

MASTEROPPGÅVE

Skuleretta utdanningsvitenskap med fagfordjuping i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk – 5910

August 2020

Fotball i kroppsøving

Ein kvalitativ studie av korleis lærarar brukar, og grunngir bruken av, fotball som aktivitet i kroppsøvingsundervisning i ungdomsskulen

Football in physical education

A qualitative study of how teachers use, and argues for, football as an activity in physical education in secondary school

Ola Furnes Ness



OsloMet – Storbyuniveristetet

Fakultet for lærarutdanning og internasjonale studiar

Institutt for grunnskule- og faglærarutdanning

Samandrag

Det overordna temaet for denne masteroppgåva er fotball i kroppsøving. Fotball og andre ballspel og idrettsaktivitetar har lange tradisjonar som ein sentral del av det elevar møter i kroppsøvingsundervisning. I seinare tid har dette blitt kritisert, og det har mellom anna blitt peika på at kroppsøving i stor grad handlar om å lære idrettslege ferdigheiter. Denne studiens føremål har vore å gjere ein didaktisk analyse av korleis fotball vert undervist i kroppsøving i ungdomsskulen, samt korleis lærarar argumenterer for undervisningspraksisen sin. På bakgrunn av dette har det også blitt undersøkt om, og eventuelt på kva slags måtar, fotball slik det vert undervist i kroppsøving har eit danningspotensial.

Studien søker etter lærarar sine subjektive meiningar og erfaringar. Desse kjem til uttrykk gjennom fem semistrukturerte intervju av lærarar som underviser i ungdomsskulen. Intervjua vart gjennomført ein til ein, og utvalet består av både mannlege og kvinnelege lærarar som har undervist i kroppsøving mellom fire og femten år. Resultata har blitt tolka og diskutert opp mot tidlegare forskning på feltet, samt det teoretiske rammeverket for studien, som består av generell teori om didaktikk, den didaktiske trekanten og danningsteori i lys av Wolfgang Klafki.

Funna tilseier at fotball i hovudsak vert brukt som aktivitet i kroppsøving ved at elevane skal øve på, og vise progresjon i utføring av, grunnleggande fotballtekniske ferdigheiter. Deretter møter dei ulike formar for spel, der dei skal vise at dei kan bruke dei ulike fotballtekniske ferdigheitene dei har øvd på. Lærarane grunngir eigen undervisningspraksis med at fotball er ein populær aktivitet som får fram eit høgt aktivitetsnivå. I tillegg vert kvalitetar som samspel, haldningar og fair play trekt fram. Det blir likevel stilt spørsmål til om det er ein tydeleg raud tråd mellom lærarane sin undervisningspraksis og læreplanen. Funna syner også at lærarane grunngir eigen undervisningspraksis i retning av både materiale og formale danningsteoriar, men det vert også her peika på det som verkar å vere ein ufullstendig samanheng i lærarane sine grunngevingar og Klafki sitt danningsteoretiske perspektiv. Dette vil kunne vere problematisk med tanke på om måten fotball vert brukt i kroppsøvingsundervisning bidreg til det Klafki kallar kategorial danning.

Nøkkelord: *Fotball, kroppsøving, didaktikk, didaktisk analyse, kategorial danning, Klafki*

Abstract

The theme of this masters project is football in physical education (PE). Football and other ball games and sports have a long tradition of playing a central role in what pupils encounter in PE today. In recent years, this has been met with criticism, and it has been argued that learning sports techniques plays a big part in PE teaching. This study has aimed to do a didactical analysis of how football is taught in PE in secondary schools in Norway, and how teachers justify their teaching practice. As a consequence of this, the researcher also examined how football, as taught in PE, has a potential for Bildung.

This study examines teacher's subjective opinions and experiences. These are expressed through five semi-structured interviews with teachers in secondary school. The interviews were conducted individually, and the sample consists of both male and female teachers who have taught in PE between four to fifteen years. The results have been analysed and discussed using previous research in the field, as well as the theoretical framework for the study, which consists of the general theory of didactics, the 'didactic triangle' and Wolfgang Klafki's Bildung theory.

The findings indicate that football mainly is used as an activity in PE in that the pupils shall practice, and show progression in the performance of, basic football technical skills. The pupils are then presented with different forms of play, where they will have to show that they can use the different football technical skills they have practiced/learnt. The teachers justify their teaching practice by arguing that the popularity of football produces a high level of activity and engagement. Qualities such as interaction, attitudes and fair play are also highlighted. The researcher also examines whether there is a clear common thread between the teachers' teaching practice and the curriculum. The findings also show that the teachers base their teaching practice on directions of both material and formal Bildung, and what seems to be an incomplete connection in the teachers' arguments and Klafki's Bildung-theoretical perspective. This could be problematic in terms of whether the way football is taught in PE contributes to what is called categorial Bildung.

