

# Kroppsøving som dannelsesfag

- en case-studie i hvordan dannelsesaspektet blir ivaretatt i praksis

The logo for OsloMet, consisting of the words "OSLO" and "MET" in a bold, black, sans-serif font, arranged in an arc on a yellow background.

*«Hvordan ivaretar læreren dannelsesaspektet i kroppsøving og dermed elevenes læringsmuligheter i praksis?»*

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving

SKUT 5910

Kandidatnummer 928

Pål Skappel Price

Mai, 2018

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier OsloMet - storbyuniversitetet

## Sammendrag

Formålet med denne studien var å utforske kroppsøving som dannelsesfag ved og finne ut hvordan læreren ivaretar dannelsesaspektet i kroppsøving og dermed elevenes læringsmuligheter i praksis.

Det teoretiske rammeverket baserer seg hovedsakelig på Wolfgang Klafkis dannelsesteori med særlig vekt på utvikling innen selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som overordnede dannelses mål og Etienne Wengers teorier om læring i praksisfellesskap og hvilke konsekvenser disse har for undervisningen i kroppsøving. I tillegg tar jeg for meg Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og betydningen motivasjon har for læring i kroppsøvingsfaget.

For å svare på problemstillingen gjennomførte jeg en case-studie av en klasse på 5. trinn ved en skole i Oslo. Jeg observerte klassen i fire kroppsøvingstimer og gjennomførte et kvalitativt intervju med læreren etter at alle observasjonene var gjennomført.

Resultatene viser at dannelsesaspektet ble ivaretatt i mange situasjoner i de fire timene jeg observerte. Ønsket om å bygge opp under fair-play, at elevene skal ta vare på hverandre og utvikle sin samarbeidsevne var tydelig. Andre situasjoner kunne læreren, etter min vurdering, utnyttet bedre til å fremme ulike sider ved dannelsen. Det jeg imidlertid savnet, var en høyere bevissthet om hva dannelsen er og hvordan det aktivt bør brukes i både planleggingsarbeidet og i praksis i timene sammen med elevene. Det er grunn til å tro at mine funn også kan gjelde andre lærere på andre skoler og elever på andre klassetrinn.

## Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lang prosess der jeg i løpet av året både har følt på stress, glede, frustrasjon, samhold, sinne og mestring. Jeg har både opplevd at det har vært så utfordrende at det ikke er gøy, og akkurat så utfordrende at det har vært gøy. Det er vemodig å runde av etter 5 år ved HiOA/OsloMet, men spennende å skulle ta fatt på nytt arbeidsliv. Jeg har truffet mange spennende mennesker i disse årene – både medstudenter og forelesere.

Jeg vil takke noen:

Veileder Inger Marie Vingdal og biveileder Knut Løndal, takk for gode samtaler og god veiledning!

Medstudenter og romkamerater Espen Hauge og Henrik Holten, takk for inspirasjon, gode samtaler, latter, generell humørspredning og fantastiske turer gjennom 5 år!

Alle medstudentene i 5. etg. i FG 5, takk for hyggelige lunsjer!

Svigermor Sissel Steihaug, tusen takk for veiledning og at du gidder å bruke så mye tid på meg!

Kone Ingvild og barna mine Andreas og Emilie, takk for tålmodighet, inspirasjon og glede!

Pål Skappel Price

OsloMet 14.05.2018

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>I</b>
<b>Forord</b>	<b>II</b>
<b>1.0 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstilling	3
<b>2.0 Teori og forskning</b>	<b>4</b>
2.1 Hvorfor danning i kroppsøving?	4
2.1.1 Tre overordnede dannelsesmål	4
2.1.2 Prestasjonsbegrepet og læringsbegrepet	6
2.2 Wengers teori om læring i praksisfellesskap	8
2.2.1 Praksis	9
2.2.2 Praksisfellesskap	10
2.3 Utvikling av elevenes handlekompetanse – danning i kroppsøving i praksis?	12
2.3.1 Perspektivmodellen	13
2.4 Mestringsorientert- vs. prestasjonsorientert klima	14
2.5 Selvbestemmelsesteori	15
2.6 Tidligere forskning	17
<b>3.0 Metodisk tilnærming</b>	<b>19</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	19
Kunnskapsteoretisk perspektiv	19
Forskningsdesign	19
Metodetriangulering	20
3.2 Deltagende observasjon	20
3.3 Semistrukturert, kvalitativt intervju	22
3.4 Forskerrollen	22
3.5 Valg av informant	24
3.5.1 «Den typiske kroppsøvingssklassen» og av klassen jeg har observert	24
3.5.2 Beskrivelse av informanten	25
3.6 Gjennomføring av observasjonene	25
3.7 Gjennomføringen av intervjuet	27
3.8 Transkribering av intervju	28
3.9 Analyse av kvalitative data	28
3.9.1 Gjennomføring av analyseprosessen - intervju	30
3.10 Validitet	32
3.11 Etliske refleksjoner	33
<b>4.0 Resultat og diskusjon</b>	<b>34</b>
4.1 Sosial kompetanse	34
4.1.1 Sosial kompetanse i lys av teori	36
4.2 Alle i aktivitet	39
4.2.1 Alle i aktivitet i lys av teori	41
4.3 Å se alle	43
4.3.1 Å se alle i lys av teori	45
4.4 Konkurranser	46
4.4.1 Konkurranser i lys av teori	49
4.5 Tilpasset opplæring	51
4.5.1 Tilpasset opplæring i lys av teori	53
4.6 Fagets status og hva som skal læres	54

4.6.1 Fagets status og hva som skal læres i lys av teori	56
<b>5.0 Dannelse i kroppsøving i praksis</b>	<b>58</b>
5.1 Overførbarhet	61
5.2 Studiens styrker og svakheter	61
5.3 Veien videre for kroppsøvingfaget	62
<b>Litteraturliste</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>67</b>
Vedlegg 1	67
Vedlegg 2	69
Vedlegg 3	70
Vedlegg 4	73

## 1.0 Innledning

Gjennom mitt femårige studieløp har legitimeringsdebatten gått om kroppsøvingfaget og i vår 2018 blomstret diskusjonen opp om hva faget skal inneholde i kroppsøvingbloggen på forskning.no blant anerkjente forskere i faget, fra Høgskolen i Sørøst-Norge, Oslo-Met og NiH. I all hovedsak dreide debatten seg om at kroppsøving er det best likte faget i skolen og uenighet om hvor mye en skal ta hensyn til de få som ikke liker faget, og om hva elevene skal lære i kroppsøving. Gjennom innlegg med titler som «Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter i kroppsøving» (Vinje, 2018), «Hva skal elevene lære i kroppsøving» (Säfvenbom & Rustad, 2018), «Det kan være smertefullt å lære - ikke bare «gøy»» (Aasland & Engelsrud, 2018) og «Vi bør tilrettelegge for bevegelsesglede og trivsel i kroppsøvingfaget» (Vinje, 2018), får vi inntrykk av en viss uenighet om fagets innhold blant noen av dem som utdanner landets fremtidige kroppsøvingslærere.

På begynnelsen av 2000-tallet jobbet jeg som assistent og lærervikar på en spesialskole i Oslo. Det som slo meg den gang, var hvor godt egnet faget var til å øve på dagligdagse utfordringer innen felt som sosial kompetanse og samarbeid, selvregulering, empati osv. – det som i dag kanskje vil falle inn under begrepet livsmestring. I tillegg så jeg at faget var spesielt egnet til å legge til rette for mestringsopplevelser – kanskje særlig for dem som trengte det mest. Jeg husker for eksempel tydelig gleden til en elev som klarte å hoppe over lista som lå ti centimeter over tjukkassen i høydehopp. Han ble så glad at reaksjonen hans var å slå til læreren sin med knyttet neve midt i ansiktet i ren eufori! Det jeg ikke tenkte over den gang, var hvor viktig det er med fagdidaktisk kompetanse for lærerne som underviser. Ingen av lærerne som underviste i kroppsøving hadde, så vidt jeg vet, utdanning innen faget. De typiske aktivitetene som ble brukt, var gjerne tradisjonelle ballspill som fotball, innebandy og basket – det en kan kalle et idrettsfag. Faren ved dette er at noen få elever får styre, og at det for eksempel kan utvikles konkurransesituasjoner som hemmer læring og utvikling, istedenfor å fremme det (Vingdal, 2014). For selv om lærerne på denne skolen var gode pedagoger, bar kroppsøvingstimene preg av å være fritimer for elever som ikke var særlig flinke til å sitte stille i forbindelse med andre fag på skolen – og kanskje var det riktig på denne spesialskolen. Min motivasjon for å begynne på kroppsøvingslærerutdanningen var at jeg etter hvert så et behov for kroppsøvingslærere med fagutdannelse – men jeg trodde det bare trengtes for å ha kunnskap til å utvikle barnas motoriske ferdigheter. Det jeg ser i ettertid, er imidlertid at lærerne på denne skolen antagelig jobbet mye med tanke på dannelsesaspektet for å styrke det

vi kan kalle elevenes allmenne handlekompetanse (Rönholt & Peitersen, 2010). På denne spesialskolen handlet hele skolegangen til elevene om å hjelpe dem til å fungere på en best mulig måte ute i samfunnet ut fra sine forutsetninger.

Gjennom bachelorutdanningen fikk jeg gleden av å ha praksis hos mange forskjellige praksislærere på forskjellige klassetrinn på ulike skoler. Med få unntak opplevde jeg gjennom de tre årene at kroppsøvingfaget i stor grad ble gjennomført som et fysisk aktivitets- eller idrettsfag uten særlig refleksjon over hvorfor læreren gjennomførte timen på den og den måten. Dette til tross for at praksislærerne hadde utdanning i kroppsøving. Det kan være mange grunner til en slik praksis. Mordal Moen (2013) peker for eksempel på at studenter som søker seg til kroppsøvingslærerstudiet, ofte har idrettsbakgrunn selv og at denne ofte preger dem i stor grad også etter utdannelsen. I tillegg preges både selve kroppsøvingslærerutdannelsen, de som jobber der og praksislærerne knyttet til utdanningen ofte av den samme idrettsbakgrunnen (Moen, 2013). Flere andre studier peker også på ulike utfordringer ved at kroppsøvingfaget bærer preg av å være et idrettsfag, og særlig av tradisjonelle ballidretter (Annerstedt, 2008; Fagrell, Larsson, & Redelius, 2012; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke, & Vakt skjold, 2015). Jeg selv er intet unntak med bakgrunn fra både fotball og tennis. Før første praksisperiode på bachelorstudiet ble vi introdusert til øktplan-skjemaer for første gang. Her skrev vi detaljert ned *hva* vi skulle gjøre (hvilken øvelse), *hvordan* øvelsen skulle gjennomføres og *hvorfor*. På hvorfor-delen skrev vi for eksempel «for å forebygge skader» eller liknende treningslæreutsagn når det for eksempel gjaldt oppvarmingen. Praksislæreren vår forstod måten å bruke øktplan på på samme måten som oss. Da veilederen fra høyskolen kom for å se hvordan det gikk med oss studenter i praksis, ble han oppgitt over at vi tenkte så overfladisk. Det vi egentlig skulle øve oss på, var å reflektere over hvorfor vi skulle gjøre akkurat den eller den øvelsen, og hvorfor vi skulle gjøre øvelsene på akkurat den måten og i akkurat i den rekkefølgen.

I første setningen i Læreplan i kroppsøving står det om formålet med kroppsøvingfaget, at «kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette vitner om at det ligger noe dypere til grunn for faget enn det å bli svett og ha det gøy. Hva er det som gjør at det å bli svett og ha det gøy ser ut til å være det viktigste i kroppsøving blant mange lærere (Annerstedt, 2008; Quennerstedt, Öhman, & Eriksson, 2008)? Utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter hos elevene kan man si er noe av kroppsøvingens egenverdi. Og det kan innebære både ballspill

og grunntrening, men det å bli trent kan ikke være et overordnet mål hvis kroppsøving skal være et allmenndannende fag. Jeg har for eksempel endt opp med alltid å samle elevene i en ring i begynnelsen av en time. Hvorfor? Fordi jeg mener det er den beste måten å se alle elevene på og for at alle elevene lettere skal kunne få følelsen av å bli sett. Jeg er såpass nøye at dersom noen bare sitter en halv meter på skrå bak andre, vil jeg be dem komme helt inn i ringen og få de andre til å lage plass til vedkommende. For alle må være inkludert i fellesskapet, og jeg tenker at trygghet og tilhørighet er noen av de viktigste forutsetningene for elevenes læringsmuligheter i timen. Jeg tror at når vi lærere begynner å reflektere over *hvorfor* vi skal starte timen sittende i ring sammen med elevene, som beskrevet ovenfor, vil vi automatisk og mer aktivt ta utgangspunkt nettopp i at kroppsøving er et dannelsesfag.

### 1.1 Problemstilling

Dette er bakgrunnen for at jeg ble interessert problemstillingen «Hvordan ivaretar læreren dannelsesaspektet i kroppsøving og dermed elevenes læringsmuligheter i praksis?». Jeg har i dette masterprosjektet fulgt en femteklasse gjennom fire kroppsøvingstimer og intervjuet læreren i etterkant.



## 2.0 Teori og forskning

I dette kapitlet skal jeg presentere teorier og forskning jeg mener er relevant for å belyse problemstillingen. Først tar jeg for meg danning og danningens betydning i kroppsøvningsfaget. Videre gjør jeg rede for sosialkognitiv læringsteori og hvordan læring i et praksisfellesskap gjør et slikt perspektiv aktuelt for kroppsøving. Deretter tar jeg for meg hvordan forståelsen av mekanismer om motivasjon henger sammen med hvordan vi lærer og hva det har å si for kroppsøving som læringsfag.

### 2.1 Hvorfor danning i kroppsøving?

I «Generell del av læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2015) kommer det tydelig frem at en av skolens hovedoppgaver er å gjøre elever til dannede mennesker. Jeg mener at kroppsøvningsfaget kan være en av de beste arenaene i skolen for utvikling innen allmenndannelse. I dette avsnittet vil jeg redegjøre for den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (2016) dannelsesteori og si noe om hva slags betydning jeg mener det bør ha for kroppsøvningsfaget. Deretter gjør jeg rede for hva Klafki sier om prestasjonsbegrepet og hva dette har å si for skolen generelt og kroppsøving spesielt. I tillegg vil jeg presentere Rönholt og Peitersens (2010) perspektivmodell som kan være et godt verktøy for lærere for å ivareta dannelsesaspektet i kroppsøving i praksis.

Klafkis dannelsesteori er omfattende. Derfor har jeg valgt å forklare dannelsen ut fra de to av hans til sammen ni punkter for dannelsen, som jeg mener er mest relevant med tanke på kroppsøving som dannelsesfag. Det første er dannelsen som sammenheng mellom tre grunnleggende evner, og det andre er at det tradisjonelle begrepet om prestasjon bør revideres (Klafki, 2016).

#### 2.1.1 Tre overordnede dannelses mål

Klafki (2016) definerer dannelsen blant annet som utvikling gjennom tre overordnede dannelses mål: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Samtidig presiserer han at dannelsen må gjelde for alle mennesker, altså allmenndannelse. Utvikling av allmenndannelse er helt sentralt når det kommer til utvikling og opprettholdelse av et demokrati og er ment å gjelde på tvers av alle de pedagogiske feltene i skolesystemet for barn og unge (Klafki, 2016). Allmenndannelse kan i så måte sies å være en bærebjelke i norsk skole, da den generelle delen av læreplanen bærer preg av liknende tanker. I boka «Dannelsesteori og didaktik – nye

studier» beskriver Klafki (2016) selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet på denne måten:

- «- hvert enkelt menneskes evne til selv at bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, ervervsmæssige, etiske og religiøse meninger;
- medbestemmelsesevne, for så vidt at ethvert menneske har krav på, mulighet og ansvar for utformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold;
- solidaritetsevne, for så vidt at det personlige krav om selv- og medbestemmelse kun kan retfærdiggøres, hvis det ikke kun forbindes med anerkendelse, men derimod også med indsatsen for og sammenslutningen med de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop sådanne selv- og medbestemmelsesmuligheder som følge af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrænsninger eller undertrykkelse» (Klafki, 2016, s. 69).

De tre kan ikke sees som separate dannelsesområder, men som egenskaper som glir i hverandre. Selvbestemmelse viser til ansvaret hver enkelt av oss har til å kreve vår plass i samfunnet, noe som for eksempel inkluderer ytringsfrihet og religionsfrihet. Medbestemmelse viser til retten til å være med å bestemme og være med i utviklingen av samfunnet.

Engebretsen (2017) oppsummerer det fint: «Selvbestemmelse og medbestemmelse er individuelle rettigheter inn i et demokratisk samfunn» (Engebretsen, 2017, s. 104). Men kravene kan bare anerkjennes dersom de blir koblet til solidaritet (Klafki, 2016). Solidaritet viser til empati og medfølelse for andre. Hvis ikke selv- og medbestemmelse brukes ut fra en solidaritetstanke, vil de bli stående som rene egoistiske krav. Når vi snakker om dannelse i skolen, viser vi til elevenes utvikling innenfor disse dimensjonene, og det setter selvsagt et klart krav til læreren som et godt forbilde. Når dette sees i lys av at allmenndannelse er for alle, kommer også det viktige prinsippet i norsk skole om tilpasset opplæring tydelig frem.

Klafki (2016) er opptatt av en helhetlig undervisning i skolen, der undervisningens objektive dannelsesmål, eller material dannelse, smelter sammen med det subjektive, eller det formale, i det han kaller kategorial dannelse. Kategorial dannelse viser til en mer helhetlig dannelse, der

undervisningen i skolen både skal vise en tydelig sammenheng med samfunnet ellers, og synliggjøre sammenhengen mellom fagene i skolen. I et slikt helhetlig dannelsessyn ligger også forståelsen av at kroppslig læring er av vesentlig betydning (Engebretsen, 2017). Dermed blir noe av kroppsøvingens egenverdi – nemlig utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter (Ommundsen, 2014) – også en viktig del av dannelsesaspektet i faget, i tillegg til utvikling innen selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Klafki (2016) inkluderer, innen dannelse av alle grunndimensjoner av menneskelige interesser og evner, også eksplisitt dannelse «af den lystbetonede og ansvarlige omgang med ens egen krop» (Klafki, 2016, s. 71). Kroppslig dannelse kan forstås som utvikling av allsidige og varierte fysisk-motoriske ferdigheter (Engebretsen, 2017). Når Klafki (2016) omtaler dannelse som en livslang prosess, og vi inkluderer begrepet kroppslig dannelse i hans forståelse av dannelse, får vi kroppslig danning i vid forstand som likner Whiteheads definisjon av begrepet «Physical literacy»:

«I tråd med det enkelte individs evner, kan Physical literacy kort beskrives som...  
...motivasjon, tillit, kroppslig kompetanse, kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler/aktiviteter gjennom hele livsløpet» (Whitehead, 2014).

Kanskje det tidligere nevnte formålet med kroppsøving «kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» kunne blitt endret til «kroppsøving er et allmenndannende fag der utvikling innen motivasjon, tillit, kroppslig kompetanse, kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler/aktiviteter gjennom hele livsløpet står sentralt»? Kroppsøving er en utmerket arena for utvikling innen selv- og medbestemmelse og solidaritet, da det å jobbe i grupper, enten det er lag i ballspill eller andre aktiviteter, krever slik kompetanse for å fungere godt. Klafkis helhetlige dannelsessyn synliggjør viktigheten av alle de praktisk-estetiske fagene ved å trekke inn det kroppslige når han viser til noe mer enn bare det kognitive aspektet i skolens læringstilbud. I pkt. 2.2 skal jeg også legge til det sosiale aspektet ved læring.

### 2.1.2 Prestasjonsbegrepet og læringsbegrepet

Begrepet prestasjon viser gjerne til fullførelsen av en oppgave som er forbundet med anstrengelse og selvovertvinnelse og til resultatet, som bedømmes ut fra anerkjente kvalitetsmål (Klafki, 2016). Det å prestere i skolen er ofte forbundet med karaktersetning og

nasjonale og internasjonale prøver. En kan gjennom media og enkelte politikere få inntrykk av at det å gjøre det bra på nasjonale og internasjonale prøver i seg selv er målet for den norske skolen. Kanskje er det sånn at en ikke kommer bort ifra en prestasjonskole men at prestasjonsfokus er på galt sted? Dersom en ser på læring som bare et resultat, altså ren ”output”, kan en kalle det for et smalt syn på læring (Greve & Løndal, 2012).

Læringsresultatet av en undervisningssituasjon kan en egentlig si er ganske uforutsigbart (Fadenes, Leira, & Brodal, 2011). - Elevene kan jo ende opp med å lære noe helt annet enn det som var intensjonen til læreren. Det er derfor jeg kaller det læringsmuligheter i problemstillingen. Læring er også en prosess, og lærerne kan bare stimulere og påvirke prosessen (Fadenes, Leira, & Brodal, 2011). Når en inkluderer prosessen i begrepet læring, kan en kalle det for et bredt syn på læring (Greve & Løndal, 2012). En kan argumentere for at dagens skolesystem er basert på sosioøkonomiske interesser - for eksempel på bakgrunn av at det er OECD som har ansvaret for de internasjonale PISA-testene i skolen (Universitetet i Oslo, 2018). Klafki (2016) hevder at vårt økonomiske systems grunnprinsipper baserer seg på individualitet og konkurranseorientering, og at en kan se oppfatningen av prestasjon i skolen som et speilbilde av dette grunnprinsippet – altså et smalt syn på læring. Problemet med et slikt syn er at det bare mest gagnar de elevene som fra før er motivert for slik prestasjon. De som ikke har utviklet en slik motivasjon ved skolestart, eller er prestasjonssvake, vil tape i en slik skole fordi de ikke bygger opp mestringstro rundt et godt resultat - noe som er viktig i for utvikling av motivasjon for læring i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2017). I et slikt system vil de heller risikere å utvikle frykt for å oppnå et dårlig resultat og dermed i stedet utvikle unngåelsesstrategier. Jeg vil komme tilbake til dette i pkt. 2.4. Klafki (2016) hevder at prestasjonsmotivasjon alt for ofte er knyttet til konkurranseaspektet og at prestasjonsmotivasjon og oppdragelse til prestasjon blir en rettferdiggjørelse av konkurranseaspektet i skolen. I kroppsøving vil konkurranseaspektet, slik jeg ser det, bygge opp under et resultatorientert prestasjonsklima og et smalt læringssyn. Da måler en bare måler læring i resultat, med mindre en bruker det som et perspektiv i undervisningen der en på forhånd nøye har tenkt igjennom hvordan og hvorfor en bruker konkurranse i kroppsøvingundervisningen. Prestasjonsmotivasjon bør heller brukes i et oppgaveorientert prestasjonsklima, som i større grad er med på å støtte opp under et bredt læringssyn, der en inkluderer prosess som en del av læringsbegrepet. Et bredt læringssyn vil også være med på å fremme dannelsesaspektet både i skolen generelt og i kroppsøving spesielt. Kroppsøving skal i følge gjeldende læreplan være et dannelsesfag, og dersom en fokuserer på resultat, vil en indirekte støtte opp under individualitet og konkurranse. Klafki fremhever selvbestemmelse,

medbestemmelse og solidaritet som overordnede dannelsesmål. Dersom en har stor grad av oppgaveorientert prestasjonsfokus vil en lettere kunne jobbe med å utvikle elevene innenfor disse feltene i kroppsøvingstimene. Jeg kommer tilbake til begrepene mestringsorientert og prestasjonsorientert klima i pkt. 3.4.

