innføring i kroppsøvingdidaktikk. 3. utg. Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). Thematic Analysis. A practical guide. SAGE.
- Buaas, I.Ø. & S., E.B.H. (2023). The content of Norwegian Primary Physical Education: Teachers' Perspectives on Possibilities and Barriers. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. Vol. 7, No. 3. <https://jased.net/index.php/jased/article/view/5491/9100>
- Crum, B. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, Vol. 45, No. 3. DOI: 10.1080/00336297.1993.10484092
- De Nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>.
- Engelsrud, G. & Aasland, E. (2018). Kroppsøving bør tilpasset alle elever. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kroppsoving-bor-tilpasses-alle-elever/>
- Ellingsen, R. & Johnsgård, C. (2024). Læreren Asgil har 4,2 minutter til hver elev i uka. *NRK*. https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/undersokelse-fra-utdanningsforbundet_-laerer-har-fatt-flere-oppgaver-og-ansvar-1.16836399
- Evans, J & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical "ability" in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 13, No. 1. DOI: 10.1080/17408980701345576
- Grip Klatring. (2022). Byggestart for Norges største klatresenter. <https://gripklatring.no/2022/05/12/byggestart-for-norges-storste-klatresenter/>
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2021). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (6 utg.). Abstrakt forlag

- Johansen, B.T., Høigaard, R., Fjeld, J.B. (2009). Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk. Høyskoleforlaget.
- Jordet, A.N. (2020). Anerkjennelse i skolen. *En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Læreplan i kroppsøving (KRO01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplan for kunnskapsløftet 2006.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som Forskrift. Læreplan for kunnskapsløftet 2020.
- Lambertsen, O.F. (2022). Sporten har tatt av i Trondheim – nå er ny spesialbutikk åpnet. <https://trdby.adressa.no/aktuelt/i/qW4d4L/sporten-har-tatt-av-i-trondheim-na-er-ny-spesialbutikk-apnet>
- Moen, M.M. & Jordet, A. N. (2023). Et anerkjennende kroppsøvingsfag. Cappelen Damm akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Norges Idrettsforbund (2023). Nøkkeltallsrapport 2022. Idrettsforbundet.no. <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/9f94ba79767846d9a67d1a56f4054dc2/nokkeltallsrapport-2022---norges-idrettsforbund-2.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- PDGA (2024). Code. Sist besøkt: 09.05.2024. Hentet fra: <https://www.pdga.com/code>
- Pedersen, J.H., Thornquist, E., Natvik, E., Råheim., M. (2021) *Physical education classes – a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high-school students' experiences. Physiotherapy Theory and Practice, 37(12), 1404-1418.*
DOI: [10.1080/09593985.2019.1709232](https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1709232)
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I (2018). Forskningsmetode. For masterstudenter i lærerutdanningen. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2024). Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024-2030. F-4489 . Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/8128968a5e434438bf01f9ca0eced5cf/no/pdfs/f-4489-b_strategi-for-laererrekruttering.pdf
- Rinehart, R. (2000). *Emerging arriving sport: alternatives to formal sports. Handbook of sports studies, 3(32), 505-520.* <https://dx.doi.org/10.4135/9781848608382.n32>
- Skjesol, K. & Lyngstad, I. (2021). Kroppsøving, læreren og eleven. *Pedagogiske emner og forskningsinnsikter*. Fagbokforlaget.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse.* (s. 155-174). Tapir Akademisk Forlag

- Säfvenbom, R., Haugen, T., Bulie, M. (2014). *Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject. Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. doi:10.1080/17408989.2014.892063
- Säfvenbom, R. & Rustad, M.C. (2018). Hva skal elevene lære i kroppsøving?. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hva-skal-elevne-lare-i-kroppsoving/>
- Säfvenbom, R., Strittmatter A.M., Bernhardsen, G.P. (2023). Developmental Outcomes for Young People Participating in Informal and Lifestyle Sports: A Scoping Review of the Literature, 2000–2020. *Social Sciences* 12: 299. <https://doi.org/10.3390/socsci12050299>
- Standal, Øyvind F., Mordal Moen, K., & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1). [heeps://doi.org/10.23865/jased.v4.1749](https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749)
- Tjønndal, A. (2018). Teknologi, sportifisering og nye idretter. Hentet fra: <https://annetjonndal.wordpress.com/2018/12/05/teknologi-sportifisering-og-nye-idretter/>
- Utdanningsforbundet. (2024). Lærerprofesjonens etiske plattform. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Vinje, E. (2018). Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen2/>
- Vinje, E.E. & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering SIKT – Side 1.

Vedlegg 2: Vurdering SIKT – Side 2.

Vedlegg 3: Samtykkeskjema – Side 1

Vedlegg 4: Samtykkeskjema – Side 2.

Vedlegg 5: Samtykkeskjema – Side 3.

Vedlegg 6: Intervjuspørsmål – Side 1.

Vedlegg 7: Intervjuspørsmål – Side 2.

Vedlegg 1: Vurdering SIKT – side 1.



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
664606

Vurderingstype
Automatisk

Dato
16.12.2023

Tittel
Masteroppgave i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig
Vigdis Vedul-Kjelsås

Student
Thomas Kvello

Prosjektperiode
01.02.2024 - 27.05.2024

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 27.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vedlegg 2: Vurdering SIKT – Side 2.