## 2.2 Wengers teori om læring i praksisfellesskap

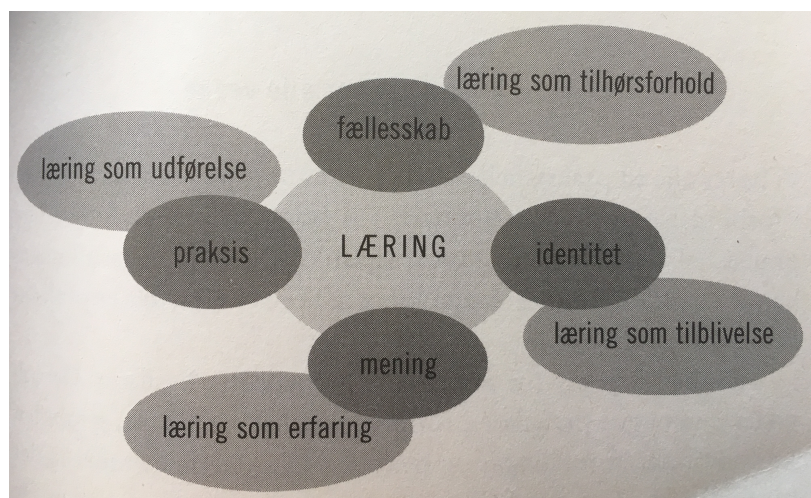
Grunnen til at jeg vil bruke Etienne Wengers teori om læring i praksisfellesskap, er at jeg mener vi lettere kan legge til rette for læring i kroppsøvingstimene gjennom å forstå disse mekanismene.

I «Communities of practice» kritiserer Wenger (2003), på samme måte som Klafki (2016), skolen, for å se på læring som en individuell prosess. Han påpeker at denne innlæringen har en start og en slutt, at det er best å skille den fra all annen aktivitet og at læring er et resultat av undervisning. For å sjekke at elevene har lært noe, lages det individuelle tester der elevene, utenfor kontekst, skal vise hva de har lært. Samarbeid blir i slike sammenhenger til og med sett på som fusk (Wenger, 2003). Til tross for at Wenger skrev dette i 1998, vil jeg likevel hevde, som far til skolebarn, at skolen ikke har forandret seg nevneverdig på dette område på 20 år. Wengers utgangspunkt for teoriutvikling om læring i et praksisfellesskap er at «læring dybest sett er et fundamentalt sosialt fænomen, der afspejler vores egen dybt sociale natur som mennesker med evne til indsigt» (Wenger, 2003, s. 129). Av dette kan en lese at Wenger bygger på en sosial-konstruktivistisk læringsteori (von Seelen, 2012). I følge Kirk og Macdonald (1998) kan et konstruktivistisk syn på læring kjennetegnes ved at:

- læring er en aktiv prosess der den som lærer hele tiden søker etter informasjon for å løse oppgaven den står overfor,
- læring er situasjonsavhengig og skjer i en sosial og kulturell kontekst (situert), måten en lærer på endres med tiden med for eksempel modenhet og erfaring,
- læring er multidimensjonalt i den forstand at en kan lære flere enn en ting av gangen, og alle mennesker er forskjellige og har forskjellige måter å lære på (Kirk & Macdonald, 1998; von Seelen, 2012).

Wenger (2003) legger fire premisser til grunn for læring: Det første er at mennesker er sosiale vesener. Dette er kanskje det mest sentrale aspektet ved Wengers læringsteori. Det andre er kunnskap, som dreier seg om å få kompetanse innenfor ulike anerkjente felt. Det tredje er

innsikt, som dreier seg om å delta i utførelsen av slike anerkjente felt – altså å være aktivt deltagende. Det siste er mening, som er avgjørende for å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfullt. Wenger presiserer at deltagelse ikke bare gjelder aktiv deltagelse innenfor slike anerkjente felt som nevnt over. Det viser til en mer omfattende prosess som handler om deltagelse i ulike sosiale praksisfellesskap og det å konstruere ulike identiteter i relasjon til de ulike fellesskapene. Slik deltagelse viser ikke bare til hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi fortolker hva vi gjør (Wenger, 2003). På figuren under kan vi se de nødvendige komponentene som viser læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap. Under vil jeg forklare begrepene praksis og fellesskap og hvordan disse hører sammen.



*Figur 1: Læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap (Wenger, 2003).*

### 2.2.1 Praksis

Praksis er i følge Wenger: «udtryk for de fælles historiske og sociale ressurser, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling» (Wenger, 2003, s. 132). Praksis er den mening vi tillegger alt vi aktivt foretar oss både implisitt og eksplisitt, for eksempel det vi gjør eller ikke gjør, tenker eller ikke tenker, sier eller ikke sier (von Seelen, 2012). I Wengers beskrivelse av praksis oppstår mening i en prosess han kaller meningsforhandling. Meningsforhandling skjer igjen gjennom de to prosessene deltagelse og tingliggjøring. Deltagelse viser til den prosessen som skjer ved aktiv deltagelse i sosiale fellesskap, for eksempel gjennom samtale, handling, tenking, følelser og tilhørighet. Tingliggjøring viser til det å «oversette» abstrakter til objekter; det vil si å sette navn på tanker og følelser og idéer, slik at det er lettere å forholde seg til dem. Dette er med på å gjøre meningsforhandlinger lettere, for eksempel ved å gi abstrakter navn slik at vi får muligheten

til å snakke om dem. Det er i spenningsfeltet mellom deltagelse og tingliggjøring at meningsforhandlingen gir mening for våre opplevelser og dermed får karakter av å være en praksis (von Seelen, 2012). Gjennom konstante meningsforhandlinger skaper vi ny mening i ulike situasjoner i livet vårt. Dette forstår jeg på samme måte som det Gadamer kaller horisontsammensmelting (Krogh, 2014). I møte med andre har vi med oss fordommer (forutinntatthet) fra tidligere erfaringer. Disse fordommene bidrar til å skape mening, nærme oss andres fordommer og skape en felles forståelse av saken. En vil imidlertid aldri kunne få en total horisontsammensmelting, da vi som individer selvsagt har ulike fordommer fra før. Poenget er at en sammen søker etter en felles mening. Gjennom deltagelse i meningsforhandlinger endres vår praksis og vår mening (von Seelen, 2012). Mening er ikke noe som er i verden fra før eller noe som oppstår ut av ingenting. Mening oppstår gjennom forhandlingen som skjer mellom oss og vår livsverden. Det vil si at en må være i stand til å forhandle for å få et meningsfullt liv. En må ha evnen til å la seg påvirke av andres mening, men samtidig forholde seg kritisk til påvirkningen (von Seelen, 2012). En slik følelse av kontroll og selvbestemmelse er blant annet viktig for motivasjon som jeg skal komme tilbake til i pkt. 2.5.

### 2.2.2 Praksisfellesskap

For å forstå det Wenger refererer til som praksisfellesskap vil jeg først vise hva han mener med fellesskap. Wenger (2003) definerer fellesskap som: «uttrykk for de sociale konfigurasjoner, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence» (Wenger, 2003, s. 132). Videre beskriver han tre relasjoner som binder praksis og fellesskap sammen: gjensidig engasjement, felles virksomhet og delt repertoar. Gjensidig engasjement er det første kjennetegnet som binder praksis sammen med fellesskap. En kjenner det igjen ved at man aktivt er sammen i en aktivitet der man forhandler mening sammen med andre (von Seelen, 2012). Man er for eksempel ikke en del av et fellesskap bare fordi man står i samme kø i en butikk. Det andre kjennetegnet som binder praksis og fellesskap sammen, er felles virksomhet. Her trekker Wenger frem tre elementer: At det foregår en felles meningsforhandling, at deltagerne i fellesskapet selv må definere hva som er den felles virksomheten og at deltagerne føler et felles ansvar for praksis (von Seelen, 2012). I min rolle som kroppsøvingslærer vil jeg legge til rette for, påvirke, støtte og inspirere fellesskapet (klassen) i forhandlingen om å finne felles virksomhet. Selv om det er fellesskapet som forhandler om en felles virksomhet, er det ikke slik at fellesskapet ikke kan la seg påvirke. Utvikling av et felles repertoar er den siste kilden i bindeleddet mellom

fellesskap og praksis. Dette handler om felles ord, begrep, verktøy, rutiner og måter ting blir gjort på som er skapt innad i fellesskapet, og som er med på å skape en felles mening og meningsfulle utsagn om verden (von Seelen, 2012). Wenger oppsummerer i følge von Seelen (2012) praksisfellesskap i følgende punkter:

- “1. sustained mutual relationships – harmonious or conflictual
2. shared ways of engaging in doing things together
3. the rapid flow of information and propagation of innovation
4. absence of introductory preambles, as if conversations and interactions were merely the continuation of an ongoing process
5. very quick setup of a problem to be discussed
6. substantial overlap in participants’ description of who belongs
7. knowing what others know, what they can do, and how they can contribute to an enterprise
8. mutually defining identities
9. the ability to assess the appropriateness of actions and products
10. specific tools, representations, and other artifacts
11. local lore, shared stories, inside jokes, knowing laughter
12. jargon and shortcuts to communication as well as the ease of producing new ones
13. certain styles recognized as displaying membership
14. a shared discourse reflecting a certain perspective on the world”

(von Seelen, 2012, s. 88)

Av dette ser vi kompleksiteten i de intrikate strukturene som finnes i et praksisfellesskap. Når en ser det slik, kommer det tydelig frem hvor viktig det er å tilegne seg sosial kompetanse dersom en skal føle tilhørighet i en gruppe.



Som Kirk og Macdonald (1998) og von Seelen (2012) vil jeg på bakgrunn av overnevnte anse en kroppsøvingsklasse som et praksisfellesskap, og at Wengers teori om læring i praksisfellesskap dermed er relevant for min oppgave.

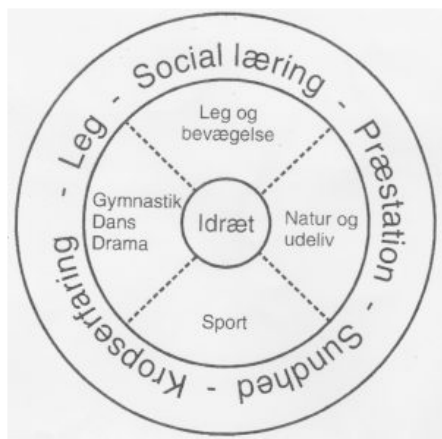
### 2.3 Utvikling av elevenes handlekompetanse – dannelse i kroppsøving i praksis?

Innen kroppsøvingsfaget presenterer Rönholt og Peitersen (2010) handlekompetanse som dannelsesideal. Handlekompetanse kan defineres som «evnen til å handle på bakgrunn av erfaring, innsikt og erkjennelse» (Rönholt & Peitersen, 2010, s. 54). Handlekompetanse er et dannelsesideal og ikke et mål som kan nåes – å måle utviklingen av en elevs handlekompetanse kan virke vanskelig. Samtidig viser det å handle til noe intensjonelt og målrettet – noe som vil kreve refleksjon hos elevene. Utvikling av allmenn handlekompetanse hos elevene i kroppsøving kan vi si er kjernen i dannelsesaspektet ved faget (Engebretsen, 2017). Rönholt og Peitersen (2010) deler allmenn handlekompetanse i kroppsøving i fire kompetanser: kroppslig-, idrettslig-, sosial- og personlig kompetanse. Innen kroppslig kompetanse har elevene mulighet til å utvikle allsidige motoriske ferdigheter, få allsidige kroppserfaringer, utvikle et eget kroppsbylde, utvikle seg gjennom kroppslig imitasjon og å utvikle bedre kroppslig kommunikasjon. Innenfor idrettslig kompetanse vil elevene lære forskjellige idrettslige handleformer som å øve og prøve, å leke, å konkurrere og å trene. De vil kunne bli introdusert til ulike idrettsgrener og gjennom det få prøvd seg på ulike teknikk, taktikk, regler og verdinormer, og de vil kunne få være med å styre og utvikle egne idrettsaktiviteter. Innen sosial kompetanse kan elevene få mulighet til å forstå, akseptere og kritisk vurdere regler og normer, de får mulighet for rolleflexibilitet (rolletaker/rollemaker) og de får mulighet til å løse konflikter, ta ansvar, forhandle og kommunisere i trygge rammer. De kan videre få muligheten til samvær og utvikle samarbeidsevnen, og føle seg solidariske med andre. Innen personlig kompetanse vil en kunne ha mulighet for å oppleve positiv selvoppfattelse, selvbestemmelse og ta initiativ, gi uttrykk for følelser, utvikle empati, reflektere og reagere, oppleve å bli akseptert og respektert, bli hørt, få muligheten til å løse problemer, utvikle frustrasjonstoleranse og selvregulering og få muligheten til å tenke selvstendig og kritisk (Rönholt & Peitersen, 2010). Utvikling av elevenes kompetanse innen disse kategoriene skjer ikke av seg selv ved å bare spille innebandy eller leke Tarzan-sisten. Derfor er det viktig å stimulere til refleksjon både før, under og etter aktivitetene i kroppsøvingstimen (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Rönholt & Peitersen, 2010). På den måten kan en få knyttet kroppsøvingstimen sammen med samfunnet for øvrig i tråd med Klafki

(2016) og Wenger (2003) og dermed styrke elevenes allmenne handlekompetanse og mer aktivt ivareta dannelsesaspektet i faget.

### 2.3.1 Perspektivmodellen

For å sikre at en ivaretar dannelsesaspektet og jobber for å styrke elevenes handlekompetanse har Rönholt og Peitersen (2010) laget en perspektivmodell som er ment for å hjelpe læreren i planleggingsarbeidet i kroppsøving.



Figur 2: Perspektivmodellen (Rönholt & Peitersen, 2010).

I sentrum av modellen står idræt på dansk som jeg vil oversette til kroppsøving på norsk. Videre oversetter jeg gymnastik, sport, natur og udeliv og sundhet til henholdsvis turn, idrett, friluftsliv og helse.

I modellen må kroppsøving, i følge Rönholt og Peitersen (2010), forstås som et kulturfenomen omkranset av fire delkulturer som ligger implisitt i kroppsøvingsfagets felt. Delkulturene lek og bevegelse, friluftsliv, idrett og turn, representerer ulike områder en helt konkret kan drive kroppsøving innenfor. I ringen utenfor delkulturene er det valgt fem ulike perspektiver: sosial læring, prestasjon, helse, kroppserfaring og lek, som en kan se kroppsøving i lys av. Disse kan være med på å gi kroppsøvingsfaget dybde, i og med at de representerer dannelsesaspektet og dermed muligheten for å styrke elevenes handlekompetanse innenfor de ulike kompetansefeltene som er nevnt tidligere. Måten en kan bruke perspektivmodellen på, er først å ta for seg et perspektiv en ønsker å jobbe med, for eksempel sosial kompetanse. Deretter kan en velge en aktivitet innenfor en av delkulturene, for eksempel fotball innenfor delkulturen idrett. Dermed bruker en idretten fotball som verktøy for å belyse og jobbe innenfor sosial kompetanse i den timen.

## 2.4 Mestringsorientert- vs. prestasjonsorientert klima

Her vil jeg vise konsekvensene av et mestringsorientert og et prestasjonsorientert klima i et praksisfelleskap, som forlengelse av det Klafki mener om temaet. Jeg mener dette er viktige mekanismer å vite noe om når det kommer til læring i praksisfelleskap og dermed for motivasjon for gjennomføring og læring i kroppsøvingstimene.

På samme måte som hos en prestasjonsorientert person, vil en også i et prestasjonsorientert klima formidle troen på talent som en avgjørende faktor for prestasjon. Det vil igjen kunne føre til høy grad av prestasjonsangst i en gruppe og dermed flere tilfeller av så kalt ”self-handicapping”. En ser også at et prestasjonsorientert klima lett vil kunne føre til lavere kohesjon i gruppa og økt ”dropout” (Høigaard R. , 2008). For å unngå dette bør en som lærer forsøke å tone ned betydningen av å vinne. En bør også unngå å evaluere enkeltelever mens de andre elevene hører på. I tillegg bør man unngå å dele inn grupper etter ferdighetsnivå (Ommundsen, 2007). I et mestringsorientert klima vil en legge til rette for at elevene vil kunne få økt mestringsforventning og tro på egne ferdigheter (Høigaard R. , 2008). (Jeg vil gjøre rede for mestringsforventning i pkt. 2.5.) Dette kan en få til ved å gi mye positiv feedback og sosial støtte til elevene. Ved å legge til rette for at hver enkelt elev får utfordringer ut fra sine egne forutsetninger og sitt eget ferdighetsnivå, vil en kunne oppnå at elevene kan sette seg mer personlige mål som både kan virke oppnåelige og viktige nok til å motivere. Med dette kan en oppnå større tilfredshet og trivsel i gruppa. En vil også kunne gi elevene en større tro på at øving og prøving gjennom innsats er viktig for å lære seg nye ferdigheter, og en vil kunne redusere sjansen for sosial loffing. Sosial loffing kan forstås som reduksjon i innsats som følge av svakere motivasjon når de jobber i grupper, sammenliknet med når de jobber individuelt (Høigaard R. , 2008). Videre vil det kunne føre til høy gruppekohesjon (bedre samhold), mer fair play, og mindre ”self-handicapping” fordi en slipper å være så redd for å mislykkes (Høigaard R. , 2008) For å bidra til et mestringsorientert klima bør læreren en verdsette innsats, fokusere på fremgang og vise tydelige tegn på at alle elevene blir anerkjent like mye uansett kjønn og ferdighetsnivå. En bør også legge til rette for selvbestemmelse og medbestemmelse, sørge for at solidaritetstanken står sterkt og legge vekt på at prøving og feiling er en viktig del av læringsprosessen og det å lære seg noe. I tillegg bør en bruke forskjellige grupperingsformer og oppfordre til å samarbeide i læringsprosessen (Ommundsen, 2007). Jeg argumenterer for at det å jobbe for å

få til et mestringsorientert praksisfellesskap er forenlig med Klafkis (2016) «kategorial dannelse».

## 2.5 Selvbestemmelsesteori

Det å være motivert for læring er en viktig del av det å lære. I kroppsøving handler det i første instans om å være motivert for å delta i de ulike aktivitetene. Hvis en kan noe om hvordan mekanismene innen motivasjon fungerer, i kombinasjon med det vi allerede har sett angående danning og læring i praksisfellesskap, vil kroppsøvingslærere lettere kunne legge til rette for læring i kroppsøving.

En kan beskrive indre motivasjon som at en ønsker å holde på med noe uten at en trenger noen form for ytre belønning eller konsekvenser (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Mange av oss kan sikkert kjenne seg igjen fra barndommen, der vi glemte tid og sted, for eksempel i leken på lekestativet eller på fotballbanen i friminuttet. Eller en kan som kroppsøvingslærer ha opplevd å slite med å få en fjerdeklassing opp av vannet når svømmetimen er slutt. Det oppleves som en belønning i seg selv å holde på med aktiviteter en er indre motivert for. Deci og Ryan (2000) mener at indre motivasjon springer ut av tre grunnleggende psykologiske behov hos mennesker: kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse, og at disse behovene også er essensielle for menneskers mentale helse og velvære. Gjennom å stimulere følelsen av kompetanse, følelsen av tilhørighet i et fellesskap og følelsen av selvbestemmelse vil indre motivasjon kunne fremmes og utvikles. Dersom disse behovene ikke tilfredsstilles, vil den indre motivasjonen kunne bli undergravd, og dette kan få negativ konsekvens for mental helse og velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Jeg skal forklare de tre behovene nærmere. Følelsen av å ha kompetanse ser ut til å ligge tett opptil Banduras sosial-kognitive teori om mestringsforventning – en vil oppleve høy grad av mestringsforventning dersom en føler seg kompetent for oppgaven en står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Høigaard R., 2008). Denne følelsen er viktig for utholdenheten og engasjementet dersom oppgaven er vanskelig, i tillegg til at sjansen øker for å ville gjøre aktiviteten om igjen. Dersom en har lav mestringsforventning som følge av følelsen av dårlig kompetanse, vil en miste lysten på å delta. Her kan en se at tilpasset opplæring er avgjørende. Det vil også ha betydning hva slags signaler om mestringsforventning en lærer sender til sine elever. I tråd med Atkinsons prestasjonsmotivasjonsteori må oppgaven til den enkelte elev ikke være for lett, slik at det bare blir kjedelig, eller for vanskelig, slik at følelsen av kompetanse svekkes (Skaalvik &

Skaalvik, 2017). Tilhørighet er ikke en forutsetning for indre motivasjon fordi en også kan oppleve indre motivasjon alene (Deci & Ryan, 2000). Jeg vant for eksempel utallige VM i fotball med både England og Norge i hagen da jeg var barn, helt alene. Når det er sagt kan en kanskje argumentere for at jeg likevel hadde en følelse av tilhørighet, ettersom jeg fantaserte om at jeg var en del av et lag der jeg sentret og feiret sammen med imaginære andre. I en aktivitet i en kroppsøvingssklasse vil sosial tilhørighet være avgjørende for motivasjon for både deltagelse og læring. Det betyr at kroppsøvingslæreren må legge til rette for at alle elever føler seg som reelle bidragsyttere (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Deci og Ryan (2000) legger mest vekt på selvbestemmelse i sin teori – derav self-determination theory (SDT). Det handler om at en har behov for å ta utgangspunkt i seg selv som kilde til egne handlinger, slik at en opplever handlingen som frivillig og regulert ut fra egne valg (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Videre skiller Deci og Ryan mellom amotivasjon og ytre- og indre motivasjon. Amotivasjon viser til de gangene en person ikke har intensjon om eller motivasjon for å utføre en handling, for eksempel på grunn av lav mestringsforventning. Indre motivasjon kan, i tillegg til slik jeg har beskrevet tidligere, også oppleves som «flow» eller flytsonen. Her er kombinasjonen høy grad av selvbestemmelse og høy mestringsforventning regnet som det mest avgjørende (Skaalvik & Skaalvik, 2017). I skolens kroppsøving opplever neppe alle indre motivasjon. I de fleste tilfeller i skolen er kanskje elevene mest drevet av ytre motivasjon, altså ikke av at aktiviteten i seg selv gir indre tilfredstillelse og glede. Innen ytre motivasjon skiller Deci og Ryan (2000) mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Her representerer kontrollert ytre motivasjon en følelse av at aktiviteten er noe en føler seg tvunget til å gjøre. For eksempel kan en elev hate ballspill, men føler at hun må delta for eksempel i frykt av å få kjeft av læreren. Alt fra straff til belønning kan føre til at en deltar, men mot sin vilje og uten entusiasme. Autonom ytre motivasjon (også kalt internalisert ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000)) vil oppleves som en egeninitiert handling der aktiviteten gjennomføres frivillig og med entusiasme, i likhet med indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Forskjellen går ut på at der indre motivasjon springer ut fra gleden og interesse, springer autonom ytre motivasjon ut av hvor viktig en synes aktiviteten er – en internaliserer verdien av aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2017). For eksempel synes antagelig ikke Marit Bjørgen at alle treningsturene er like gøy. Noen ganger er det mer fristende å bli sittende foran peisen enn å gå ut i kaldt, ruskete høstvær. Hun drar likevel ut fordi hun anser verdien av å vinne OL-gull som så viktig at det har blitt internalisert – det har blitt en del av hennes selvbilde. Derfor tar hun den treningsturen også.

Ingen elever synes alt på skolen er gøy, og elever har forskjellige interesser. Derfor mener Gagné og Deci (2005) at skolen bør satse på det de kaller autonomistøtte. Meningen med autonomistøtte er å kunne hjelpe elevene til indre motivasjon eller autonom ytre motivasjon. Eksempler på autonomistøtte kan være å gi elevene mulighet til å velge, slik at de får følelsen av selvbestemmelse. Det kan være å gi elevene passe utfordrende oppgaver, slik at de får følelsen av kompetanse. Det kan være å gi positive tilbakemeldinger og hjelpe elevene til å finne mening i oppgavene og aktivitetene. Det vil ha sammenheng med å være konkret i tilbakemeldingene og hjelpe elevene med å se relevans til andre livsnære erfaringer. For at elever skal kunne ta imot faglige utfordringer, noe som er avgjørende for optimal læring og utvikling, må læreren utvikle en atmosfære som elevene opplever trygg. Derfor er det viktig å legge til rette for at elevene kan oppleve at de blir respekter, akseptert, medregnet og verdsatt, samt få følelsen av trygghet, tillit, vennlighet, vennskap og tilhørighet i praksisfellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

En fin bieffekt dersom dannelsesaspektet står sterkt i kroppsøvningsundervisningen, er at også lærerne blir mer motiverte av å undervise med tilrettelegging av høy grad av selvbestemmelse (Cheon, Reeve, Yu, & Jang, 2014).

## 2.6 Tidligere forskning

Det virker som det generelt er lite forskning om kroppsøving på barneskolen i Norge, kanskje særlig når det gjelder de minste elevene. Jeg måtte søke lenge før jeg fant «Elevers oppfatning av kroppsøvningsfaget – en kvalitativ analyse av oppfatningene til 5. og 6. klassinger som anses for å ikke trives i faget» (Lokheim, 2015). Hun fant blant annet at elevene stort sett trivdes i kroppsøvingstimen, men at begeistring for faget var noe redusert som følge av følelsen av mangel på kompetanse. «Når ambisjon møter tradisjon» (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018) er en omfattende kartleggingsstudie av hvordan elever fra 5. – 10. trinn i Norge opplever kroppsøvningsfaget. Studien viser blant annet at de fleste liker seg godt på skolen og i kroppsøving. Innholdet i kroppsøvingstimen preges av grunntrening og ballspill, instruksjonsmetoden dominerer og dans og andre mer moderne aktiviteter får mindre plass (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018). I sin doktorgradsavhandling i Danmark gjennomførte Jesper von Seelen (2012) fem ulike case-studier på ungdomsskolen, der han undersøker hvordan praksis oppstår og hvordan denne påvirkes mellom elever og lærere. Han legger spesielt vekt på de idrettsusikres muligheter for aktiv deltagelse i kroppsøvingstimen,

og hvordan de kan oppnå et positivt læringsutbytte. Von Seelen konkluderer blant annet med at både lærerne og de idrettsusikre elevene i liten grad greier å påvirke praksis, og at noe av grunnen ser ut til å være stort sprik i sosial kapital blant elevene. Ved mye bruk av mye konkurranse i timene, særlig i direkte motspill som innebærer mye kroppskontakt, er det vanskelig for de idrettssvake elevene å delta (von Seelen, 2012). I forskningsartiklene til både Annerstedt (2008) og Quennerstedt m.fl. (2008) skrives det om en praksis i kroppsøving som bærer preg av at det å bli svett og ha det gøy er det viktigste i faget. I en masteroppgave konkluderer Tor-Inge Gloppen (2015) å finne ut hva som kan være et godt læringsmiljø i kroppsøving. Han konkluderer blant annet med at et godt læringsmiljø i kroppsøving oppfattes av elevene som noe annet enn i de andre fagene på skolen på grunn av det mer kroppslige aspektet ved undervisningen. På grunn av dette er elevene mer sårbare, og de trygge relasjonene til læreren og de andre elevene blir derfor ekstra viktige (Gloppen, 2015).

Med bakgrunn i at det er gjort lite forskning i kroppsøving på barneskolen, overnevnte forskning og vårens oppblomstring av debatten på forskning.no om hva innholdet i kroppsøving bør være, mener jeg at problemstillingen «Hvordan ivaretar læreren dannelsesaspektet i kroppsøving og dermed elevenes læringsmuligheter i praksis» kan være med på å belyse, og utfylle manglende kunnskap om, noen av utfordringene vi ser i faget.

## 3.0 Metodisk tilnærming

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

#### Kunnskapsteoretisk perspektiv

Kvalitative metoder brukes for å beskrive og analysere egenskaper eller karaktertrekk ved fenomener en ønsker å undersøke (Malterud, 2013). Lærerens gjennomføring av kroppsøvingstimene eller elevenes læringsmuligheter i faget vil være vanskelig å måle. Derfor vil en kvalitativ metode være hensiktsmessig å bruke. I mitt prosjekt har jeg forsøkt å sette meg inn i informantens perspektiv, noe som kan sies å være et avgjørende kjennetegn innenfor det Launsø m.fl. (2017) kaller den forstående forskningstype. I den forstående forskningstype ønsker forskeren og få tilgang til informantenes ”meninger, vurderinger, motiver og intensjoner i deres spesifikke kontekst” (Launsø, Rieper, & Olsen, 2017, s. 28). Dette er i tråd med det jeg oppfatter som et fenomenologisk kunnskapsteoretisk perspektiv. Fenomenologien baserer seg på erfaring som basis for kunnskap, og oppmerksomheten rettes mot verden slik den erfares av subjektet. Som mennesker møter vi verden med intensjonalitet eller rettethet (Thornquist, 2003). Fenomenologien analyserer hvordan verden dannes av vår bevissthet, og i fenomenologisk forskning er vi interessert i menneskers livsverden. Livsverden kan forstås som den verden vi lever i til daglig, og som vi har umiddelbar fortrolighet til og erfaring med (Thornquist, 2003). Subjektet anses som en forutsetning for forståelse. Et hovedpoeng er den måten fenomenene er gitt for vår bevissthet; intet viser seg uten å vise seg for noen (Thornquist, 2003). Jeg har latt meg inspirere av en fenomenologisk forståelse selv om jeg ikke har dybdekunnskap i fenomenologisk filosofi eller forskningsmetode.

#### Forskningsdesign

I denne oppgaven har jeg valgt å gjennomføre en case-studie av en kroppsøvingslærer og hennes elever i en klasse på 5.trinn i kroppsøving. En case-studie kan passe godt som design i mitt prosjekt fordi jeg ønsker å undersøke hvordan dannelsesaspektet ivaretas i praksis. Jeg er opptatt av å finne ut hvilken påvirkning læreren har på elevenes læringsmuligheter og hvordan dette som fenomen utspiller seg i praksis hos elevene i en spesiell kontekst, nemlig kroppsøvingstimene. Når jeg skal undersøke «Hvordan ivaretar læreren dannelsesaspektet og dermed elevenes læringsmuligheter i kroppsøvingsfaget i praksis?», er fenomenet jeg vil undersøke av så sammensatt karakter, og med så mange ukontrollerbare variabler, at en case-



studie kan være en god strategi (Yin, 2003). En case-studie undersøker mange potensielle aspekter ved en bestemt enhet, i dette tilfelle en lærer og hennes klasse.

### Metodetriangulering

Jeg har benyttet en form for metodetriangulering der jeg først har observert læreren og klassen i fire kroppsøvingstimer. Deretter har jeg fulgt opp med et kvalitativt intervju av læreren etter alle observasjonene. De to ulike datainnsamlingsmetodene, observasjon og intervju, gir ulike typer data (Fangen, 2010). Med observasjon innhenter en handlingsdata, mens i intervjuet får man mer en selvrepresentasjon av informanten. Kombinasjonen gir grunnlag for å synliggjøre aspekter ved fagutøvelsen som ikke er så godt begrepsfestet, og den er egnet til å studere forholdet mellom handlinger og utsagn eller mellom intensjoner bak og funksjoner av handlinger. Det kan for eksempel være interessant å se om informantens intensjoner kommer til uttrykk i praksis. I mitt tilfelle kan intervjuet representere en slags validering av observasjonsmaterialet, siden jeg gjennomførte intervjuet etter at alle observasjonene var gjennomført. Fangen (2010) skriver at det kan være vanskelig å tolke observasjoner fordi de er komplekse fenomener. Det er kortere vei enn å skrive ned opptak av intervjuer til tekst, da informanten uttrykker seg med ord. Prieur, omtalt i Fangen (2010), mener at observasjoner er viktigere enn intervjuer. Hun hevder at observasjonene vil være en mer direkte kilde til informasjon enn det et intervju kan være, og at intervjuene ikke ville blitt like gode dersom en ikke hadde observert på forhånd, fordi en vil bli bedre kjent med miljøet en skal studere. I observasjonen vil jeg se situasjonene kun fra mitt eget ståsted – kroppsøvingslærerstudentens. I et intervju etter observasjonene vil informanten få mulighet til å dele sine erfaringer fra de samme situasjonene, og jeg vil kunne få svar på hvorfor hun og klassen gjør som de gjør. Frøystad, også gjengitt i Fangen (2010), påpeker at mange nybegynnere, for eksempel masterstudenter, er for opptatt av det verbale når de observerer. Dermed går de glipp av viktige samhandlingsdata. Når jeg tar alle disse tingene i betraktning, tenker jeg at det viktigste ikke er å skulle få noe mer ut av den ene eller den andre metoden, men at jeg lærer noe annet ved observasjon enn i et intervju, og at disse metodene kan utfylle hverandre, dersom jeg bruker dem godt sammen.

### 3.2 Deltagende observasjon

Å observere er noe vi mennesker gjør hele tiden. På bakgrunn av vår observasjon av noe, tolker vi inntrykkene slik at det gir mening for oss. Et poeng i fenomenologisk forståelse er

nettopp sammenhengen mellom vitenskapelig og alminnelig aktivitet (Thornquist, 2003). Når en skal bruke observasjon som forskningsmetode er det derfor en del ting en bør være seg bevisst.

Som utgangspunkt har jeg gjort meg opp noen formeninger om hvordan kroppsøvingstimene foregår på bakgrunn av tidligere forskning og egne forestillinger - eller det en kan kalle fordommer (Krogh, 2014). Jeg har jeg vært opptatt av ikke å sette meg fast i fordommer da jeg skulle ut å observere og intervju. En kan med dette si at jeg har hatt en abduktiv tilnærming til prosjektet, der jeg resonerer ut fra uvisshet om hva jeg skal tolke ut av situasjonen jeg observerer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Deltagende observasjon som metode kan variere mellom to ytterpunkter, fra helt passiv til helt deltagende. På den ene siden holder en seg på sidelinjen og kikker på hva som foregår og bare er til stede. På den andre siden kan en delta aktivt sammen med dem man observerer, som om en er en av dem. Uansett hvor på skalaen en befinner seg som observatør, vil en kunne argumentere for alltid å være deltagende i kraft av bare å være til stede (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg har vært fullstendig åpen i min tilnærming til observasjon av lærer og elever i den forstand at alle har visst at de ble observert, men uten å vite helt hensikten. De visste bare at det gjaldt relasjonene lærer-elev og elev-elev. En vil alltid på en eller annen måte påvirke situasjonen man observerer. Disse tingene er viktig å huske når en skal analysere dataene. Ideelt ønsker en som forsker å gli naturlig inn i den sosiale sammenhengen på en slik måte at de en observerer fortsetter å være "seg selv" (Fangen, 2010). Målet er å forsøke å observere i en mest mulig naturlig setting for dem som observeres. Dette er i tråd med Christoffersen & Johannessen (2012) som sier at en bør starte bredt for så å snevre mer og mer inn mot kjernen eller essensen i praksisfeltet for hver observasjon. I den forbindelse skisserer de noen stadier i observasjonsløpet. Innledende kontakt er stadiet en blir kjent med feltet. I denne fasen er alt spennende og interessant, og det er vanskelig å være spesifikk i observasjonen. Sjokkfase er neste stadiet, der alt virker overveldende, avhengig av hvor uvant og kompleks settingen er. Her kan en oppleve å være urolig over ikke å få gode nok data. Neste fase er å oppdage det opplagte. Her kan en oppleve frustrasjon over ikke å oppdage noe nytt. I det neste gjelder det å holde det som observeres i fokus, i den forstand at en bør spørre seg hva en ser etter og minne seg om problemstillingen mens en observerer (Christoffersen & Johannessen, 2012).

På samme måte som det er ytterpunkter i deltagelsen i observasjonen er det og ytterpunkter med hensyn til hvor strukturert en jobber mens en observerer. Når en jobber veldig strukturert, vil en forholde seg til forhåndsbestemte kategorier om hva som skal observeres og registreres i et observasjonsskjema. I ustrukturert observasjon tar en manuelle notater og må observere og registrere samtidig (Christoffersen & Johannessen, 2012).

### 3.3 Semistrukturert, kvalitativt intervju

Ved å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode forsøker en å få tak i sider ved informantens dagligliv fra vedkomnes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt prosjekt brukte jeg en såkalt semistrukturert intervjuform. Det vil si at jeg hadde laget en intervjuguide få forhånd som fungerte som en huskeliste om temaer jeg ønsket å få vite mer om. På denne måten kan intervjuet gli mer som en samtale, men uten at det blir for løst og ustrukturert. Balansen mellom fleksibilitet og styring er noe Malterud (2013) vektlegger. En skal være tålmodig slik at informanten får sagt det hun har på hjertet, men samtidig være fokusert og ha problemstillingen med seg hele tiden. Oppfølgingsspørsmålene gjør at intervjuet ikke sporer helt av. Samtidig må en være klar over, mener Malterud (2013), at det nettopp er ved slike avsporinger den nye kunnskapen kan befinne seg. I følge Kvale & Brinkmann (2015) bør et kvalitativt forskningsintervju basere seg på en fenomenologisk tilnærming. I tråd med en slik forståelse er forskningsobjektet, læreren, et subjekt som selv forstår og har evne til selvforståelse og selvrefleksjon (Thornquist, 2003). Det innebærer at forskningsmetoden man velger, må ivareta subjektivitet og mening. Intervjuet skal åpne for kunnskap som er forankret i informantens livsverden (Malterud, 2013). Vi ønsker å forstå sider ved informantens eget dagligliv fra vedkomnes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Med dette som bakteppe forsøkte jeg å lage introduksjonsspørsmål som var så åpne som mulig for å få mest mulig intuitive svar. Et eksempel på et slikt spørsmål er: ”Hva tenker du er en god kroppsøvingstime?” Her får informanten muligheten til å presentere sine egne erfaringer av det fenomenet jeg ønsker å undersøke.

### 3.4 Forskerrollen

Før jeg observerte og intervjuet hadde jeg - selvsagt - forutinntatte meninger, eller fordommer, om hva jeg ville finne. Disse fordommene har jeg fra min egen tid som elev, jobb som lærervikar og assistent i skolen, praksis i studietiden og øvrig kunnskap om feltet. Med referanse til Gadamer skriver Krogh (2014), at vi selvsagt har fordommer, og at det vil være

umulig å kvitte seg med slike fordommer. Derfor må en, i tillegg til å identifisere dem, forsøke å skaffe seg så mange fordommer som mulig istedenfor å forsøke å kvitte seg med dem. På den måten kan en skaffe seg et mer helhetlig bilde av det en vil undersøke. Forutsetningsløse observasjoner og teoriuavhengige data finnes ikke i følge Thornquist (2003). Malterud (2013) peker på at en må gå inn med et åpent sinn gjennom alle ledd i forskningsprosessen og lete etter data som kan rokke ved denne forutinntattheten. Hun hevder at det ikke er et spørsmål om hvorvidt forskeren påvirker forskningsprosessen - for det gjør man - men hvordan en påvirker. Refleksivitet rundt egen posisjon som forsker er avgjørende for god vitenskapelig kvalitet (Malterud, 2013).

I tråd med fenomenologisk forståelse, der forskningsobjektet også må forstås som subjekt, må forskningsmetoden man velger ivareta subjektivitet og mening. Erfaringer kan ikke formidles som en objektiv sannhet i intervjusituasjonen. Informantens beskrivelser skapes på stedet i intervjusituasjonen, i relasjonen mellom informant og forsker (Thagaard, 2010).

Intervjudataene oppfattes som beskrivelser av informantens livsverden, der intervjusituasjonen inngår som en del av dette. Samtidig blir intervjudataene en avspeiling av hvordan informanten forstår sine egne erfaringer og hvordan hun oppfatter meg som forsker. Det er viktig at forskeren skaper en atmosfære som innbyr til trygghet og fortrolighet. Gjennom å gjennomføre intervjuet som en tilnærmet uformell samtale vil jeg kunne få tilgang på umiddelbare og intuitive tanker om viktige aspekter ved temaet. En ting en imidlertid må være klar over, er at det bare er informanten som er åpen og fortrolig, ikke forskeren med sin intervjuguide. Situasjonen er preget av en fundamental asymmetri der forskeren er den som styrer samtalen, og oppfølgingsspørsmålene baserer seg på forskerens tolkning av informantens svar, men der informanten alltid vil være den som har kontroll over hva hun ønsker å fortelle. På denne måten har begge innflytelse på intervjuets forløp (Thagaard, 2010). For å få til et godt intervju er det avgjørende at forskeren setter seg tilstrekkelig inn i informantens situasjon på forhånd og kjenner praksisfeltet, slik at en kan stille spørsmål som oppleves meningsfulle for informanten (Thagaard, 2010).

At jeg gjorde opptak av intervjuet og ikke notater, var et bevisst valg slik at jeg kunne rette min fulle oppmerksomhet mot informanten og stille meningsfulle oppfølgingsspørsmål. I bacheloroppgaven min intervjuet jeg to lærere. Erfaringen min derfra var at jeg særlig i det første intervjuet følte meg veldig bundet til intervjuguiden. Det gjorde at jeg ikke greide å lytte ordentlig til informanten for å følge opp med gode oppfølgingsspørsmål. Denne

erfaringen var fin å ha med seg til intervjuet i dette prosjektet. Det er viktig som intervjuer å lytte aktivt slik at en kan gå i dybden når det trengs, og at en opprettholder god flyt i samtalen selv ved skifte av tema.

### 3.5 Valg av informant

Jeg foretok et pragmatisk valg av klasse og lærer på bakgrunn av relevans til foreløpig problemstilling, tilgjengelighet og tid. Jeg bestemte meg tidlig for å ta for meg barneskole, fordi det er gjort lite forskning på området i denne aldersgruppen. Det ble naturlig å velge et trinn mellom 5. – 7. trinn, da jeg har erfart at 1. – 4. trinn ofte ikke har kroppsøvingslærer med kroppsøvingsutdannelse. Hvorfor det er slik får være et tema i en annen oppgave. Når det gjelder tilgjengelighet forhørte jeg meg med bekjente som jobber i skolen, blant annet noen jeg har studert sammen med og som har kommet ut i arbeid. I tillegg sendte jeg e-post til mange Osloskoler der jeg kort presenterte tema og spurte om de kunne videresende til kroppsøvingslæreren på skolen. Jeg ble først kontaktet av en lærer som kunne tilby observasjon og intervju etter jul. Rett før jeg takket ja til vedkommende fikk jeg tilbud fra en som kunne tilby observasjon og intervju før jul. På bakgrunn av dette valgte jeg den siste slik at jeg ble ferdig med datainnsamlingen før jul.

#### 3.5.1 «Den typiske kroppsøvingsklassen» og av klassen jeg har observert

Jeg vil her beskrive mine fordommer om en «typisk» kroppsøvingsklasse, før jeg presenterer klassen jeg observert.

Gjennom til sammen flere års arbeidserfaring som assistent og lærervikar på en spesialskole i Oslo, lærervikar i osloskolen og praksis i forbindelse med utdanningen i kroppsøving mener jeg å ha sett et bredt spekter av klassesammensetninger. Ut fra denne erfaringen har jeg dannet meg et bilde av hvordan en ”gjennomsnittsklasse” i kroppsøving på barne- og ungdomstrinnet i Oslo og omegn ser ut. En slik klasse består av 25 elever. Av disse vil 2-3 elever, ofte gutter, være spesielt ivrige, både med tanke på innsats og resultatfokus – altså et sterkt ønske om å vinne. Det er disse som kommer løpende i starten av timen for å spørre om vi kan ha fotball eller innebandy eller andre ting de er best i. I den andre enden av skalaen finner vi 1-2 personer, både jenter og gutter, som forsøker å gjøre minst mulig ut av seg, som gjerne er redde for ball og blir passive hvis ting blir for voldsomt. De kan være vanskelige å få med i de ulike aktivitetene og oppsøker situasjoner der en kan gjemme seg bort i en krok. I

klassen jeg observerte fikk jeg derimot inntrykk av en overraskende homogen gruppe, både når det gjaldt fysiske ferdigheter, og å være opptatt av å vinne og fair play som å følge regler og det å ta hensyn til andre. Med det mener jeg ikke at den nevnte «typiske klassen» ikke har disse kvalitetene, men at de ofte har noen elever som gjør det ekstra utfordrende å få klassen til å være samkjørte, kanskje spesielt innenfor momenter av fair play.