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Alternative Bevegelsesaktiviteter i Skolen: Om Anerkjennelse, Inkludering og Livslang Bevegelsesglede

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Undersøke: Hvilke assosiasjoner kroppsøvingslærere har til begrepet alternative bevegelsesaktiviteter, og hvilke muligheter og utfordringer de ser i møte med alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsundervisning
- Undersøkelsen gjøres gjennom en masteroppave

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- Du jobber som kroppsøvingslærer på ungdomsskole, og er en god kandidat til å delta på et intervju relevant for kroppsøvingsfaget

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Institutt for Lærerutdanning ved NTNU er behandlingsansvarlig for forskningsprosjektet

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Å delta på et kvalitativt semi-strukturert intervju
- Varigheten vil være ca. 30-40min.
- Opplysningene vil registreres på digitale nettskjema, og lydopptak tas opp via diktafon app.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under*.

Med vennlig hilsen

prosjektansvarlig
Vigdís Vedul-Kjelsås

Student
Thomas Kvello

Vedlegg 4: Samtykkeskjema - Side 2.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til personopplysningene
- Opplysningene vil kun bli lagret på digitale nettskjema som krever innlogging. Eventuelle personopplysninger vil bli anonymisert. Du vil få oppdikte et personlig navn, og omtales som dette navnet når det siteres til deg. Det skal ikke kunne gjenkjennes hvilke deltakere som har deltatt ved publisering.
- Databehandler: Nettskjema.no

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for Lærerutdanning har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 27.05.2024. Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med: Thomas Kvello (47363110, Thomas.Kvello@stud.ntnu), eller Vigdis Vedul-Kjelsås (73558958, vigdis.vedul-kjelsas@ntnu.no)

- Vårt personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen. Thomas.helgesen@ntnu.no. 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Vedlegg 5: Samtykkeskjema: Side 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Alternative bevegelsesaktiviteter i skolen: Om anerkjennelse, inkludering og livslang bevegelsesglede, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

Intervjuspørsmål

Anerkjennelse

- Hva tenker du det betyr å anerkjenne noen?
 - o Anerkjennelse i ulike sfærer
- Hvordan mener du at du anerkjenner dine elever?
 - o Hvilke metoder bruker du for å anerkjenne?
- Hva tenker du er de største faktorene for at elever ikke føler seg anerkjent i kroppsøvningsundervisning?
- I hvilken grad får elever medvirke til valg av aktivitet i din undervisning
- På hvilke måter tilpasser du undervisningen til individuelle elever?
 - o Hva er de største utfordringene med å tilrettelegge og tilpasse undervisningen?

Alternative bevegelsesaktiviteter

- o Hva assosierer du med i begrepet Alternative bevegelsesaktiviteter
 - Gi en eventuell definisjon av begrepet, og spør på nytt
- o Gjennomfører du aktiviteter i kroppsøvningsundervisning som du selv anser som alternative? Hvilke?
- o Har du spilt eller prøvd noen aktiviteter du tenker kan være alternative selv?
- o Er det noen typer aktiviteter som du opplever har en klar overvekt ovenfor andre i faget?
 - Hvilke aktiviteter er det elevene stort sett ønsker seg?

Vedlegg 7: Intervjuspørsmål - Side. 2

Handlingsrom

Ressurser i form av lærere

Hvor mange lærere er dere normalt i en klasse i kroppsøvingsundervisning?

- Er det etter din erfaring nok i forhold til antall elever i klassene?

Ressurser i form av utstyr

- Hva synes du om skolen sine ressurser i når det kommer til utstyr for å gjennomføre aktivitet i kroppsøving (Alt man finner inne i hallen/klasserom/kontorer)
 - o Er det noe du savner, eller opplever du at dere har et godt utvalg?
 - o Har du eller har du hatt opplevelser av at utstyret du har tilgjengelig har begrenset dine valgmuligheter?

Ressurser i form av fasiliteter

- Hva synes du om skolen sine fasiliteter og uteområder? (Kroppsøvingshall, og alle uteområder i nærheten av skolen). Hva har du har savnet eller ønsket gjennom dine år som lærer?
 - o Er kroppsøvingshallen en passende størrelse i forhold til antall elever?
 - o Dersom klassen har lyst til å gjennomføre en aktivitet som ikke er tilgjengelig i nærheten, har dere muligheten til å dra på korte turer for å gjennomføre dette?
 - o Hvis nei: Hva er årsakene?

Ressurser i form av penger

- Opplever du at du som lærer har kontroll over hvordan skolen bevilger midler når det kommer til kroppsøvingsfaget? F.eks. har du innflytelse på hvilket utstyr som blir kjøpt til kroppsøvingshallen?
 - o Synes du at kroppsøvingsfaget får bevilget nok timer i løpet av et skoleår?
 - o Vil du ha lengre kroppsøvingsøkter, eller at de skal ha høyere hyppighet? Hvorfor?

Ressurser i form av kompetanser

- Hvor har du hentet majoriteten av dine kompetanser fra?
 - o Har du som lærer fått muligheten til å dra på kurs, konferanser, seminarer eller ta videreutdanning for å øke din egen kompetanse?
 - Hvem sitt initiativ var dette? Skolens eller ditt?