Observasjonsklassen hadde en gutt og en jente som så ut til å være mer urolige, og av og til litt mer utfordrende enn resten, men ikke på en slik måte at det gikk særlig ut over de andre elevene. Dermed fikk læreren en relativt enkel jobb når de skulle gjøre ulike aktiviteter, fordi hun lett fikk elevenes oppmerksomhet og fikk gitt de beskjedene hun ønsket å gi. Det er ikke godt å si om dette skyldes at læreren er flink og reflektert eller om hun bare er heldig med klassesammensetningen i utgangspunktet. Når det er sagt kan vel alle klasser, uansett sammensetning, bli vanskelige å ha med å gjøre dersom læreren ikke gjør en god jobb.

### 3.5.2 Beskrivelse av informanten

Da jeg møtte informanten, fikk jeg inntrykk at dette var en som var trygg på seg selv og trygg på sin rolle som kroppsøvingslærer. Etter at vi tok følge til gymsalen ble jeg stående å prate sammen med en annen voksenperson å prate mens informanten gikk for å hente inn elevene fra friminuttet. Da jeg presenterte meg for vedkommende og fortalte hvorfor jeg var der, sa hun at jeg var heldig som kom hit og fikk innpass hos en så flink gymlærer. Både gjennom observasjonen og intervjuet fikk jeg inntrykk av at informanten er en omsorgsfull og reflektert person med høy status både blant kolleger og elever. Jeg tror nok de fleste som har sett informanten i aksjon i en kroppsøvingstime, vil bekrefte det den andre voksenpersonen beskrev om informanten. Det tyder også på at informanten anser seg selv som en flink kroppsøvingslærer når hun melder seg frivillig til å bli observert og intervjuet av en masterstudent.

### 3.6 Gjennomføring av observasjonene

I mitt tilfelle var det meningen å møte lærer og elever på forhånd og kanskje være til stede i en kroppsøvingstime som en slags tilvenning før jeg skulle observere «formelt». På den måten ville jeg kunne ta bort litt av fremmedheten, slik at hverdagen deres kunne gå sin vante gang da jeg skulle observere senere. Det fikk jeg imidlertid ikke tid til. Isteden gikk jeg rett på første observasjon. Jeg møtte læreren ti minutter før timen startet. Da elevene etter hvert kom

inn i gymsalen en etter en, så de meg, men satte bare i gang med den aktiviteten de skulle. Det virket ikke som de brydde seg om at jeg var til stede. Da læreren omsider hadde samling med elevene, presenterte hun meg kort med å si navnet mitt og at jeg var der for å se på hele klassen og på henne som lærer. Hun forklarte at slikt var vanlig, og at elevene ikke trengte å bry seg om det. Etter den introduksjonen virket det som elevene knapt la merke til at jeg var der. Da jeg skulle i gang med første observasjon, hadde jeg utformet en problemstilling, men innså at den ikke var helt presis. Det var blant annet derfor det var vanskelig å vite helt konkret hva jeg skulle se etter. Temaet på det tidspunktet var bare satt til å omhandle elev – lærer- og elev-elevrelasjoner, og hva som påvirker læringsmiljøet i en klasse i en kroppøvingstime. Selv om jeg på forhånd hadde forsøkt å sette opp noen observasjonskriterier, fant jeg ut at jeg bare måtte gå inn med åpent sinn og innse at første observasjon bare ble en slags prøverunde. Jeg endte med en ustrukturert variant der jeg skrev ned alt jeg så som kunne være relevant med tanke på klassemiljøet, hva elevene skulle lære, organiseringen og hvordan de snakket til hverandre – kort sagt alt fra skildring av stemningen i salen til dialog mellom lærer og elev, mellom elevene og deres affekter og reaksjoner. Jeg satt stort sett i ett hjørne av gymsalen, men forsto etter hvert at jeg kunne bevege meg litt rundt uten å forstyrre for å fange opp kommentarer bedre og se ting fra et litt annet perspektiv. I denne første observasjonen brukte jeg penn og papir for å notere ned stikkord. Jeg syntes det var utfordrende å få notert kort nok og observere mens jeg skrev. Samtidig skulle det være langt nok til at jeg kunne huske situasjonen eller sitatet til etterpå. Da jeg var ferdig, dro jeg rett til høgskolen for å skrive ned alt jeg husket basert på notatene fra timen. Det ble gjort som rutine etter hver observasjon med unntak av siste. Da fikk jeg et opphold på et par timer mellom observasjonen og renskriving av hensyn til familien hjemme. Jeg opplevde imidlertid ikke det som et problem, selv om jeg ideelt sett skulle ha skrevet ned notater rett etter observasjonen.

Til andre observasjon var jeg mer spesifikk med tanke på hva jeg så etter og brukte opptaksmuligheten på telefonen og snakket inn notater isteden. Jeg opplevde med dette at jeg i større grad fikk tilgang til dataene jeg forsøkte å samle. Det ble lettere å følge med, og jeg kunne snakke veldig lavt inn i mikrofonen uten å forstyrre i timen. I denne observasjonen forsøkte jeg å bare følge med på læreren og hennes kontakt med elevene – både tilbakemeldinger, dialoger, reaksjoner og situasjonsbeskrivelser ble observert med dette blikket. Jeg ble mer trygg i min rolle og var mer bevegelig i denne og de neste

observasjonstimene. I tillegg merket jeg at det å snevre inn blikket til å se mest på læreren gjorde observasjonsjobben lettere. I tredje observasjon hadde jeg samme fokus.

Før fjerde og siste observasjon følte jeg at jeg ikke ville finne noe nytt som ikke allerede var observert dersom jeg hadde samme fokus som i de to foregående observasjonene. Derfor endret jeg fokus til å bare se på elevene istedenfor læreren. Jeg ville se på samspillet elevene imellom. Jeg opplevde det som litt utfordrende, siden de er så mange, men fordi elevene ble delt inn i mindre grupper for hele timen, gikk det greit. Det var veldig vanskelig å oppfatte dialogen mellom elevene. Det ble jeg oppmerksom på i første observasjon. Derfor er dette observasjonsnotatet nesten bare situasjonsbeskrivelser og beskrivelser av reaksjoner blant elevene.

Jeg kunne muligens gjennomført en observasjon til for å se litt mer med elevene i fokus som i siste observasjon, men da jeg var ferdig med alle observasjonene fikk jeg en følelse av at jeg bare kom til å få se mer av det samme. I tillegg var det greit å avslutte med tanke på begrenset tid til å skrive oppgaven. Dette var også siste mulighet for observasjon i den klassen før jul. I observasjon får en tilgang til førstehåndskunnskap om det fenomenet en vil undersøke. I tillegg vil en kunne få tilgang til informasjon som informanten ikke vil snakke om i et intervju, eller ikke selv er klar over (Fangen, 2010). Derfor så jeg frem til å gjøre intervjuet – særlig for å høre om bakgrunnen for valg av aktiviteter og om jeg kunne gjenkjenne lærerens intensjoner i gjennomføringen av timene.

Etter observasjonstimene pratet jeg av og til om hendelser fra timene med informanten. Noen av kommentarene fra slike samtaler ble skrevet ned i observasjonsnotatene og ble også gjenstand for analyse. I ettertid fikk jeg tilsendt årsplan som også er tatt med som grunnlag i diskusjonen.

### 3.7 Gjennomføringen av intervjuet

Jeg hadde planer om å få til et pilotintervju, både for å få testet spørsmålene mine og for å få mer erfaring med intervjusituasjonen. Da jeg satte i gang med observasjonene, oppdaget jeg at jeg kom til å spørre så mye om situasjoner jeg hadde observert, at det hadde blitt rart å skulle teste dette på en annen kroppsøvingslærer. Jeg gjennomførte imidlertid et slags pilotintervju med en medstudent for å få et inntrykk av hvordan spørsmålene mine ble oppfattet. Jeg



opplevde at intervjuet med informanten gikk etter planen. Det ble god flyt i intervjuet der hvert tema bare hadde et formelt innledende spørsmål, mens utdypning av temaet opplevdes mer som en samtale som fløt uformelt. Jeg følte meg rolig og konsentrert og opplevde at jeg greide å ta tak i og følge opp temaer som dukket opp underveis. Det var spesielt artig og interessant da jeg fikk spurt om planlegging av og konkrete hendelser i de timene jeg hadde observert.

### 3.8 Transkribering av intervju

Før jeg startet analyseprosessen, transkriberte jeg lydopptaket av intervjuet. Malterud (2013) påpeker at en transkripsjon aldri vil kunne være mer enn et avgrenset bilde av en situasjon. Jeg har transkribert intervjuene selv for best mulig å kunne ivareta det opprinnelige innholdet. Da vil en også kunne få med seg alt som står mellom linjene, i motsetning til dersom jeg hadde fått noen andre til å gjøre det for meg. Transkribering er tidkrevende. Da jeg startet transkriberingen, oppdaget jeg fort at jeg ikke kunne skrive ned absolutt alt som ble sagt. Det ville blitt både for tidkrevende og uforståelig for andre. Derfor har jeg i de delene av intervjuet der det omtales tema som er lite relevant for min problemstilling, skrevet en oppsummering av det som ble sagt, men på en slik måte at innholdet ikke er endret. En ting som er verdt å reflektere over, er at skriftspråket har et annet uttrykk enn det muntlige. Formen en skriver i bør være slik at en ivaretar det informanten forsøker å få frem (Malterud, 2013). Det muntlige vil kunne virke usammenhengende og upresist når en får det på trykk. Dersom en transkriberer direkte, vil en kunne komme til å latterliggjøre informanten, noe som selvsagt ville være uheldig. Sitatene i denne oppgaven er derfor ikke helt ordrett gjengitt. Jeg har gjort små endringer, utelatt tenkepauser og gjentakelser som er typisk for et muntlig språk og skrevet det om til en mer skriftlig variant som er svært likt det informanten sa.

### 3.9 Analyse av kvalitative data

Malterud skriver at ”analysen skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet” (Malterud, 2013, s. 91). For å synliggjøre at en vitenskapelig tilnærming blir ivaretatt, er det viktig å dokumentere veien i analysen på en ryddig og tydelig måte, slik at leserne lett kan følge en logisk tråd fra rådata til resultat. En kan si at analysen omfatter alle nivåer av behandlingen av datamaterialet. Det første møte med datamaterialet for min del er i møtet med klassen og læreren. Det er ikke til å unngå å starte en slags fortolkning overfor seg selv i denne situasjonen. Analysen starter allerede i

observasjonen, der datainnsamling og analyse skjer parallelt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette første analytiske nivået er det Fangen (2010) kaller førstegrads fortolkning. Her forsøker en å være så nøytral som mulig overfor dem en observerer og forsøker å se virkeligheten ut fra deres perspektiv. Men som jeg har vært inne på tidligere, det er umulig ikke å være farget av sin egen bakgrunn. Dette er viktig å ha reflektert over på forhånd. En bør forsøke å bruke begreper som er mest mulig lik de begrepene informantene bruker. Poenget er å få så erfaringsnære begreper som mulig og la begrepene vokse naturlig ut av feltet man observerer (Fangen, 2010). Dette, sammen med teori fra andre områder en som forsker har i bagasjen, brukes for å forstå informantens handlinger og ytringer på en slik måte at det overskrider deres egen forståelse. Dermed er vi over i det Fangen (2010) kaller andregrads fortolkning. Her veksler en mellom erfaringsnære og mer erfaringsfjerne akademiske begreper. Faren når en veksler mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper, er at en kan gå så langt ut over informantens erfaringsverden at de ikke forstår beskrivelsen eller de kan føle seg objektivert - altså overtolker situasjonene. Tredjegrads fortolkning handler om å være kritisk til underliggende strukturer som kan være med på å påvirke, for eksempel en informants uttalelser. Det kan være ubevisste prosesser, ideologier, maktforhold eller andre ting som gjør at visse interesser gjemmes på bekostning av andre forståelsesformer som oppstår spontant (Fangen, 2010).

Som observatør hadde jeg på meg andre, og mindre nøytrale «briller» enn da jeg gjennomførte intervjuet. I observasjonssituasjonen var jeg til stede som kroppsøvingslærer og observert med dette fagblikket. Jeg ser at notatene er preget av et kritisk blikk av hvordan kroppsøvingstimene forløper, til tross for at jeg har forsøkt å notere ut fra et nøytralt ståsted. I intervjuet synes jeg at jeg klarte bedre å sette til side denne kroppsøvingssrollen og fordommene som det følger med. Siden de to metodene gir forskjellige type data, har jeg i denne oppgaven valgt ikke å analysere dem sammen.

Som metode for analyse av det transkriberte intervjuet valgte jeg Malteruds (2013) metode for systematisk tekstkondensering. Metoden egner seg for deskriptiv analyse av fenomener og for utvikling av nye beskrivelser og begreper innen et bestemt felt – i dette tilfellet kroppsøving i praksis. Systematisk tekstkondensering er også egnet for tverrgående analyse, der informasjon fra flere informanter sammenfattes. Analysen er datastyrt, noe som innebærer at forskeren identifiserer enheter i teksten som danner grunnlag for utvikling av databaserte kategorier (Malterud, 2013). Malterud beskriver metoden som inspirert av fenomenologisk filosofi. Det

innebærer at formålet med analysen er å utvikle kunnskap om informantens erfaringer innen et visst felt og deres forståelse av disse erfaringene. Vi leter etter de vesentligste kjennetegnene ved fenomenene vi studerer. Malterud skriver at selv om systematisk tekstkondensering er basert på en fenomenologisk forståelse, er den anvendbar for forskere, som meg, uten utdypende kjennskap til fenomenologi (Malterud, 2012). Systematisk tekstkondensering likner mange andre kvalitative analysemetoder. Jeg valgte den fordi den er nøye beskrevet. Malterud utviklet metoden som en pragmatisk prosedyre, siden hun anså en fullstendig fenomenologisk analyse som for krevende for studenter, mens en systematisk, tematisk analyse kan gjennomføres på en ansvarlig måte selv uten forskererfaring (Malterud, 2012).

### 3.9.1 Gjennomføring av analyseprosessen - intervju

Systematisk tekstkondensering gjennomføres i fire trinn (Malterud, 2013). Nedenfor vil jeg beskrive trinnene i analyseprosessen.

#### *Helhetsinntrykk*

Det første jeg gjorde etter transkribering av både observasjon og intervju, var å lese igjennom materialet for å få et helhetsinntrykk. Deretter leste jeg hele materialet en gang til og streket da under setninger og ord jeg tenkte kunne være relevant for hovedtema i prosjektet, nemlig dannelsesaspektet i kroppøving. I neste omgang tok jeg bare for meg intervjuet. Her så jeg igjennom alle understrekningene for å se om jeg kunne se noen foreløpige temaer. Jeg skrev ned temaene på et ark, gav dem et nummer og noterte nummeret til temaet i margin ved siden av den gjeldende teksten. For eksempel het ett tema ”alle i aktivitet”. Til sammen ble det 13 foreløpige temaer.

#### *Meningsbærende enheter*

I det andre trinnet skulle jeg identifisere meningsbærende enheter med de foreløpige temaene i bakhodet (Malterud, 2013). I denne prosessen gikk jeg på nytt igjennom teksten og klippet ut alle de nå nummererte tekstbitene, for så å identifisere og klassifisere disse meningsbærende enhetene. Samtidig forsøkte jeg å se om noen av de foreløpige temaene kunne slås sammen og om de eventuelt trengte nytt navn. For eksempel ble tema ”alle i aktivitet” slått sammen med ”svette og ha det gøy”, og notert som ”alle i aktivitet”. Tema ”motivere”, ”innsats og ferdighet”, ”overførbarhet av erfaringer” og ”svake og flinke elever”,

ble til tema ”læring”. Jeg flyttet tekstbiter – meningsbærende enheter- frem og tilbake mellom gruppene mange ganger, inntil jeg syntes alle tekstbitene hadde funnet en dekkende overskrift. Videre sjekket jeg at ingen grupper hadde alt for mange eller alt for få tekstbiter og at de ulike kodegruppene omhandlet gjensidig utelukkende tema. I alt endte jeg opp med seks kodegrupper med forskjellige temaer: «se alle», «konkurrans», «samarbeid og konflikter», «rammefaktorer», «læring» og «alle i aktivitet».

### *Kondensering*

I dette trinnet – fra kode til mening – skal forskeren hente ut mening ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene som nå er koblet sammen i kodegruppene – her seks. Jeg jobbet videre med en og en kodegruppe og organiserte disse i sub-grupper. I den videre analysen er sub-gruppene analyseenhet. Eksempler på sub-gruppe er «motivere», «overførbarhet» og «selvbestemmelse» som var sortert under temaet «læring». Jeg sammenfattet så alle tekstene i de ulike sub-gruppene til kondensater som skulle gjenfortelle innholdet i hver enkelt sub-gruppe. I disse tekstene tilstrebet jeg, i tråd med Malteruds metode, fortrinnsvis å bruke informantens egne ord. Til slutt valgte jeg et såkalt «gullsitat» fra hver gruppe som best mulig illustrerer innholdet i sub-gruppen.

### *Sammenfatning*

Det fjerde analysetrinnet, sammenfatning, går ut på å skrive sammen sub-gruppene til en sammenhengende tekst i tredjepersonform for hver kodegruppe. Data, som til nå har vært delt opp i biter (meningsfulle enheter) og tatt ut av sin sammenheng, ble her satt sammen igjen. Å syntentisere innholdet i de seks kondensatene innebar å utvikle beskrivelser og begreper og å lage troverdige historier som gjør en forskjell ved at de belyser studiens problemstilling. Resultatpresentasjonen tar utgangspunkt i analysen av intervjuet. Syntensen av kondensatene er den samme teksten som er presentert i resultatkapitlet. For hvert avsnitt i resultatkapitlet valgte jeg en overskrift jeg fant mest mulig dekkende. Noen av overskriftene er de samme som navnet til kodegruppene, mens andre avsnitt fikk nytt navn for å dekke innholdet i avsnittet mer presist. Jeg har forsøkt å være bevisst på å holde et erfaringsnært og kritisk perspektiv gjennom analyseprosessen. Jeg har og vært opptatt av å presentere situasjoner og sitater på en slik måte at den som leser, lett kan følge logikken i min tolkning av datamaterialet. Informanten brukte begrepet «gym» om kroppsøving. Jeg bruker derfor begrepet når jeg presenterer resultat for å beholde nærhet til det originale datamaterialet.

### *Analyse av observasjonsnotater*

Jeg valgte å anvende systematisk tekstkondensering også i analysen av observasjonsnotatene, både fordi metoden er spesielt egnet for tverrgående analyse og fordi jeg nå hadde erfaring med metoden. Notater fra de fire observasjonene ble analysert på tvers, slik at tekst som omhandler ett og ett tema, for eksempel «konkurransen» ble analysert samtidig i notater fra alle de fire observasjonene. Observasjonsnotatene ble analysert etter at analysen av intervjuet var gjennomført, slik at jeg hadde disse resultatene med meg da jeg gikk inn i observasjonsmaterialet. Jeg gjennomførte samme prosedyre som ved analyse av intervjuutskriftene, men fulgte ikke de fire analysetrinnene like strengt denne gangen. Jeg så tidlig at det ble aktuelt å bruke noen av temaene fra intervjuanalysen, som for eksempel «konkurransen» og «alle i aktivitet». Dermed gikk jeg mer direkte inn i datamaterialet fra observasjonene og lette etter eksempler på de ulike temaene.

### **3.10 Validitet**

Ulike uttrykk brukes for å vurdere kvalitet i kvalitativ forskning. Jeg velger å bruke validitet som omhandler forskningens gyldighet – å stille spørsmål om måten det har blitt forsket på er relevant for å finne svar på det en ville finne ut (Malterud, 2013). I mitt prosjekt måtte jeg hele tiden tenke på om det jeg drev med, var relevant for å få svar på hvordan læreren ivaretar dannelsesaspektet i kroppøving og dermed elevenes læringsmuligheter i praksis. Ved å spørre seg om relevansen i alle ledd i forskningsprosessen kan en tenke igjennom viktige aspekter ved gyldighet (Malterud, 2013). I følge Kvale og Brinkmann (2015) bør en hele tiden spørre seg hva resultatene gir gyldig kunnskap om. På den måten kan vi forbedre oss på bakgrunn av erfaringene vi gjør underveis og justere designet dersom det er behov for det. Den jeg lurte på å gjøre underveis var om det var tilstrekkelig å observere fire ganger, men jeg kom frem til at jeg mest sannsynlig ikke ville oppdage noe nytt i den samme klassen. I følge Malterud (2013) mener Kvale at hvis vi hele tiden spør hva, hvorfor og hvordan ved ulike områder som problemstilling, utvalg, datainnsamling, teoretisk referanseramme, analysestrategi osv., og får svaret ”ok” på alt, så har en antagelig ikke fanget opp svakhetene i prosjektet – for alle prosjekter har svakheter. Underveis i intervjuet forsøkte jeg for eksempel forsøkt å stille kontrollspørsmål som ”forstår jeg deg riktig med at...”. På denne måten kunne jeg validere om jeg som intervjuer og informanten hadde en noenlunde lik forståelse av

innholdet vi snakker om. Dette kalles dialogisk validering og kan styrke intersubjektiviteten mellom forsker, informant og, etter hvert, mellom forsker og leser (Malterud, 2013).

Med metodevalget som er gjort, vellykket gjennomføring av observasjoner og intervju og med godt gjennomført analyse og resultatpresentasjon, mener jeg å kunne si at resultatene i denne studien kan si noe fyldig om problemstillingen. Jeg mener at forskningsprosessen er rimelig godt ivaretatt og at studiens funn derved er gyldige.

### 3.11 Ethiske refleksjoner

Kvalitativ forskning baserer seg på en tillit mellom informanter og forsker. En kan kanskje si at kvalitativ forskning er ekstra sensitiv og personlig fordi vi undersøker livserfaringer og tanker om temaer som ofte anses som nære og viktige. Informantene må kunne stole på at dette tillitsforholdet blir ivaretatt. I intervjusammenheng er det for eksempel viktig at forskeren viser lojalitet til den intensjonen informanten hadde da hun ble intervjuet – at en som forsker ikke overtolker og tillegger ny mening (Malterud, 2013). Denne informanten ga uttrykk for at hun syntes det var ok å bli intervjuet. Det er viktig at informanten vet nok om prosjektet til at hun kan ta stilling til om en vil delta eller ikke. Jeg har skrevet et infoskriv med tilhørende informert samtykke som informanten fikk presentert på forhånd. Dette skrevet har vært en del av informasjonen om prosjektet som er sendt inn til, og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Reglene til NSD har blitt overholdt og all datainnsamling har vært lagret på en passordbeskyttet data under hele prosessen. Dette vil bli slettet ved prosjektets slutt. Dokumentet informanten skrev under på om frivillig samtykke er vedlagt, men uten underskrift for å ivareta anonymiteten. Jeg har valgt å trekke lodd om jeg skal beskrive informanten som mann eller kvinne for å ivareta anonymiteten ytterligere. Informanten blir omtalt som kvinne.

## 4.0 Resultat og diskusjon

I resultatet av dataanalysen oppsummerte jeg i seks temaer. Disse temaene har nå fått endelige og mer dekkende overskrifter: «sosial kompetanse», «alle i aktivitet», «å se alle», «konkurranser», «tilpasset opplæring» og «fagets status og hva som skal læres». Nedenfor vil jeg først presentere og deretter diskutere alle disse temaene.

### 4.1 Sosial kompetanse

I observasjonsperioden hadde informanten planlagt lek som tema i den første timen jeg observerte. Det var den siste lek-timen de skulle ha etter en periode på fire uker med lek som tema. Informanten kunne fortelle at det hun la mest vekt på i lek var samarbeid. I starten av hver time forteller informanten elevene hva som er tema for timen, i dette tilfellet lek, men ikke hva elevene skal jobbe med innenfor dette temaet.

«Jeg sier tema vi skal ha, men jeg sier ikke alltid at nå er det for eksempel samarbeid som står i fokus.»

Informanten la her til at dette var noe hun kanskje kunne bli flinkere til.

I en ballek de hadde mens jeg observerte, var fire elever valgt ut til å være inni en firkantsone laget av benker midt i gymsalen, mens resten av elevene var spredt rundt i resten av salen. I firkanten var det lagt masse forskjellige baller. Elevene som var valgt ut til å være inni firkanten, skulle forsøke å bli kvitt alle ballene i løpet av en gitt tid. De andre elevene skulle forsøke å forhindre dette ved å lempe ballene inn i firkanten igjen så fort de kunne. Ved en anledning, etter at en omgang var slutt, spurte læreren om hva elevene tenkte var lurt å gjøre for dem inni firkanten. En elev svarte «samarbeid!». Læreren svarte «bra! Noe mer?», uten å følge opp med hva samarbeid helt konkret innebar i dette tilfelle. I en annen aktivitet sa læreren at hun ville elevene skulle samarbeide som ett stort lag, og at det innebar å være positive mot hverandre istedenfor negative. Læreren føyde til at hvis alle gjør sitt beste er det godt nok. Ved en annen anledning, mens alle elevene sto på en lang rekke etter hverandre for å danse Jenka, sa læreren at «nå kreves det skikkelig samarbeid!».

I en annen ballek i første observasjonstime skulle elevene kaste baller for å slå ned kjeglene til motstanderlaget på motsatt side av gymsalen. I en av pausene rakk en av elevene opp hånda

for å si at han ønsket at læreren skulle være litt strengere på at alle måtte følge reglene. Eleven sa han følte seg litt alene med det å følge regler. Læreren svarte at hver enkelt elev må ta ansvar selv, og at de måtte forsøke å være ærlige mot hverandre. En annen elev sa det kan hjelpe å snakke hyggelig til hverandre. Det syntes læreren var godt sagt og roste eleven for innspillet. En annen elev innrømmet at han hadde jukset litt. Læreren roste eleven for innrømmelsen. Da de kom i gang med leken igjen, ropte en elev til en annen på motstanderlaget at han måtte komme og hente kjegele fordi den ble truffet uten at han så det. Litt etter gjorde en på motstanderlaget den samme gesten. Jeg spurte informanten i intervjuet om hun hadde lagt merke til dette, men det hadde hun ikke gjort. Hun synes det imidlertid det var artig å høre at dette faktisk skjedde etter at hun hadde snakket om det i pausen rett før. Noe liknende skjedde da de hadde balleken med firkanten i midten av salen. En elev ropte at motstanderlaget hadde vunnet da de greide å tømme firkanten for baller uten at noen andre så det, inkludert læreren. Informanten fortalte i intervjuet at det hun synes er spesielt fint med denne klassen, er at de tydelig bryr seg om hverandre, og at det kommer godt frem for eksempel når noen slår seg. Det kommer alltid noen bort for å spørre om det går bra eller for å trøste, mente hun.

I en danselek i en av timene skulle elevene bevege seg rundt i gymsalen til musikk. Da læreren ropte et tall, skulle elevene samle seg i grupper tilsvarende tallet læreren ropte. Dette bød på flere utfordringer, noe informanten påpekte i intervjuet. Læreren hadde ønsket at elevene skulle spre seg rundt i hele salen, men i stedet klumpet de seg sammen med vennene sine og nærmest holdt hender for å sikre seg en gruppe å danse med. At så mange allerede hadde funnet seg noen å danse med på forhånd, førte til at de i klassen som ikke er så populære, røyk ut av leken med en gang. De måtte sitte på sidelinjen og se på til resten var ferdige. Informanten fortalte at hun tar seg av inndelingen i grupper hvis hun ser at kjemien blant noen av elevene er dårlig, i stedet for at de skal kunne velge selv. Dette gjør hun fordi erfaringen tilsier at når elevene for eksempel får beskjed om å gå sammen to og to, er det ofte de samme som blir stående igjen alene uten å ha noen å gå sammen med.

Da jeg spurte informanten om dannelsesaspektet i kroppsøving, ble samarbeid trukket frem også her. Det at elevene skal utvikle seg i å samarbeide og omgås andre mennesker, og at erfaringene en gjør seg som elev i skolen er overførbare til andre sammenhenger i livet, var det informanten umiddelbart tenkte på da hun beskrev dannelsesaspektet. Hun fortalte at hun synes samarbeid er noe av det viktigste elevene skal lære i kroppsøving:



«Gjennom lagidretter og leker kan man lære mye om samarbeid som man kommer til å få bruk for i livet ellers.»

Hun trakk frem overføringsverdien, at elevene for eksempel skal ut i arbeid senere, men mente at barn i barneskolen ikke tenker så mye på slike sammenhenger. Informanten selv fortalte at hun tenker på denne overføringsverdien under planlegging av timene, men at hun ikke ser noe grunn til å fortelle elevene noe ut over det at det er viktig med samarbeid i akkurat den og den øvelsen, der og da. Hun henviste også til fair-play begrepet da det kom til dannelse og forståelsen av at ikke alle kan være like gode. Videre fortalte hun at lærerne på skolen ofte forsøker å jobbe tverrfaglig og gav eksempler på at kroppsøving kunne være en god arena for for eksempel å jobbe med lengder og høyder i gymsalen, eller forminskning og forstørring i orientering med tanke på matte. Hun tilføyde:

«En kan også se for seg at mange med innvandrerbakgrunn kunne ha nytte av å jobbe med begreper med tanke på norskfaget».

En av danseaktivitetene gikk ut på at elever i grupper skulle lage en egen dans som de skulle fremføre foran resten av klassen til slutt. Dette synes informanten er en god øvelse med tanke på å utfordre seg selv i å fremføre noe også i andre sammenhenger.

#### 4.1.1 Sosial kompetanse i lys av teori

Gjennom lek i et praksisfellesskap vil barn ha mulighet til å styrke sin sosiale kompetanse. Derfor vil det kanskje være naturlig å legge spesielt vekt på samarbeid når en skal utforme et mål for en kroppsøvingstime med lek som tema, slik som informanten gjorde. Sosial kompetanse er et av de fire kompetanseområdene Rönholt og Peitersen (2010) presenterer som en viktig del i utviklingen av elevenes allmenne handlekompetanse i kroppsøving. I det å samarbeide ligger det implisitt et krav til følsomhet rundt gjennomslag for egne idéer, aksept for andres forslag og hensyn til andres evner og forutsetninger – altså følsomhet rundt Klafkis (2016) overordnede dannelsesmål selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Dette vil hele tiden skje gjennom det Wenger (2003) kaller meningsforhandlinger som, gjennom øvelse, forhåpentligvis kan føre til en felles forståelse av hva og hvordan en skal få til noe i

felleskap. Jeg tror imidlertid at dersom undervisningen skal få en dannende effekt bør elevene vite hva de skal øve på i timen eller den gjeldende aktiviteten, ikke bare hva de skal gjøre av aktiviteter. Dersom målet med timen er å øve på å samarbeide, bør kanskje elevene få vite det før de skal i gang med aktiviteten, ellers vil kanskje fokuset for eksempel bare være å vinne konkurransen. I tillegg bør en være nøye på at aktiviteten en velger for å fremme samarbeid, faktisk dreier seg om å samarbeide. I den første observasjonstimen var lek tema for timen og samarbeid det informanten la vekt på. Etter mitt skjønn var for eksempel den nevnte baller-ut-av-firkanten-leken lite egnet som samarbeidslek. Når det står fire elever i firkanten og lemper ut baller er det bare parallelt, individuelt arbeid som skjer, som ikke egentlig krever noe særlig samarbeid. Det krever mest bare en innsats for å lempe baller ut så fort en kan. Det samme gjelder de elevene rundt firkanten som skal lempe baller inn i firkanten. I en av pausene i denne leken spurte informanten elevene om hva som var lurt å tenke på for de som jobbet inni firkanten. Da en elev svarte samarbeid, svarte læreren «bra!». Dette kunne vært en fin anledning for å belyse målet med timen og få elevene til å reflektere og diskutere hva samarbeid innebar i denne situasjonen. Hun kunne for eksempel spurt om på hvilken måte elevene mente de kunne samarbeide. Den eneste måten jeg kan se for meg et samarbeid i denne leken på, er at elevene kunne gjøre hverandre oppmerksomme på baller som lå rundt dem – både for dem utenfor og inni firkanten. Det å dra frem betydningen av mellommenneskelig kommunikasjon med tanke på å få til et godt samarbeid vil være avgjørende for å få flere enn den ene eleven til å se hva samarbeid innebærer i den konkrete situasjonen. Videre kunne en reflektert rundt overføringsverdien av det. Da vi snakket om dannelse i intervjuet, fortalte informanten at hun ikke tror elever på barneskolen tenker særlig på overføringsverdien til livet ellers, for eksempel arbeidslivet senere. Jeg tenker at det er i nettopp slike situasjoner vi som lærere kan hjelpe elevene til å forstå sammenhenger. Det er om en legger til rette for refleksjon eller ikke som er avgjørende for om undervisningen kan få dannende virkning eller ikke (Engebretsen, 2017). Jeg er enig i at det er for stor avstand fra barneskoleelevers liv til å se sammenhengen til arbeidslivet senere. Men det vi kan hjelpe elevene med, er å se relevansen og nærheten til deres egen livsverden, som familiesituasjon, venne- og kjæresteforhold – de tingene som har betydning og gir mening for dem. Det er blant annet derfor jeg mener det er viktig med tid til refleksjon både i starten og slutten av timen – og underveis dersom det oppstår situasjoner som innbyr til det (Rönholt & Peitersen, 2010; Engebretsen, 2017). Når både Klafki (2016) og Wenger (2003) kritiserer skolen for å ha et snevert fokus som baserer seg på individualitet og konkurranseorientering, forstår jeg dem dit hen at det å legge til rette for nettopp slik refleksjon rundt for eksempel samarbeid, er med

på å løfte fokuset opp og ut av klasserommet - det Klafki kaller eksemplarisk undervisning (Klafki, 2016).

I årsplanen jeg har fått tilsendt av informanten står det at det legges vekt på innsats, gruppearbeid og samarbeid i de tre timene jeg observerte med dans som tema. Den nevnte danseleken der elevene skulle skynde seg for å samles i grupper, virket nok mot sin hensikt med tanke på samarbeid. Elevene ble stående i de sosiale klikkene som eksisterte i klassen fra før istedenfor å bevege seg fritt rundt i salen, slik intensjonen til informanten og beskjeden til elevene var. Denne utfordringen påpekte informanten selv i intervjuet også. Her kom det frem at denne aktiviteten ble tatt med fordi hun selv husket den fra hun var elev og syntes den var morsom. Grunnen til valget var muligens informantens selvuttalte mangel på danseferdigheter og leker innenfor dans. Likevel savner jeg refleksjon fra læreren om hvorfor valget falt på akkurat denne aktiviteten. Kanskje dette er noe av utfordringen som fører til at kroppsøvingsfaget reproducerer seg selv? (Kirk & Macdonald, 1998; Kirk, 2001; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke, & Vakt skjold, 2015). I «Målet med kroppsøvingslærerutdanningen» skriver Kjersti Mordal Moen (2013) at kroppsøvingslærestudentene blant annet er sterkt preget av sin egen tid som elev i kroppsøving og driver faget på samme måte selv, til tross for treårig utdanning i kroppsøving. Istedenfor å starte planleggingen til en time med spørsmålet: «hva skal jeg gjøre i kroppsøvingstimen med dans som tema», kan en spørre seg: «hva ønsker jeg at elevene skal lære eller utvikle seg i når jeg skal ha dans som tema?» Klafki sier at:

«Undervisningsplanlægning og ethvert bidrag til undervisningsplanlægningsteorien forudsætter en forestilling om meningen med undervisningen, der skal planlægges, med andre ord: om undervisningens almene mål og om undervisningens grundstruktur.» (Klafki, 2016, s. 300)

Dersom jeg skal planlegge en time i dans ut fra et ønske om at klassen skal øve seg i å samarbeide, må jeg velge aktiviteten ut fra hvilken aktivitet jeg tenker best mulig kan belyse hvordan en kan få til å samarbeide godt. Å planlegge på denne måten er det Perspektivmodellen til Rönholt og Peitersen (2010) kan hjelpe oss med. Jeg vil komme med et eksempel: Jeg velger å ta for meg kompetansemålet etter 7. årsteg i Læreplan for kroppsøving «eksperimentere med kroppslege uttrykk og danse enkle danser fra ulike

kulturar» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Jeg velger perspektivet «sosial læring» og for eksempel delkulturen «turn og dans». Deretter velger jeg, som informanten, aktiviteten «skap din egen dans» som gruppearbeid. I denne aktiviteten vil elevene kunne jobbe spesielt med utvikling innenfor sosial kompetanse, men også innenfor både personlig- og kroppslig kompetanse. Når en planlegger på denne måten, løfter man inn dannelsesaspektet slik at det blir mer tydelig i praksisen med elevene. Perspektivmodellen vil være med på å hindre at vi bare velger en aktivitet, for eksempel med begrunnelsen at jeg ikke er god til å danse.

Da vi snakket om dannelse i intervjuet, viste informanten også til fair play. I en pause i en av ballekene ble det tid til refleksjon, da en av elevene rakk opp hånda for å si at han ikke syntes alle var like gode til å følge reglene. Informanten la ansvaret for å følge regler over på elevene, noe som nok førte til at de ble mer bevisste på det. Istedenfor at læreren hadde rollen som dommer, tok hun rollen som veileder og ventet til det var behov for å løse opp i konflikter. I tillegg roste hun eleven som innrømmet at han hadde jukset. Gjennom refleksjon og kombinasjonen å rose positiv adferd, gi elevene følelsen av selvbestemmelse og høy mestringsforventning i tråd med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000) og Banduras teori om forventninger om mestring (Bandura, 2012), snudde læreren en tendens der enkelte elever hadde lav motivasjon for å holde på med aktiviteten til en mer lystbetont stemning i hele gruppa. Gjennom å gå inn å påvirke elevenes meningsforhandlinger hjalp hun dem til å finne en felles virksomhet. Flere elever begynte å si ifra dersom motstanderen fikk poeng istedenfor å tenke på hvem som ikke fulgte regler.

#### 4.2 Alle i aktivitet

Jeg opplevde flere ganger at før det ble satt i gang en ny aktivitet, var læreren flink til å hva fortelle hva elevene skulle gjøre, vise og forklare regler nøye. Da de skulle ha dans, var ikke alle elevene like begeistret i utgangspunktet, men da de skulle danse Jenka, hoppet og danset læreren foran elevene mens hun forklarte engasjert. Dette gjorde at hun fikk elevenes oppmerksomhet, og det virket som de syntes det var spennende og morsomt, og de ble ivrige etter å komme i gang og prøve selv. Særlig kom det engasjerte utsagn fra elevene da de ble slått sammen til lengre og lengre rekker, og flere og flere skulle danse sammen.

De som av ulike grunner ikke hadde med gymtøy, måtte sitte på benken på siden i gymsalen hele timen. I en av timene var en jente som hadde glemt tøy, stadig ute på gulvet i salen og

turnet. Hun sto på hendene og slo hjul. Hun var særlig aktiv da de andre hadde pause, men også under de ulike aktivitetene til de andre i klassen. Dette fikk hun tilsynelatende lov til.

Ut fra min observasjon virket læreren opptatt av å ha elevene i høy fysisk aktivitet hele tiden. Til tross for dette var mange av aktivitetene preget av utslagskonkurranser. Dermed blir mange elever sittende stille på sidelinjen å se på at de andre var i aktivitet. I den tidlige nevnte danseleken, der læreren ropte et tall og elevene skulle samle seg i grupper og danse sammen, ble de som røyk ut først, sittende lenge stille på siden og var passive. I andre utslagsleker virket det imidlertid som om elevene hadde det gøy og var engasjerte, selv da de var ute av leken og bare satt og så på. Det virket i første omgang kjedelig, men så slo det meg at mange faktisk så ut til å følge ganske nøye med på aktiviteten, og på et vis likevel aktive. Da klassen skulle lage dans i grupper, var en av guttene med selv om han ikke hadde med gymtøy. Han fikk være med som sistemann da gruppa øvde på å lage pyramide ved å stå oppå hverandre. Han var også med gruppa da de skulle fremføre dansen i slutten av timen. I en dansegruppe som ble satt sammen av dem som ikke var med i forrige time da de andre gruppene ble dannet, stoppet planleggingen helt opp. En satt og pratet med assistenten, en satt på en benk og kjedet seg og en spilte ball med ham som ikke hadde gymtøy.

Det viktigste er, ifølge informanten, at alle skal være i aktivitet. Dette handler om å organisere timen på en god måte, mente hun. Hun fortalte at da hun var nyutdannet, delte hun ofte klassen inn i for store lag for eksempel i basket:

«Da jeg delte hele klassen i to, ble det store lag, så du har kanskje fem stykker på det ene laget og fem stykker på det andre laget som egentlig spiller mot hverandre. Også har du mange som bare står ved siden av og ikke gjør noe.»

Da jeg spurte informanten i intervjuet om hva hun forbinder med en dårlig kroppsøvingstime, la hun vekt på å unngå inaktivitet. Det første hun trakk fram, var at en bør unngå at elevene står mye i kø. Informanten mente at mange elever rører for lite på seg på fritiden, og at det da er det spesielt viktig at de er i mest mulig aktivitet i de få gymtimene de har i løpet av uka.

I en av timene jeg observerte, skulle elevene lære å danse Zorba. Informanten fortalte i intervjuet at målet for timen var bevegelse til musikk, i tillegg til innsats, gruppearbeid og

samarbeid. Innlæring av trinnene startet allerede under oppvarmingen med at elevene skulle bevege seg sidelengs fram og tilbake i gymsalen og krysse beina annenhver gang foran og bak. Da de senere i timen skulle danse selve dansen, var den eneste forskjellen fra oppvarmingen at elevene skulle leie hverandre og gjøre trinnene i ring. Innsatsen var det ikke noe å si på – elevene lå strødd ut over gulvet da de var ferdige. Det siste gjorde at informanten syntes det ble en spesielt god gymtime. Da klassen var delt i to, samarbeidet den ene gruppa veldig bra, i den forstand at alle gjorde det samme og hadde det tydelig gøy. I begge gruppene ble dansen bare sidelengs løping i ring fortere og fortere, men ikke i takt til musikken. I den andre gruppa fungerte ikke samarbeidet like godt. Noen av elevene hang liksom i armene etter de andre og slengte seg ned på gulvet fordi det gikk så fort. Disse få elevene syntes det var veldig gøy, men de øvrige i denne gruppa syntes de bare ødela. De samme elevene gjorde det samme da hele klassen ble satt sammen for å gjøre dansen i en stor ring. Beskjeden fra læreren var bare at de skulle høre på musikken og høre på takta som økte utover i sangen.

#### 4.2.1 Alle i aktivitet i lys av teori

Informanten påpekte at det at elevene skal være i aktivitet kanskje er det viktigste i kroppsøving. Aktiviseringsprinsippet er et viktig prinsipp med tanke på planleggingen og gjennomføringen av en time (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det handler i stor grad om å organisere timene på en slik måte at elevene alltid er opptatt med noe og å forhindre dødtid mellom aktivitetene, men også organiseringen i selve aktiviteten. Det handler om å forberede seg godt slik at det blir flyt i timen. Dersom det blir mye venting i form av køståing, eller at, som informanten påpekte, elevene blir delt inn i for store lag, blir som informanten påpeker, slik at det egentlig bare er noen få som er deltagende. Det vil fort kunne bli kjedelig og gå ut over motivasjonen til elevene. Med tanke på det Gagné og Deci (2005) kaller autonomistøtte, som springer ut fra selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000), blir det å ikke holde på med noe verken utfordrende eller meningsfylt for elevene. Dersom en organiserer i mindre grupper, vil alle elevene bli mer synlige og utgjøre en større del av gruppa enn i en stor gruppe. Det vil stilles større forventninger, og dermed økt mestringsforventning i tråd med Bandura (2012), til hver enkelt elevs bidrag i læringsprosessen (Brattenborg & Engebretsen, 2013), noe som kan føre til økt motivasjon. Når informanten mener at det å være i aktivitet er noe av det aller viktigste i kroppsøving, kan det virke litt lite gjennomtenkt med alle utslagsaktivitetene, siden det innebærer at mange elever blir sittende lenge passive på siden og se på at de andre er i aktivitet. Elevene trenger imidlertid ikke å være i høy fysisk aktivitet for å være aktivt med i timen. Jeg så i observasjonstimene at elevene virket helt oppslukt i

stikkballeken i starten av timen, selv da de satt stille på sidelinjen etter å ha blitt tatt. Det kommer rett og slett an på lekens karakter om elevene blir sittende som passive eller aktive deltagere. Jeg tror uansett at aktivitetsprinsippet i form av å være fysisk aktiv generelt er noe misforstått. I skolen generelt vil aktivitet være å lese, skrive, regne, lytte, diskutere osv. Vi kan si at aktivisering er å gjøre noen virksomme eller å sette i gang noen med noe. I kroppsøving er det mest knyttet til det å være i bevegelse (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det ligger i kroppsøvingens natur, siden det kanskje mest grunnleggende i faget er utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter. Men det er kanskje fort gjort å glemme at diskusjon og lytting også er en viktig del av faget – kanskje særlig når vi løfter det opp til et dannelsesfag. Når Whitehead (2014) trekker inn både «kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler» vitner det om at diskusjon og lytting bør være en del av det å være aktiv i faget. Jeg mener ikke med dette at en nødvendigvis må stoppe aktiviteten og sitte ned i ring for å diskutere, men en bør dra diskusjon og refleksjon inn som en naturlig del av de aktivitetene en holder på med – både med tanke både på utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter og på dannelsesaspektet. Dette er en viktig del av de meningsforhandlingene som kan skje både i aktiviteten og mellom aktiviteter (Wenger, 2003). Informanten var tydelig opptatt av at elevene skulle være i mest mulig fysisk aktivitet og organiserte timene på en slik måte at det var minst mulig dødtid. Hvis en imidlertid hopper fra aktivitet til aktivitet uten diskusjon og refleksjon slik informanten gjorde, vil en kunne gå glipp av mye av læringen som kommer i tillegg til den fysisk-motoriske utviklingen hos elevene. Man trenger ikke nødvendigvis teoritimer for å lære teori, slik informanten beskriver at hun savner i pkt. 4.6. Tvert imot er det mye som tyder på at vi lærer mest av å være i aktivitet – noe som gjelder alle fag på skolen. Det er nettopp disse tingene både Klafki (2016) og Wenger (2003) savner. De vil den tradisjonelle formidlingspedagogikken til livs til fordel for mer praktiskorientert pedagogikk der læringsprosessen foregår gjennom erfaring, oppdagelse og aktivitet.

Jeg tror det er to årsaker til hendelsene i Zorba-timen. Noe av tullet til de få elevene og at alle elevene bare løp, mener jeg skyldes for enkle dansetrinn og for store grupper i starten. En viktig faktor når det kommer til autonomistøtte er å gi elevene utfordringer (Gagnè & Deci, 2005). Trinnene var så enkle at ingen av elevene trengte å øve før de fikk det til allerede i oppvarmingen. Dermed var det ingen reell utfordring da de skulle gjøre det sammen med de andre i ring. Mangel på utfordringer vil kunne være med på å undergrave indre- og autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Jeg synes imidlertid at det var lurt med en

forenkling av Zorba-trinnene – det er jo en avansert dans. Problemet er at følelsen av kompetanse svekkes, ikke bare dersom oppgaven er for vanskelig, men også hvis den blir for enkel (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dersom elevene hadde fått litt vanskeligere trin som måtte øves på, samtidig som de arbeidet i grupper på kanskje fire eller fem, istedenfor ca 12, kunne de fått bedre nytte av hverandre som øvingspartnere. I en mindre gruppe vil det være lettere å få følelsen av sosial tilhørighet, en faktor som kan bidra til økt motivasjon (Deci & Ryan, 2000), og de viktige faktorene som Wenger mener binder praksis og fellesskap sammen: gjensidig engasjement, felles virksomhet og delt repertoar (Wenger, 2003). I tillegg ville kravet til samarbeid kunne blitt tydeligere for elevene, noe som er en viktig del av utviklingen av sosial kompetanse, allmenn handlekompetanse og dermed dannelsesaspektet i faget.

#### 4.3 Å se alle

«Jeg hadde hatt bedre timer dersom det var færre elever i klassene.»

På spørsmål om hva informanten ville ha endret dersom hun kunne velge, pekte hun på elevantallet og at hun hadde fått bedre tid til å følge opp hver enkelt elev, dersom det hadde vært færre i klassen. Antallet elever varierer helt fra 19 til 27 elever i klassene hun underviser. Hun trakk frem svømming som eksempel. Når hun har svømming, er det bare halve klassen av gangen. På det minste har informanten bare 9 elever i bassenget. Det synes hun er fint fordi hun føler at hun får fulgt opp og får god tid til hver enkelt elev.

«Jeg forsøker å sørge for at alle får en tilbakemelding i løpet av en time.»

I samtale i intervjuet om hvordan informanten forholder seg til danning, mente hun det er noe hun har med seg i undervisningen i underbevisstheden. Hun snakket om danning som en modningsprosess i forbindelse med å komme overens med andre mennesker, noe som minnet veldig om oppdragelse. Hun mente det kan speiles i hva slags tilbakemeldinger hun gir elevene i løpet av timene. Hun påpekte imidlertid at noe av det vanskeligste hun vet, er å gi gode, innholdsrike tilbakemeldinger og at det ofte blir til at hun bare kommer med noen kommentarer her og der uten noe konkret innhold. Informanten var, som sagt, mest opptatt av at alle elevene skulle være i aktivitet. For å få det til, mente hun at elevene må trives, og skal de trives må alle føle seg sett. Ofte er det egentlig ganske lite som skal til, mente informant. Små kommentarer som «god morgen!» eller «takk for i dag, bra jobba!» eller et



smil mente informanten kunne gjøre en forskjell med tanke på det å føle seg trygg, slik at en vil være med og gjøre så godt en kan. Det er slike ting som åpner for større selvtillit og en god relasjon mellom lærer og elev, sa hun.

Ofte var kommentarene i observasjonstimene «bra!» og «bra jobba!». Av og til sa hun til elevene at hun synes de var flinke. Andre ganger var tilbakemeldingene mer konkrete. For eksempel hendte det at hun viste engasjert med hele seg hva hun mente, mens hun sa «kom igjen! Vær litt ordentlig med!». Hun behandlet alle elevene med respekt, var tålmodig og svarte ordentlig på alle spørsmål som ble stilt. Ingen spørsmål ble behandlet som dumme. Da noen av elevene gjorde andre ting enn det de hadde fått beskjed om, for eksempel å ta frem en ball for å leke med den mens de egentlig skulle sitte stille å høre på læreren, løste hun det ved diskret å møte blikket til eleven og gi et lite tegn. Andre ganger valgte hun å ignorere handlingen, som for eksempel da noen elever klatret opp i ribbeveggen istedenfor å gå dit de skulle samles. Som oftest sluttet elevene seg da til resten av klassen ganske kjapt av seg selv. Ved et tilfelle hadde en av elevene satt seg på en benk under en aktivitet. Da gikk læreren bort og sa «er du med?» i en vennlig tone. Læreren fikk da et smil tilbake før eleven reiste seg og ble med i aktiviteten igjen.

Da elevene skulle danse Zorba og sto i ring før musikken startet, holdt elevene hverandre i hendene på eget initiativ. Læreren roste elevene for at de begynte å leie uten at hun hadde sagt noe om det. Under en av ballekene roste læreren elevene for at de var flinke til å følge reglene. Da de lekte dansesisten, roste læreren elevene for at de hadde mange ulike og fine dansebevegelser.

Om morgenen møtte læreren elevene til timene med et smil og en hyggelig tone med kommentarer som «hei!» og «er du klar?». Hvis elever kom for sent til timen, gjorde hun ikke noe stort nummer av det. Som regel sa hun bare «Hei!», smilte og forklarte kjapt hva eleven skulle gjøre. Hun virket glad for å se at de i det hele tatt var kommet til timen. Under drikkepausene slo hun gjerne av en prat med elevene, hvis det ikke var noe hun måtte forberede til neste aktivitet. Jeg oppfatter slike situasjoner som at de snakket sammen med likeverdig respekt for hverandre. Det virker også som det var god stemning elevene imellom. Under oppvarming til en av timene så alle elevene glade ut, selv om de bare løp frem og tilbake i gymsalen. Noen snakket sammen og lo og hadde det gøy, mens andre løp alene eller bare ved siden av noen. De fikk beskjed om at tallene en til fire var forskjellige kommandoer,

for eksempel kunne to bety ligg ned på rygg og tre bety at de skulle sitte på rumpa. Når læreren ropte ut disse kommandoene, ble det mye latter og smil blant elevene. Løpingen og oppvarmingen ble til en lek. En elev kom bort til læreren og sa at han har fått hold. Da sa læreren: «Har du fått hold? Bare kom og sett deg her litt, du» i en omsorgsfull tone. Da en annen elev slo seg, gikk en medelev bort og spurte om det gikk bra. Under en annen aktivitet, der en av elevene ikke så ut til å ha forstått reglene helt, gikk læreren bort for å vise og forklare på en hyggelig måte, men uten å stoppe leken for de andre elevene.

#### 4.3.1 Å se alle i lys av teori

Informanten satte fingeren på en avgjørende faktor med tanke å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, nemlig at alle elevene skal føle seg sett og tatt på alvor. Samtidig er det utfordrende, som hun påpekte, å gi gode innholdsrike tilbakemeldinger spontant i timene. En av grunnene til dette syntes å være antall elever i klassen. Hattie (2009) hevder at klassestørrelsen har lite og si for elevenes læringsutbytte, blant annet fordi lærerne organiserer undervisningen på samme måte om det er 10 eller 30 elever i klassen. Jeg vil hevde at det likevel gjør en forskjell, kanskje spesielt i kroppøving. Det er åpenbart at man som lærer har bedre mulighet til å bli kjent med og få et nærere forhold til hver enkelt elev dersom elevgruppa er 10 istedenfor 30, slik informanten i intervjuet beskrev en svømmetime med 9 elever. En vil også lettere kunne delta sammen med elevene i aktivitetene. Dersom en som kroppøvlingslærer deltar aktivt i timene, vil en også kunne være mer aktivt med i meningsforhandlingene som oppstår, der nettopp deltagelse i tillegg til tingliggjøring er avgjørende for å påvirke praksis (Wenger, 2003; von Seelen, 2012). Det er selvsagt ikke alltid man som lærer har mulighet til å delta like mye i aktivitetene. Likevel tror jeg det mange ganger kan være med på å skape trygghet i gruppa. For eksempel dersom noen elever synes det er flaut med dans, kan det kanskje hjelpe og se at læreren tør å «dumme» seg ut først. I tillegg tror jeg en lettere kan få gitt konkrete og gode tilbakemeldinger når en får nærhet til situasjonene. Hattie (2009) hevder at lærerens tilbakemeldinger er av de viktigste faktorene for elevers læringsutbytte. Jeg så at informanten ikke ga så mange konkrete tilbakemeldinger, men mye oppmuntrende kommentarer. Dette ga hun også uttrykk for i intervjuet. Begge deler er viktig som autonomistøtte for utviklingen av indremotivasjon og ytre autonom motivasjon. De konkrete tilbakemeldingene vil være det som kan hjelpe elevene til å finne mening med oppgavene og aktivitetene og hjelp til utvikling av ulike ferdigheter, som for eksempel samarbeid eller fysisk-motorisk ferdigheter. Skaalvik og Skaalvik (2017) trekker frem positiv feedback i form av rettledning og oppmuntring som et spesielt viktig element i Gagné og

Decis (2005) autonomistøtte, men at det kan tolkes på to måter av eleven: informativ eller kontrollerende. Det som er avgjørende for hvordan feedbacken tolkes, er tidligere erfaringer, i hvilken sammenheng tilbakemeldingen blir gitt og forholdet til læreren. En elev som er usikker og har et anstrengt forhold til læreren sin, vil kunne tolke positiv feedback som kontrollerende. En elev som er trygg og har et nært forhold til læreren, vil kunne tolke samme tilbakemelding som positiv og veiledende. Jeg vil komme med et personlig eksempel: Da sønnen min var åtte år, skulle han begynne på ishockey. På den første treningen ble han slått på rumpa av læreren med hockeykølla nesten hver gang han gjorde noe bra. Siden min sønn ikke hadde noen erfaring fra hockeymiljøet, tolket han denne gesten noe negativt, og var kjempelei seg etter trening og ville slutte. De andre barna som hadde vært der før og kjente treneren, og tok sannsynligvis denne gesten som en «bra jobba!» -kommentar. Dette eksemplet er med på, i tråd med Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori, å understreke viktigheten av å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for elevene.

At informanten sa at Zorba-timen ble en god gymsstime der elevene fikk svettet litt og hvordan hun ga tilbakemeldinger for å motivere elevene, kan tyde på at hun vurderer innsatsen til elevene i tråd med Aasland og Engelsruds (2017) forskning. De mener at kroppsøvingslærere vurderer innsats ut fra det som er synlig for dem, som for eksempel at elevene jobber hardt, om de kan se forbedring hos elevene og om elevene viser positiv innstilling til det å gjøre hverandre gode. Dette var for vurdering av karaktersetning, men et slikt syn på innsats vil uansett få følger for synet på hva som skal læres i faget og derfor også være gjeldende for vurdering av hva god innsats er i kroppsøvingstimen på barneskolen. Et slikt syn gjør at en står i fare for å glemme at faget skal bidra til at elevene sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen (Aasland & Engelsrud, 2017). Kroppsøvingfaget kan, med overstående syn på innsats, bidra til at faget vil bli redusert til bare fysisk aktivitet, der læring i faget blir redusert til at elevene skal få en innføring i grunntrening.

#### 4.4 Konkurranser

Etter en av observasjonstimen med dans som tema snakket jeg med læreren om timen. Hun fortalte at hun generelt ønsket å ha konkurranser i timene, og at det var derfor de avsluttet den timen med limbokonkurranse. Den gikk ut på at elevene skulle bøye seg bakover og gå under en pinne uten å være borti den. Dersom en kom borti pinnen, var en ute av konkurransen. Læreren ga alle elevene som rørte pinnen, muligheten til å prøve en gang til. I denne konkurransen kåret læreren til slutt to vinnere. Videre i samtalen fortalte læreren at hun ikke

ville droppe å ha konkurranse, selv om det kanskje kunne føre til at noen av elevene ikke mestret oppgaven. Her siktet hun til en elev som ikke greide å gå under pinnen. Han fikk flere forsøk, men mislyktes. Han ble veldig sint og raste ut på gangen. Læreren fulgte da etter, og en assistent tok over limbopinnen.

Da elevene danset Jenka side om side på to rekker, ropte en elev «vi vant!». Han trodde det var om å gjøre å komme først til midtstreken av salen. Selv om dette ikke skulle være en konkurranse.

Konkurranseselementet fikk oppmerksomhet i flere situasjoner. I en pause i den tidligere nevnte «baller-ut-av-firkanten-leken sa læreren til elevene utenfor firkanten at de ikke måtte kaste ballen inn i firkanten, men løpe helt bort for å legge den på plass. Begrunnelsen var at det var dumt å kaste fordi ballen bare spratt ut igjen på andre siden, og da vinner man jo ikke. I forkant av denne leken spurte en elev om hvorfor leken må gå på tid. En annen elev lurte på hvordan man vant.

Ved en anledning, da det ble krangling om hvem som gjorde hva og hvem som vant i en aktivitet, sa læreren at det er fint å ha konkurranseinstinkt, men at elevene ikke skal krangle, og hun ba dem glemme situasjonene fra forrige runde. Ofte så det ut til at konkurranse ikke var hovedsaken. Under stikkball i starten av timene virket det ikke som om elevene synes det var så viktig å vinne. De holdt bare på - som en lek. De gangene det var diskusjon om regler eller om noen ble tatt eller ikke, ble de fort enige. Da brukte de gjerne «Stein, saks, papir».

Under flere av ballekene i en av timene ble det brukt både myke og harde baller. En av jentene virket redd for ballene som fløy veggimellom. Da hun fikk tak i en ball, vegret hun seg for å løpe til midtbanen for å kaste over til motstanderens banehalvdel. Hun var nok litt preget av å ha fått en ball i låret tidligere og fikk litt vondt da. Rett ved der jeg satt fikk en annen jente en ball rett i ansiktet. Selv om det var en av de myke ballene (en soft-ball) var det et hardt kast, og hun begynner å gråte. Hun satte seg på benken ikke langt fra meg med ansiktet i hendene. Mange av de andre jentene i klassen kom bort for å trøste. De kom i forbindelse med at læreren sa at det var drikkepause. En av dem som trøstet, uttrykte at leken var for voldsom. Mange av de andre som sto rundt, sa seg enige i det. I neste omgang av leken fikk en av guttene en ball i ansiktet. Han ble liggende litt på gulvet med ansiktet i hendene, men reiste seg relativt fort opp igjen for å være med videre i leken. En av jentene som satt på

benken på andre siden av salen fordi hun ikke hadde gymtøy, fikk også en ball i ansiktet.

Mellom disse balløvelsene sa læreren:

«Nå er det dessverre en ny lek med mange baller. Da kan man måtte tåle noen trøkker til. De som kaster hardt må roe litt ned.»

«Jeg forsøker å få elevene til å konkurrere mer med seg selv enn å sammenlikne seg med andre.»

Informanten har en aktiv idrettsbakgrunn og er glad i konkurranser selv. Hun sa ved en anledning etter en observasjonstime, at det hun synes er gøy med konkurranser, er nettopp dette med at det står igjen en vinner til slutt. Informanten fortalte i intervjuet at hun bruker konkurranse i kroppsøvingstimene som et verktøy for økt motivasjon hos elevene. Hun påpekte imidlertid at kanskje ikke alle er like glade i konkurranser og at det kanskje særlig gjelder det hun kaller de svake elevene, men at hun har erfaring med at det klaffer bra for alle. Ettersom hun er klar over at ikke alle liker konkurranser hele tiden, forsøker hun å roe ned fokuset på å vinne ved å ikke fremheve vinneren. Eller som hun selv sa, «man trenger ikke å bære vinnerne på kongestol akkurat». Grunnen til at informanten bruker konkurranse som et motivasjonsverktøy, er at elevene synes å ta timene mer seriøst når det er et konkurransepreg, og at det ikke åpner for noe særlig unnasluntring. I tillegg påpekte hun at konkurranse er en naturlig del av gymtimer:

«Spiller man fotball, to lag mot hverandre, så er det jo en konkurranse».

På den andre siden fortalte informanten at hun forsøker å få elevene til å konkurrere mer med seg selv heller enn å sammenlikne seg med andre elever. For eksempel ønsker hun at elevene skal lære at det å presse seg litt, både med tanke på hva de tør å gjøre og hva de orker å gjøre og at dette ikke er farlig, selv om de kanskje beveger seg i ukjent terreng. Hun fortalte at når hun har dans som tema, så skorter det litt på kompetansen hos henne. Da syntes hun at konkurranseformen i danseleker er en fin ting å bruke fordi både aktivitetsprinsippet og danseelementet da kan ivaretas samtidig. Samtidig kom informanten på at dette kanskje ikke var helt tilfelle, ettersom danselekene hun brukte var utslagskonkurranser, noe som gjorde at aktiviseringsprinsippet ikke ble så godt ivaretatt likevel.

«Hvis det blir mye køstång synes jeg det ofte blir mye tull og sniking, og det går ut over aktiviseringen.»

Hun reflekterte videre over at hun kanskje burde finne på måter der de elevene som ble slått ut av slike konkurranser, kunne fortsette med noe annet enn å bare å sitte på benken og vente på å komme inn igjen. Informanten ønsket i midlertid å understreke at dersom hun hadde merket at noen ikke vil være med på grunn av at de har konkurranse i timene, ville hun droppet det med en gang.

#### 4.4.1 Konkurranser i lys av teori

Informanten er glad i å både bruke konkurranse i kroppsøvingstimene og i å konkurrere selv. Dette er i tråd med funnene til Mordal Moen (2013) som finner at kroppsøvingslæreres idrettsbakgrunn preger undervisningen, selv etter utdannelsesløpet. Som kroppsøvingslærer bør en være klar over at ved bruk av konkurranse står en i fare for å skape et resultatorientert prestasjonsklima. Et slikt prestasjonsklima vil kunne støtte opp om egoisme og fokus på å være best (Ommundsen, 2006; Klafki, 2016; Vingdal, 2014). I mange av utslagsaktivitetene gikk noen elever fort ut av leken og ble sittende på en benk ganske lenge. Her ble det tydelig at konkurranser ikke alltid fremmer aktivitet for alle, og kanskje minst for dem som trenger det mest – de som taper konkurransene. Det jeg synes informanten gjorde bra da hun hadde konkurranse, var helt bevisst å dempe fokuset på å vinne. Det gjorde at konkurranseelementet kunne bevares, samtidig som det ikke var så farlig om en tapte eller vant. Hun løste dette på flere måter. I utslagskonkurranser, avsluttet hun før det sto igjen én vinner og kunne for eksempel si «ja, da var det dere fire som vant», for så bare å sette i gang en ny aktivitet eller starte på nytt, som om ikke noe spesielt hadde skjedd. Elevene så ikke ut til å reagere negativt på dette. I tillegg er det jo hyggelig å vinne sammen med andre, noe som vil kunne stimulere behovet for tilhørighet med tanke på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø og dermed videre motivasjon for deltagelse og læring (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Noen ganger bare avsluttet hun konkurransen uten å utpeke noen vinner i det hele tatt. For eksempel i baller-ut-av-firkant-leken, der hun bare sa noe slikt som «nå trenger vi fire nye i firkanten», istedenfor å si at de inni eller de utenfor firkanten vant. I tillegg ønsket informanten å legge vekt på at elevene skal konkurrere med seg selv mer enn med andre for at de skal kunne oppleve bedre mestring. Dette vil kunne bidra til å skape et mer

mestringsorientert læringsmiljø miljø som fremmer det å gjøre sitt beste, samt samarbeid og samhold (Ommundsen, 2006; Vingdal, 2014). Slett ikke alle liker å konkurrere eller blir motivert av konkurranse. Dette reflekterer informanten også over i intervjuet. Det kan være vanskelig å huske på for oss kroppsøvingslærere, som ofte har idrettsbakgrunn.

Læreren brukte en blanding av myke og harde baller i den tidligere nevnte baller-ut-av-firkanten-leken, der ballene fløy veggimellom. Jeg var overrasket over at ikke flere fikk harde baller i ansiktet. Jeg lurte jeg på om blandingen med myke og harde baller var gjort med hensikt, kanskje som utgangspunkt for en samtale om empati og refleksjon og om det å se ting fra andres ståsted. Men det var ikke slik. I intervjuet kom det frem at ballutvalget bare var en konsekvens av lite utstyr, og at informanten skulle ønske hun hadde nok myke baller tilgjengelig. Jeg mener læreren kunne opplyst klassen om at noen baller var harde, og at de måtte ta hensyn til hverandre og slik trekke frem dannelsesaspektet. Jeg opplevde at flere av elevene følte seg utrygge og var redde for å bli truffet i hodet av harde og tunge fotballer. I den grad det skjedde noe læring, var det trolig at det er skummelt med baller. Dersom vi kroppsøvingslærere skal «inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015) – for alle – bør vi tenke godt igjennom hvorfor vi velger akkurat den og den aktiviteten. I dette tilfelle tror jeg også at all læring ble overskygget av konkurranseaspektet og fokuset på å vinne, altså det å tømme firkanten for baller. Dette til tross for at hun tonet dette ned og ikke alltid engang påpekte hvem som vant. Dermed favoriserte aktiviteten de som ikke er redd for ball og som liker å konkurrere. Dersom dannelsesaspektet hadde blitt trukket frem som beskrevet over, kunne alle elevene fått muligheten til å lære noe i trygge omgivelser.

En ting jeg virkelig fikk sansen for, var måten læreren startet timene. Alle klassene jeg har hatt i kroppsøving i praksis, har manglet en rutine for å håndtere at elevene kommer til ulik tid fra garderoben, noe som har ført til mye støy og ofte konflikter. Dette problemet hadde informanten løst glimrende ved at det alltid var en softball tilgjengelig da de første elevene kom. De satte i gang med stikkball på eget initiativ. Det virket som alle elevene likte denne aktiviteten, og den så ut til å bli drevet som om det var på elevenes egne premisser – av samme type engasjementet og motivasjon en kan se hos elevene ute i friminuttene eller med løkkefotball på fritiden. De var helt selvdrevne. Informanten fortalte ved en anledning etter en observasjonstime at hun hadde valgt den aktiviteten fordi de hadde gjort dette mye på småtrinnene, så det var noe de var godt kjent med fra før. I den første timen jeg observerte,

hadde det skjedd noe i friminuttet før, slik at læreren ikke kunne være tilstede i starten av timen. Elevene holdt da på med stikkball med høy intensitet i nesten en halv time uten tegn til krancling eller at noen ikke hadde lyst til å være med. Antakelig var alle de psykologiske behovene, kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse, som er så viktige i motivasjonsteorien til Deci og Ryan (2000), oppfylt hos så å si alle elevene. Det er et spill alle mestrer, de er sammen om leken og alle har samme forståelse av regler. I tillegg har man mulighet til å velge bort aktiviteten dersom en ikke har lyst til å være med. Det er bare å skifte litt saktere enn alle andre, siden aktiviteten avsluttes når alle har kommet in fra garderobene. Mitt inntrykk var dog at alle hadde lyst. De som var tatt og satt på benken på siden i salen, var helt klart aktivt med i form av heiarop og annet engasjement. Forskjellen på denne og de andre utslagskonkurransene, er at dersom den som stakk deg blir tatt, blir du befridd igjen. Dermed er ingen helt ute av leken før sistemann er tatt eller leken stoppes av læreren.

Alle elever bør få oppleve å være en del av et vinnerlag, men vi må bruke konkurranseaspektet med omhu. Konkurranse kan være en fin drivkraft for både innsats, mestring og læring, men fokuset på å vinne kan lett overskygge læring, dersom vi ikke setter av tid til refleksjon rundt de andre elementene i aktivitetene.

#### 4.5 Tilpasset opplæring

I en drikkepause begynte flere av elevene å spille ball mot basketkurven sammen, og mange begynte å turne. Alt dette skjedde på eget initiativ. De fikk lov av læreren, da drikkepausen tydeligvis var å regne som elevenes «fritid». Alle elevene virket motiverte for å være i bevegelse i denne frileken. Under dansesisten minnet informantene elevene på at bevegelsene måtte være så lette at alle i klassen kunne greie å herme. I intervjuet snakket hun mye om hvor viktig det er med motivasjon og om sin rolle i å motivere elevene. Det første som ble trukket frem, var det å treffe nivået til elevene. Hun beskrev det slik:

«Dersom øvelsene er for vanskelige vil motivasjonen til elevene synke. Hvis øvelsene er for lette, vil det fort virke kjedelig for dem. Det gjelder dermed å treffe et sted midt mellom.»

Informanten forklarte at hun bruker mye tid på dette, særlig med tanke på å ivareta de svake elevene. Hun sa at hun var opptatt av å sørge for progresjon i timene, slik at alle kan få



følelsen av å bli flinkere og flinkere i noe. Hun trakk også frem øvelser der elevene må gjøre valg selv, i stedet for at de må gjøre akkurat det læreren sier. Som eksempel nevnte hun en av øvelsene i dans som jeg observerte. Der skulle elevene gå sammen i grupper og skape en dans på egenhånd, for så å fremføre den for resten av klassen i slutten av timen. Samtidig uttrykte hun at hun synes det er vanskelig og tidkrevende å få til øvelser der elevene styrer selv, men at hun bør bli flinkere til å legge opp til det. Videre fortalte hun at elevene av og til får muligheten til å bestemme en øvelse eller en lek selv. I de tilfellene styrer de ansvarlige elevene øvelsen, som om det er de som er lærere. Imidlertid opplevde hun at dersom elevene skal styre eller skal ta mange av valgene selv, går det ut over aktiviseringen. Hun påpekte at de imidlertid kanskje lærer andre ting hvis de får prøve seg frem selv.

Informanten ga uttrykk for at det viktigste for henne er at de svakeste elevene også skal få opplevelsen av en god gymtime, men at hun opplever spriket mellom det hun kaller sterke og svake elever som utfordrende. Elever informanten refererte til som svake, har dårligere motorikk enn andre og greier for eksempel ikke å stupe kråke eller liknende. Det som oppleves som ekstra utfordrende, er når de sterke elevene står i bakgrunnen og flirer litt av dem som ikke får det til. Slik oppførsel forsøker informanten å slå hardt ned på. Hun påpekte viktigheten av et godt klassemiljø:

«Det er veldig viktig med et godt klassemiljø slik at alle elevene føler seg trygge i kroppsøvingstimene. Det er nemlig da alle kan tørre å prøve på ting de kanskje ikke tror de er så flinke til fra før.»

Ved å skape et godt klassemiljø legger man til rette for at ingen blir redde for å gjøre feil og at ingen står i bakgrunnen og ler av andre, mente informanten.

Ved oppstart av en aktivitet skulle elevene gå sammen to og to. En jente og en gutt ble stående igjen uten partner og endte med, kanskje motvillig, å være sammen. Jeg oppfattet ved noen anledninger at de to ikke så ut til å ha spesielt høy status blant medelevene.

Informanten var tydelig på at alle elever har muligheten til å gjøre noe bra i kroppsøving og likestilte sann sett ferdighet og innsats. Hun påpekte samtidig at en god prestasjon er noe som

er individuelt og at en god eller dårlig prestasjon kommer an på hvilket nivå en er på i de ulike øvelsene.

#### 4.5.1 Tilpasset opplæring i lys av teori

Både skolen og skolens dannelse skal være for alle (Klafki, 2016) – da må også opplæringen tilpasses slik at den passer for alle. Tilpasset opplæring er en lovfestet rett i norsk skole. Jeg synes den grunnleggende tanken til informanten er god når hun sier at alle kan få til noe i kroppøving. Hun var opptatt av at hva som regnes som en god prestasjon er individuelt. For at flest mulig over tid skal lære mest og best mulig må en skape et oppgaveorientert læringsmiljø, det vil si et mestringsklima der elevene får følelse av mest mulig selv- og medbestemmelse (Ommundsen, 2006). Den beste forutsetningen for læring for alle får en i et godt praksisfellesskap (Wenger, 2003). Et godt praksisfellesskap får en i et mestringsorientert klima der alle føler høy grad av tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dersom læreren har formidlet verdien av å være en god klassekamerat, fair play og å få til god læring gjennom meningsforhandling med elevene i praksis, er det også stor sjanse for at elevene adapterer disse verdiene seg imellom i praksis (Vingdal, 2014). I en time med tema dans der elevene selv skulle lage en dans, ble tre jentegrupper svært motivert, mens to grupper gutter var helt uten motivasjon. Amotivasjon oppstår ofte som følge av lav mestringsforventning, at en ikke ser verdien i aktiviteten, eller at en ikke tror aktiviteten vil føre til et ønsket resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Som tidligere nevnt er det gunstig å dele inn i mindre grupper (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Bandura, 2012; Deci & Ryan, 2000). Da får elevene færre å forholde seg til, med større mulighet for medbestemmelse. Høigaard og Johansen (2006) viser til at, i tillegg til å være minst mulig, bør en gruppe til sammen ha tilstrekkelige kompetanse for å løse oppgaven, samt tilstrekkelige sosiale ferdigheter for å opprettholde høy gruppekohesjon. Da kan deltagerne motivere hverandre gjennom arbeidsprosessen. Da elevene kunne velge gruppe selv, havnet nesten all dansekompetansen i tre av gruppene, nemlig jentegruppene. Informanten kommenterte selv i intervjuet at hun var overrasket over at det ikke gikk bra, fordi hun hadde gjort den samme aktiviteten med en annen klasse på samme trinn tidligere i uka. De hadde også fått velge grupper selv, og med hell. Skaalvik (2009) hevder det er spesielt uheldig å mislykkes i starten når en prøver seg på en aktivitet der en har lite erfaring fra før. Derfor er ekstra viktig å legge til rette for å få følelsen av å lykkes med rimelig innsats med det samme. Det fikk ikke guttegruppene til i denne sammenhengen. Dersom informanten hadde valgt gruppene, kunne hun satt sammen heterogene grupper der kompetansen ble spredt rundt i de forskjellige

gruppene. På den måten kunne de med lite kompetanse innen dans deltatt i meningsforhandlinger med dem som kan mye dans. Da ville sjansen vært større for at alle kunne oppleve mestring, både i samarbeidsprosessen og i dansen. Jeg ser ingen grunn til at 5. klassinger gjennom samtale og refleksjon ikke skal kunne forstå hvordan de påvirker egen og andres innsats og mestring i et praksisfellesskap.

Informanten uttrykte i intervjuet at kanskje den største utfordringen hun står overfor i kroppsøving, er tilpasset opplæring på grunn av sprikende ferdigheter. I så måte er ikke den tidligere omtalte baller-ut-av-firkanten-leken så dum, fordi den ikke krever særskilte ferdigheter. En trenger ikke være god til å kaste eller sparke ball for å komme på vinnerlaget i denne leken. Utjevning av ferdigheter er et viktig element for å tilpasse opplæringen og vil kunne øke fokus på samarbeid og samhold i læringsprosessen og dermed styrke bevegelsesgleden i praksisfellesskapet (Møller, 2017).

#### 4.6 Fagets status og hva som skal læres

«Jeg tror kroppsøving er et fag folk tar litt lett på.»

Da jeg spurte om hva slags status kroppsøving har på arbeidsplassen, blant andre ansatte og ledelsen, mente informanten at det er et fag mange tar lett på. Hun antydte at det nok er basisfagene norsk, matte og naturfag som har høyest status. Dessuten har ikke småtrinnet (1.-4.-trinn) prioritet på gymsalene på denne skolen og må nøye seg med utegym hele året. I tillegg savnet hun mer plass til utstyr. De har et veldig lite lagerrom og dermed lite utstyr til kroppsøving. Videre fortalte hun at noen av de andre lærerne som har kroppsøving på småtrinnet, ikke har studiepoeng i kroppsøving, og at dette fører til lite variasjon i kroppsøvingstimene på de trinnene. Hun mente at timene på småtrinnet stort sett preges av stikkball og kanonball. Informanten mente likevel at hun er å anse som overkvalifisert for å jobbe på barneskolen, siden hun har treårig faglærerutdanning. Hun begrunnet dette med at gym på barneskolen bare er aktivitetslære og at hennes utdannelse gjaldt treningslære og idrett, kultur og samfunn, noe en ikke holder på med på barneskolen. På barneskolen opplevde informanten kroppsøving som mer enn et idrettsfag, i det at man driver mye mer med oppdragelse her enn det en ville gjort for eksempel på videregående - som hun følte utdanningen hennes var rettet mot.

Informanten fortalte at hun i planleggingen kun forholdt seg til kompetansemålene og at de styrer hvilke temaer hun velger gjennom året. Resten av læreplanen forholdt hun seg ikke til. Kompetansemålene for friluftsliv ble dekket da det ble arrangert hele turdager. Det inngikk sånn sett ikke i kroppsøvingen ellers, bortsett fra at det ofte var informanten som har ansvaret for turdagene.

Informanten syntes det er viktig at elevene lærer seg at det ikke er farlig å bli sliten:

«Jeg synes at de skal, på en måte, lære seg å kjenne at hjertet slår litt, kjenne litt på melkesyre og på det å bli sliten, og at det absolutt ikke er farlig, at det bare er godt for kroppen, selv om det kan være litt vondt der og da. Men legger man seg på sofaen når man kommer hjem, så kjenner man at det er godt.»

Som eksempel trakk hun frem timen som jeg observerte der elevene skulle lære å danse Zorba. Informanten uttalte at hun synes det var godt å se da elevene lå strødd rundt på gulvet etter at timen var slutt, helt utslitte. Hun sa at hun syntes at *det* ble en god gymtime nettopp fordi de fikk svettet litt.

«Barna må lære om hva god helse er og at disse tingene blir lettere og lettere for hver gang selv om det kanskje gjør litt vondt i starten»

Imidlertid syntes hun det er vanskelig å lære barna på barneskolen om disse tingene når de ikke har teoritimer. Hun fortalte at hun forsøker å motivere elevene til å ha litt svetteperler i panna når timen er slutt, men at dette er greiere å få til på videregående, fordi en kan fokusere mer på idrett enn på barneskolen. På barneskolen er det mer oppdragelse som gjelder, men for å unngå skader, kjører hun alltid oppvarming før aktivitetene starter, først generell-, så spesiell oppvarming. Når elevene setter i gang med den generelle oppvarming, virker det som det er god stemning blant alle elevene. Informanten mente at formålet med kroppsøvingsfaget er å introdusere elevene til flest mulige idretter slik at de kan forbedre motorikken så de i større grad kan ta styring over egen kropp.

#### 4.6.1 Fagets status og hva som skal læres i lys av teori

Både i og utenfor skolen har nok mange en oppfatning av at kroppsøving er et fag der elevene skal få trent seg – et helsefag som middel for å fremme helse og motvirke sykdom og overvekt. I læreplanen står det at «...fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Mordal Moen (2017) påpeker blant annet i kroppsøvingbloggen på forskning.no at helse i kroppsøving i mange tilfeller forstås som disiplinering av den fysiske kroppen, og at fysisk trening og helse forstås som to sider av samme sak. Informanten mente at det er spesielt viktig å aktivisere barna, siden de bare har gym en gang i uka i en, for mange, ellers stillesittende hverdag. Det er imidlertid lite som tyder på at den enkelte elev får noe særlig helseutbytte i hverdagen av en kroppsøvingstid i uka (Green, 2010). Dersom kroppsøving blir forstått som et rent helsefag eller et rent fysisk aktivitetsfag, svekkes også grunnlaget for at det skal være et lærings- og dannelsesfag. Et slikt syn vil fullstendig undergrave betydningen av å ha en fagutdannet lærer i kroppsøving. Hvem som helst kan jo greie sette i gang en aktivitet og få barn til å være fysisk aktive! Når Klafki (2016) skriver at vi trenger en mer helhetlig undervisning i skolen gjennom det han kaller kategorial dannelse, viser han ikke bare til en helhetstanke rundt de enkelte fagene, men også en helhetlig tanke omkring kropp, der kroppen som subjekt og objekt er to aspekter ved menneske. I formålet om kroppsøving står det: «Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Når det samtidig står at faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede, er det ikke da mer naturlig å tenke langsiktig og helhetlig slik som Physical literacy- begrepet til Whitehead (2014) tilsier? Informanten antydte at kroppsøvingfaget har lav status i forhold til viktigere basisfag som matte og norsk. Når skolen setter ufaglærte til å undervise i kroppsøving på de laveste trinnene, vitner det om at kroppsøvingfaget har så lav status at nettopp «hvem som helst» kan undervise. Det gjør det ekstra interessant at informanten sa at hun oppfatter seg selv som overkvalifisert for å jobbe på barnetrinnet. Er ikke det med på å undergrave statusen til kroppsøvingfaget? Mye tyder imidlertid på at det hun mener er at hun føler seg mer kvalifisert for undervisning på videregående, og kanskje helst i idrettsfag og at de laveste trinnene krever mer allmennpedagogisk utdanning enn det hun mener hun har i sin utdanning. Dersom vi som kroppsøvingslærere sørger for å planlegge med tanke på at undervisningens allmenne mål og grundstruktur skal være å utvikle elevenes allmenne handlekompetanse, der Physical literacy inngår i kroppslig kompetanse, vil vi kunne legge til rette for kategorial dannelse hos elevene (Klafki, 2016; Rönholt & Peitersen, 2010;

Whitehead, 2014). Da vil vi kunne oppfylle både kravet om at kroppsøvningsfaget skal være et dannelsesfag som skal inspirere til livslang bevegelsesglede, og kravet om kunnskap om god helse (både fysisk og psykisk) på lang sikt i læreplanen. Dybde i undervisningen som vil kunne heve statusen til faget.

## 5.0 Dannelse i kroppsøving i praksis

Formålet med denne studien var å utforske hvordan læreren ivaretar dannelsesaspektet i kroppsøving og dermed elevenes læringsmuligheter i praksis. Allmenn handlekompetanse kan sies å være dannelse i kroppsøving i praksis og omfatter sosial kompetanse, personlig kompetanse, kroppslig kompetanse og idrettslig kompetanse. I de fire timene jeg observerte, var temaet i første time lek og i de tre neste dans. I intervjuet fortalte informanten at de kanskje viktigste læringsområdene i lek og dans, er samarbeid. I flere situasjoner kom dette tydelig frem, for eksempel i danseaktiviteten der elevene skulle lage en dans som gruppearbeid, eller da alle elevene danset Jenka på en lang rekke. Samarbeid er en viktig komponent særlig innen sosial kompetanse, men inngår også i de andre kompetanseområdene. Flere ganger anerkjente læreren elevene da de påpekte at samarbeid var viktig. Hun utdypet det imidlertid ikke ved å påpeke hvorfor det var viktig eller hvilken overføringsverdi det kunne ha til andre situasjoner. Hun mente at det ikke er noen vits i å snakke om overføringsverdien ved samarbeid med elevene, fordi de ikke greier for eksempel å reflektere over at samarbeid er en viktig del av arbeidslivet senere. Hun syntes imidlertid tverrfaglig samarbeid var bra.

Utvikling innen dannelsesmålet selvbestemmelse er viktig både innen personlig kompetanse og med tanke på motivasjon. Da elevene spilte stikkball i starten av timene var følelsen av selvbestemmelse åpenbart til stede og motivasjonen tilsynelatende høy hos alle. Ved flere anledninger fikk elevene velge lag selv, som for eksempel da de skulle lage dans. Dette førte imidlertid ofte til at de minst populære stående igjen uten partner. Det fremmet dermed ikke samarbeidet og styrket heller ikke solidaritetsfølelsen i klassen, et annet viktig dannelsesmål.

I flere situasjoner overlot læreren ansvaret for å følge regler til elevene. Hun brøt bare inn dersom det ble mye uenighet. Jeg så flere eksempler på elever som, etter hvert, dømte i motstanderens favør. Dette er eksempler på hvordan selv- og medbestemmelse og solidaritet ble ivare tatt gjennom fair play i klassen.

Informanten sa hun var opptatt av å bruke konkurranser som virkemiddel for motivasjon til innsats blant elevene. Hun forsøkte imidlertid å dempe fokuset på å vinne og ønsket heller at de skulle konkurrere med seg selv. Det kan synes som om informanten sto i et dilemma der hun både ønsket et mestringsorientert klima som ivaretok den enkelte elev ved å dempe fokus

på vinnere og sørge for tilpasset opplæring, mens hun samtidig ønsket et konkurransemiljø for å sørge for hard jobbing og økt innsats. Læreren ivaretok aspekter innen idrettslig- og kroppslig kompetanse ved bruk av konkurranser, men jeg synes det er vanskelig å si om bruk av konkurranser egentlig fremmet motivasjonen hos elevene. Mange elever opplever nok indre- eller autonom ytre motivasjon når det er konkurranse, men mange blir antakelig bare ytre motiverte for innsats som følge av konformitetspress.

Informanten understreket at det er viktig med et høyt aktivitetsnivå i kroppsøving i en ellers stillesittende hverdag for elevene, og at et viktig aspekt i kroppsøving er at elevene skal kunne oppleve at det å bli sliten ikke er farlig. Timene jeg observerte ble tilsynelatende lagt opp som en slags treningsøkt med først generell, så spesiell oppvarming. Dette er også aspekter som inngår i idrettslig kompetanse.

Et spennende funn er imidlertid at der alle elevene virket mest motiverte for innsats, var der de var mest selvdrevne, nemlig i stikkball i starten av timene og i noen drikkepauser. Da var de tydelig motiverte for det som minner om selvbestemt, fri fysisk utfoldelse og lek. Denne type aktiviteter kan være særlig godt egnet for utvikling innen sosial-, personlig kompetanse.

Informanten opplevde det som utfordrende å se og ivareta alle elevene, og begrunnet det med at de er så mange og at det da er det ekstra vanskelig å gi gode, utfyllende tilbakemeldinger til hver enkelt. I timene jeg observerte ga hun mange oppmuntrende kommentarer til alle, men ofte lite spesifikke. Det kommer frem både i intervju og observasjon at hun er en omsorgsfull person som bryr seg om barna og behandler dem med respekt og at hun er opptatt av å skape et trygt klassemiljø. Når hun som lærer formidler slike verdier for klassen vil hun være med å påvirke praksis slik at det er større sannsynlighet for at disse verdiene også er gjeldene når læreren ikke er til stede. Slik adferd fra læreren er avgjørende for utvikling innen sosial kompetanse og solidaritetsfølelsen i klassen.

Min konklusjon er at dannelsesaspektet ble godt ivaretatt i mange situasjoner i de fire timene jeg observerte. Ønsket om å bygge opp under fair-play, at elevene skulle ta vare på hverandre og utvikle sin samarbeidsevne var tydelig. Man kunne se selvbestemmelse i det at elevene selv tok ansvar for å følge regler, det kunne sees i hele stikkballaktiviteten før timene og i måten de fikk lov å utfolde seg i drikkepausene. Måten timene ble lagt opp på, gjorde at læringsmulighetene til elevene stort sett dreide seg om utvikling innen idrettslig kompetanse



og fysisk-motoriske ferdigheter. Det jeg savner mest, er imidlertid en bevissthet om hva dannelse er og hvordan det aktivt bør brukes i både planleggingsarbeidet og i praksis i timene sammen med elevene. I tillegg kan det virke som forståelsen av å utvikle fysisk-motoriske ferdigheter er begrunnet ut fra et treningslære- og folkehelsesyn, istedenfor et mer videre syn som Physical literacy og kroppslig kompetanse.

Vi kroppsøvingslærere trenger å reflektere over hvorfor vi velger de aktivitetene vi gjør. Dersom målet er å bli svett, kan vi velge hvilken som helst aktivitet. Dersom målet for eksempel er samarbeid, må vi velge en aktivitet der det blir tydelig for alle at det er viktig å samarbeide. Dersom vi tar utgangspunkt i å jobbe ut fra et bestemt perspektiv, som for eksempel sosial læring, bør dette i tillegg tydeliggjøres gjennom å legge til rette for refleksjon blant elevene. Da vil vi kunne løfte frem dannelsesaspektet og således legge til rette for allmenndannelse for alle. Dette, sammen med arbeid i små grupper, vil gjøre det lettere å oppfylle kravet om tilpasset opplæring for alle. I tillegg vil det å få dannelsesaspektet tydeligere frem kunne bidra til å heve statusen til faget. God innsats i kroppsøvingstimen er ikke ensbetydende med høy fysisk aktivitet. Engasjement i diskusjonen og refleksjonen rundt læringstemaene må også kunne regnes som innsats og aktivitet. Hvis vi skal bruke konkurranse i kroppsøvingstimen, bør dette gjøres med omhu, slik at det å vinne konkurransen ikke overskygger annen læring.

Når det i formålet i læreplanen står at kroppsøving skal være et allmenndannende fag, må vi ta det på alvor. Vi må sørge for at utvikling innen de overordnede dannelsesmålene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er det grunnleggende i faget, ikke bare på papiret, men som en del av den hverdagslige kroppsøvingspraksisen – helhetlig, kategorial dannelse for alle (Klafki, 2016). Vi kan kalle det å utvikle elevenes allmenne handlekompetanse (Rönholt & Peitersen, 2010). Utvikling i de overordnede dannelsesmålene og allmenn handlekompetanse ligger også implisitt i utvikling innen «motivasjon, tillit, kroppslig kompetanse, kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler/aktiviteter gjennom hele livsløpet» - altså Physical literacy (Whitehead, 2014). Kombinasjonen av utvikling av de overordnede dannelsesmålene og Physical literacy utfyller ikke bare resten av formålet med kroppsøvingsfaget, men synliggjør også kravet om tilpasset opplæring, der pedagogikken må ta hensyn til de grunnleggende psykiske behovene til elevene for å fremme og utvikle internalisert ytre og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Siden læring, i følge Wenger (2003), dypest sett er et sosialt fenomen,

vil elevene best kunne utvikle allmenn handlekompetanse gjennom kontinuerlige meningsforhandlinger i praksisfellesskap. Det kan best skje i et mestringsorientert læringsmiljø. Gjennom mestringsopplevelser og oppbygging av et trygt klassemiljø og følelsen av tilhørighet, kan man legge til rette for større tro på at øving og prøving gjennom innsats er viktig for å lære seg nye ferdigheter og skape høy mestringsforventning hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

## 5.1 Overførbarhet

Min studie baserer seg kun på observasjoner av fire kroppsøvingstimer i én klasse og ett intervju med læreren i den samme klassen. Likevel mener jeg at mine funn er gyldige og kan også gjelde i andre sammenhenger enn for denne klassen og for denne læreren. Jeg mener derfor at studien bidrar med nyttig kunnskap om hvordan dannelsesaspektet i kroppsøving kan ivaretas i praksis. En kvalitativ studie tar sikte på å utforske opplevelser og erfaringer og refleksjoner knyttet til disse. Min studie viser flere eksempler på hvordan dannelsesaspektet ivaretas, tilfeller der jeg mener det kunne vært bedre ivaretatt og lærerens refleksjon over tema. Jeg mener at disse resultatene bør kunne være nyttige for andre lærere i andre klasser, også på andre klassetrinn. Det er rimelig å anta at læreren som meldte seg til dette prosjektet, er mer enn vanlig trygg i rollen som kroppsøvingslærer. Det er da også rimelig å anta at hun er mer enn vanlig opptatt av dannelsesaspektet. I tillegg fremstår hun som en omsorgsfull lærer. Det kan innebære at jeg kan ha fått frem ekstra gode eksempler på hvordan dannelsesaspektet kan ivaretas i praksis, og at mine resultater derfor kan være nyttige for andre lærere. I hvilken grad dannelsesaspektet er ivaretatt generelt i norsk skole, kan denne studien ikke si noe om, det er en kvalitativ studie som denne ikke egnet til å svare på.

## 5.2 Studiens styrker og svakheter

Jeg syntes intervjuet gikk bra. Det fløt godt og jeg synes jeg fikk et godt innblikk i hvordan informanten oppfatter danning og hvilke intensjoner hun hadde med de undervisningstimene jeg observerte. Rekkefølgen med å ha observasjonene først synes jeg også fungerte godt nettopp fordi jeg kunne spørre informanten om konkrete hendelser fra observasjonstimene. Det kan imidlertid tenkes at jeg kunne fått samme utbytte av et intervju før observasjonene og for eksempel satt av et kvarter til samtale etter hver observasjon. Jeg ser i ettertid at jeg med fordel kunne vært ryddigere med tanke på å skille egne refleksjoner fra «rene» observasjoner underveis. Da jeg noterte i første time, burde jeg ha satt av plass på arket til notater av egne

tanker. Da jeg senere gjorde opptak, ble det litt lite kommentarer med egne refleksjoner, samt at disse noen ganger ble litt vanskelig å skille fra de «rene» observasjonene.

Dersom jeg hadde hatt bedre tid, ville jeg forsøk å gjøre minst en case-studie til for kanskje å kunne se litt flere sider av dannelsesaspektet i praksis. Det hadde vært både vært spennende både å observere klasser som hadde andre aktiviteter og å intervju flere lærere, kanskje spesielt for de aller yngste i skolen. I gjeldende læreplan står det at hovedområdet for 1. – 4. trinn er «aktivitet i ulike rørslemiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Jeg tror det kunne være nyttig med flere case-studier på småtrinnene for å studere hvordan dannelsesaspektet blir ivaretatt i praksis på disse trinnene.

### 5.3 Veien videre for kroppsøvfingsfaget

Diskusjonen som er nevnt innledningsvis på forskning.no, viser uenighet om kroppsøvfingsfagets innhold. Det er ikke noen steile motpoler, snarere nyanser om hvordan tolke andelen misfornøyde elever, og hvor mye de skal tas hensyn til når en så stor majoritet liker faget godt. Vinje (2018) ytrer i sitt innlegg en frykt for å fjerne noe av det han mener gjør kroppsøving så populært, nemlig ballspill. Det som imidlertid er en gjenganger i ulike undersøkelser om faget, er at faget drives som et idrettsfag, som bærer preg av grunntrening og ballspill, og som favoriserer dominerende elever - gjerne gutter – fremfor jenter og idrettssvake elever (Kirk, 2001; Annerstedt, 2008; Quennerstedt, Öhman, & Eriksson, 2008; von Seelen, 2012; Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018). Det er kanskje ikke så rart at faget drives som grunntrening og idrettsfag når det i gjeldende Læreplan for kroppsøving, i hovedområdene fra 5-7-trinn står «idrettsfag» og at det i tillegg står «trening og livsstil» for ungdomsskolen og ut videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2015). Jeg er ikke enig med Kirk (2001) som skriver at det trengs en radikal reform av faget. Derimot tenker jeg at vi som kroppsøvfingslærere må være nøye på å reflektere over hvorfor vi velger de aktivitetene vi gjør. Dersom utgangspunktet er å styrke elevenes allmenne handlekompetanse og at vi ut fra det tar for oss ulike perspektiver undervisningen skal handle om, vil dannelsesaspektet komme tydeligere frem for både elever og skoleledere eller kolleger, som trenger en påminnelse om hvorfor kroppsøvfingsfaget bør være en viktig del av skolen. Gjennom allmenn handlekompetanse kommer det også tydelig fra hva elevene skal lære i kroppsøving. Jeg mener at jeg i min oppgave begrunner viktigheten av at dannelsesaspektet må være det overordnede for faget, også ved bruk av ballspill, grunntrening og andre idretter. Det at

dannelse er det overordnede, betyr ikke at elevene ikke kan svette og ha det gøy! Både ballspill og grunntrening kan være viktige i utvikling av allmenn handlekompetanse. Vi trenger heller ikke fjerne ballspill, som Vinje (2018) frykter, men tenke godt over hva slags læringsmuligheter som ligger i de ulike aktivitetene fremmer. Og det er gjennom dannelsesaspektet vi best mulig får tatt vare på mangfoldet av elevene – både de «sterke» elevene som synes kroppsøving er gøy fra før, og de «svake».

## Litteraturliste

- Annerstedt, C. (2008, oktober). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), ss. 303-318.
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, ss. 5-17.
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2018, april 25). *Det kan være smertefullt å lære - ikke bare "gøy"*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/meninger/debattinnlegg/2018/04/det-kan-vaere-smertefullt-laere-ikke-bare-goy-kroppsoving-gym-skole-utdanning>
- Bandura, A. (2012, januar). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), ss. 9-44.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014, august). The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(4), ss. 331-346.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000, 10 1). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), ss. 227-268.
- Engebretsen, B. (2017). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje, *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. Upublisert). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fadenes, B., Leira, K., & Brodal, P. (2011). *Læringsnøkkelen - Om samspillet mellom bevegelser, balanse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2012, januar). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), ss. 101-118.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gagnè, M., & Deci, E. L. (2005, juni). Self-determination theory and work motivation. *Journal Of Organizational Behavior*, 26(4), ss. 331-362.
- Gloppen, T.-I. (2015). «Kroppsøvingfaget som sosialt lim». Oslo, Oslo, Norge.
- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: Utfordringer og begrensninger. I I. Steinsholt, & K. Gurholt, *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 219-231). Trondheim: Tapir akademisk.
- Greve, A., & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 5(19), ss. 1-14.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Høigaard, R. (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Høigaard, R., & Johansen, B. (2006). Læring i idrettsgrupper. I H. Sigmundsson, & J. Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (ss. 110-128). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirk, D. (2001). Schooling bodies through physical education. Insights from social epistemologi and curriculum history. *Studies in Philosophy and Education*, 20(6), ss. 475-487.

- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998, 04). Situated Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), ss. 376-387.
- Klafki, W. (2016). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. (B. Christensen, Overs.) Århus, Danmark: Forlaget Klim.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Launsø, L., Rieper, O., & Olsen, L. (2017). *Forskning om og med mennesker - Forskningsstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskning*. København: Forfatterne og Munksgaard.
- Lokheim, K. (2015, juni). Jeg måtte søke lenge før jeg fant «Elevers oppfatning av kroppsøvingfaget – en kvalitativ analyse av oppfatningene til 5. og 6. klassinger som anses for å ikke trives i faget». Stavanger.
- Malterud, K. (2012).
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Møller, L. (2017). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I E. Ellefsen , *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (ss. 143-167). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Moen, K. M. (2013). Målet med kroppsøvingslærerutdanning. I E. Backman, & L. Larsson, *I takt med tiden? Perspektiv på idrettslærerutbildning i Skandinavi* (ss. 229-242). Lund: Studentlitteratur.
- Moen, K. M. (2017, august 10). *forskning.no*. Hentet april 2018 fra Helse i kroppsøving: mer enn blodsmak i munnen?: <https://forskning.no/blogg/kroppsøving/helse-i-kroppsøving-mer-enn-blodsmak-i-munnen>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon - En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Elverum: Høgskolen i innlandet.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vaktiskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen: En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson, & J. E. Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (ss. 46-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2007). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I S. & Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (ss. 46-63). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvingfaget. I I. Vingdal, *Fysisk aktiv læring* (ss. 96-114). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Quennerstedt, M., Öhman, M., & Eriksson, C. (2008). Physical Education in Sweden – a national evaluation. *Education-line*, ss. 1-17.
- Rönholt, H., & Peitersen, B. (2010). *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Säfvenbom, R., & Rustad, M. C. (2018, april 12). *Hva skal elevene lære i kroppsøving*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/meninger/kronikk/2018/04/hva-skal-elevne-laere-i-kroppsøving>
- Skaalvik, E. (2009). Selvoppfatning og idrett. I H. Sigmundsson, & J. Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (ss. 66-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Thagaard, T. (2010). *Systematik og indlevelse - en indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Universitetet i Oslo. (2018). *UiO*. Hentet mai 2018 fra [www.uv.uio.no](http://www.uv.uio.no):  
<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/om-pisa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 25). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no):  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 01). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet april 2018 fra [udir.no](https://www.udir.no): <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Vingdal, I. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringsyn. I I. Vingdal, *Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vinje, E. E. (2018, april 6). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*. Hentet fra [forskning.no](https://forskning.no): <https://forskning.no/meninger/kronikk/2018/04/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen>
- Vinje, E. E. (2018, mai 5). *Vi bør tilrettelegge for bevegelsesglede og trivsel i kroppsøvingfaget*. Hentet fra [forskning.no](https://forskning.no):  
<https://forskning.no/meninger/debattinnlegg/2018/05/vi-bor-tilrettelegge-bevegelsesglede-og-trivsel-i-kroppsovingstimene>
- von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne*. Hentet 04 01 fra [forskningsdatabasen.dk](https://www.ucviden.dk):  
[https://www.ucviden.dk/ws/files/12507669/PHD\\_Jesper\\_von\\_Seelen.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/files/12507669/PHD_Jesper_von_Seelen.pdf)
- Wenger, E. (2003). Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. I J. Lave, & E. Wenger, *Situeret læring og andre tekster* (ss. 129-182). København: Hans Reitzels Forlag.
- Whitehead, M. (2014). Physical literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren. I I. Vingdal, *Fysisk aktiv læring* (ss. 81-95). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Reseach - Design and Methods*. California, USA: Sage Publications.

## Vedlegg

### Vedlegg 1

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *“Case-studie av klassemiljø i kroppsøvingstimer”*

### Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i kroppsøving ved Høgskolen i Oslo og Akershus og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Målet med studien er å studere klassemiljøet i en klasse på barneskolen og se på hvordan relasjonene lærer-elev og elevene seg imellom påvirker hverandre i kroppsøvingstimer. Det er gjort relativt lite forskning på kroppsøving i barneskolen. Derfor er det fint om du som kroppsøvingslærer kan ta deg tid til å være med på studien og på den måten gjøre et bidrag til forskning på område.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å observere en klasse i kroppsøving fire ganger. Etter dette vil jeg gjennomføre et dybdeintervju med deg som kroppsøvingslærer. Under observasjonene i klassen vil jeg kun ta notater. Under intervjuet med læreren vil jeg bruke lydopptaker og ta notater.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2018. Skole, elever og lærer vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven. Jeg tar forbehold om indirekte gjenkjenning da kolleger kan kjenne igjen situasjonsbeskrivelser og dermed forstå hvem læreren som blir intervjuet er. Alle opptak slettes når oppgaven er ferdig.

### Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Pål Skappel Price, tlf. 977 48 948, eller sende en e-post til [s197722@stud.hioa.no](mailto:s197722@stud.hioa.no). Du kan også kontakte min veileder Inger Marie Vingdal ved institutt for grunnskole- og faglærerutdanning på tlf.: 917 47 343, eller e-post: [Inger-Marie.Vingdal@hioa.no](mailto:Inger-Marie.Vingdal@hioa.no).

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

Med vennlig hilsen  
Pål Skappel Price  
Skøyen allé 14  
0667 Oslo



## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Til foreldre og foresatte i 5....

### **Informasjon ang. Observasjon av elevene i kroppsøving**

Jeg er masterstudent i kroppsøving ved Høgskolen i Oslo og Akershus og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Målet med studien er å studere klassemiljøet i en klasse på barneskolen og se på hvordan relasjonene lærer-elev og elevene seg imellom påvirker hverandre i kroppsøvingstimer. I den forbindelse har jeg fått lov til å observere elevene i 5... og skal gjøre dette i fire kroppsøvingstimer før jul. Skole, elever og lærer vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven.

Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) – Personvernombudet for forskning.

For ytterligere informasjon kan dere kontakte meg på e-post: [s197722@stud.hioa.no](mailto:s197722@stud.hioa.no) eller ringe på tlf: 977 48 948.

Mvh  
Pål Skappel Price

## Vedlegg 3

### Intervjuguide til masteroppgave

Under hele intervjuet vil jeg stille oppfølgingsspørsmål som: "Kan du utdype litt...", "Kan du gi et eksempel på dette" osv...

#### Informantens bakgrunn:

- Kan du fortelle litt om deg selv?
  - Hva slags utdanning?
  - Jobberfaring?

#### Om faget:

- Hva tenker du er en god kroppsøvingstime?
  - Kan du fortelle fra en time du tenkte var en god kroppsøvingstime?
- Hva tenker du IKKE er en god kroppsøvingstime?
  - har du et eksempel?
- Hva opplever du som de største utfordringene ved å være kroppsøvlingslærer?
  - Hva vil du si er mulighetene/styrkene i faget?
- Hvordan er det med kroppsøving her på skolen?
  - Oppfatter du at skolen ser på kroppsøving som et viktig fag? - på hvilken måte?
- Hva tenker du om rammefaktorene på skolen?
  - Er rammefaktorene begrensende?
  - Hva kunne du ønske var annerledes?
  - Hva tenker du om antallet elever i timene?

#### Kroppsøving som læringsfag:

- Hva mener du at elevene skal lære i faget?
  - Føler du at elevene lærer det du ønsker at de skal lære i dine timer?
- Tror du det er noen som får mer utbytte av timene dine enn andre?
  - Hvorfor tror du det er/ikke er slik?

Jeg har sett at du bruker en del konkurranse i timene.

- Hva ønsker du å oppnå med dette?
- Hvordan opplever du at elevene responderer på dette?
- Er du opptatt av konkurranse selv?

#### Klassemiljø:

- Kan du beskrive klassen jeg har observert?
  - Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet?
- Hva tenker du er et godt klassemiljø i kroppsøving?

- Er det noen elever som styrer klassemiljøet?
  - Hvordan er din rolle med tanke på dette?
- Hvilken rolle spiller du i det sosiale miljøet i klassen?
- Har du elever som du opplever at faller utenfor i krø?
  - hva tenker du om årsaken til dette?
  - vet du hvorfor de evt. ikke liker faget?
- Hva tenker du er det viktigste du gjør for å motivere elevene i kroppsøvingstimene?
  - Hva skal de motiveres til?
- Hva tenker du om trivsel i kroppsøvingstimene?
  - Er det noe du legger vekt på?
  - Hvordan legger du til rette for trivsel?
- Hva tenker du rundt evaluering og tilbakemeldinger til elevene?
  - Hva legger du vekt på?
- Hva er basis for ros og anerkjennelse overfor elevene?
- Hva legger du i begrepet prestasjon i kroppsøving?
- Hvordan er mulighetene for valg for elevene?
- Hvordan presenterer du og strukturerer øvelsene for elevene?
  - Hvilke metoder tar du i bruk og hvorfor?
- Hva tenker du om gruppering av elevene? – differansiering av ferdigheter
- Hva tenker du om samspillet elevene imellom i læringsarbeidet?
- Hva tenker du rundt elever med stort fokus på å vinne?

Planlegging og gjennomføring av faget:

- Kan du fortelle hvordan du går frem når du planlegger og gjennomfører undervisningen?
  - hva legger du vekt på? - hva er viktig for deg?
  - Hvordan forholder du deg til LK-06 når du planlegger/gjennomfører?
- Har du en årsplan? –Kan jeg få?
- Hva tenker du rundt formålet med faget?

- Hvordan forholder du deg til at det er et dannelsesfag?
- Føler du at du får utnyttet din kompetanse fra utdannelsen når du arbeider?

Tanker for fremtiden:

- Hvis du kunne endre på noe i faget, hva ville det vært?
  - Hva skulle evt. vært annerledes for at du skal kunne drive faget på en slik måte du ønsker?
- Hva slags posisjon tenker du at kroppsøving vil komme til å ha i skolen i fremtiden?
  - Ser du for deg at du jobber som kroppsøvingslærer resten av arbeidskarrieren?
    - hvorfor/hvorfor ikke?

**Litt konkret rundt timene jeg har observert:**

- Hva ville du at elevene skulle lære i timene jeg har observert? – hva synes du om aktivitetene?

- Olabukse, oppvarming, stikkball til slutt.

1. timen, lek: Målet med timen? - Ballslottet, Skyte ned kjebler-leken,

2. time, dans: Målet med timen? – dansesisten, gruppedanselek, jenka, limbokonk.

3. time, dans: dansesisten, danseleken, zorba, lage dans.

4. time, dans: Lage dans og fremføre, stikkball.

- Hva var formålet med dans-timene?

- Skulle de lære noe annerledes i de to første timene enn i siste time?

Annet:

Hva med assistenten?

De som ikke har gymtøy? –mye i aktivitet

- Er det noe du har lyst til å fortelle om faget eller rundt timene jeg har observert som vi ikke har vært inne på?



Inger Marie Vingdal Postboks 4, St. Olavs plass 0130 OSLO

Vår dato: 10.11.2017 Vår ref: 56197 / 3 / HJT Deres dato: Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 26.09.2017 for prosjektet:

56197 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

### Vurdering

Case-studie av klassemiljøet i kroppsøvingstimer  
Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder Inger Marie Vingdal  
Pål Price

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med: •opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon

- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS    Harald Hårfagres gate 29    Tel: +47-55 58 21 17    nsd@nsd.no    Org.nr. 985 321 884  
NSD – Norwegian Centre for Research Data    NO-5007 Bergen, NORWAY    Faks: +47-55 58 96 50    www.nsd.no

Ved prosjektslutt 31.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Håkon Jørgen Tranvåg Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 /  
[Hakon.Tranvag@nsd.no](mailto:Hakon.Tranvag@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Pål Price, [s197722@stud.hioa.no](mailto:s197722@stud.hioa.no)



## **Personvernombudet for forskning**

Prosjektvurdering - Kommentar



Målet med studien er å studere klassemiljøet i en klasse på barneskolen og se på hvordan relasjonene lærer-elev og elevene seg imellom påvirker hverandre i kroppsøvingstimene.

Utvalget informeres skriftlig til deltakelse i prosjektet, og gir sitt samtykke. Informasjonsskrivet er godt utformet. Utvalget består av en kroppsøvingslærer på barneskole. Utvalget rekrutteres gjennom eget nettverk, og student oppretter førstegangskontakt via SMS eller epost. Vi forutsetter at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Student opplyser om at det skal gjennomføres observasjon av barn på barneskolenivå, men at det ikke vil registreres navn eller andre identifiserende opplysninger. Vi forutsetter at dette er tilfellet og at datainnsamling i forbindelse med observasjon skjer anonymt. Denne delen av prosjektet er derfor ikke meldepliktig. Barna og deres foresatte informeres likevel skriftlig om observasjonen på forhånd.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis at indirekte personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakeren gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
  
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Prosjektnr: 56197