Keywords: *Football, Physical education, didactics, didactical analysis, categorial Bildung, Klafki*

Forord

Denne masteroppgåva representerer eit endeleg punktum for ei lang og innhaldsrik reise sidan mitt første møte med høgare utdanning hausten 2011. Eg har vore innom fleire utdanningsinstitusjonar i både inn- og utland, og dei siste to åra har eg tilbakelagt som masterstudent på OsloMet. Å skrive den avsluttande masteroppgåva, der eg har fått gå i djupna på eit tema som interesserer meg, har vore svært lærerikt og gitt meg ny og nyttig kunnskap. Eg kan likevel ikkje legge skjul på at det å sjonglere mellom masterstudiet og lærarjobb tidvis har vore svært hektisk og krevjande, og utbrotet av Covid-19 denne våren førte med seg ein del uforutsette utfordringar i begge leirar. Eg er derfor stolt over å kunne levere oppgåva på normert tid – i alle fall nesten. Eg ynskjer i dette forordet å takke alle dei involverte i denne forskingsprosessen.

Fyrst og fremst ynskjer eg å rette ein stor takk til dei fem informantane som sette av tid til å delta på prosjektet mitt. Takk for at de tok dykk tid i ein elles hektisk jobbkvardag. Utan dykkar bidrag ville det ikkje vore mogleg å gjennomføre prosjektet.

Professor Øyvind Førland Standal ved OsloMet har vore rettleiaren min i masterprosessen. Eg vil takke deg for alle tilbakemeldingar, hjelp og støtte. Med eit kritisk blikk på arbeidet mitt undervegs, har du vore avgjerande for at eg har kome fram til eit sluttprodukt eg er nøgd med.

Gode vener, kollegaer og medstudentar fortener også ein takk. De har på kvar dykkar måtar bidrege til at eg har fått nødvendige avbrekk frå “masterbobla”. Til slutt må eg få takke sambuaren min, Idunn Amalie Sandemose. Takk for støtte, forståing og tolmod. Du fortener også ein stor takk for grundig og god korrekturlesing, då sju år på Austlandet ser ut til å ha besudla språket mitt med diverse s-genitiv og dialektale ordformer som ikkje er leksikaliserte.

No ser eg fram til å ta fatt på nye, spanande utfordringar som kontaktlærer for ein 8.klasse i Osloskolen.

Oslo, august 2020

Ola Furnes Ness

Innhald

Samandrag	III
Abstract	IV
Forord	V
1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Tidlegare forskning.....	4
1.4 Strukturen i oppgåva	9
2.0 Teori	9
2.1 Didaktikk	10
2.1.1 Normativ og analytisk didaktikk.....	11
2.1.2 Den didaktiske trekanten.....	12
2.2 Danningsteori i lys av Klafki	15
2.2.1 Materiale danningsteoriar	16
2.2.2 Formal danningsteori	16
2.2.3 Kategorial danningsteori	17
2.3 Grunnleggande faktorar for danning	18
2.3.1 Danning og samfunn	19
2.3.2 Sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet	20
2.3.3 Utvikling av allsidige interesser og evner	21
3.0 Metode	22
3.1 Metodeval	22
3.2 Vitskapsteoretisk posisjonering	24
3.2.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	24
3.3 Framgangsmåte	25
3.3.1 Kvalitative forskingsintervju.....	25
3.3.2 Utvalsstrategi	26
3.3.3 Rekruttering av deltakarar.....	27
3.3.4 Pilotintervju.....	28
3.3.5 Mine intervju.....	29
3.3.6 Transkripsjon	31
3.4 Analyse	31
3.4.1 Analysen trinn for trinn.....	32
3.5 Kvalitet i forskingsarbeidet.....	34

3.5.1 Pålitelegheit.....	34
3.5.2 Gyldigheit.....	35
3.5.3 Overførbarheit.....	36
3.6 Etske omsyn.....	37
4.0 Analyseresultat og diskusjon	39
4.1 Presentasjon av informantar.....	40
4.1.1 Bjørn.....	40
4.1.2 Eva	40
4.1.3 Jan	41
4.1.4 Per	41
4.1.5 Kari.....	41
4.2 Generelle tankar om kroppsøvingfaget	42
4.2.1 Diskusjon - Generelle tankar om kroppsøvingfaget.....	44
4.3 Korleis fotball i kroppsøving?	47
4.3.1 Diskusjon - Korleis fotball i kroppsøving?	50
4.4 Ulike føresetnader.....	52
4.4.1 Diskusjon - Ulike føresetnader	54
4.4 Vurderingspraksis	57
4.4.1 Diskusjon - Vurderingspraksis.....	59
4.5 Idrettsaktivitetar sin plass i kroppsøving	62
4.5.1 Diskusjon – Idrettsaktivitetar sin plass i kroppsøving	63
4.6 Kvifor fotball i kroppsøving?	65
4.6.1 Diskusjon – Kvifor fotball i kroppsøving?	68
5.0 Samanfattande drøfting	71
5.1 Didaktisk analyse.....	71
5.2 Danningspotensialet til fotball i kroppsøving.....	76
6.0 Avslutting	80
6.1 Vidare forskning	81
Litteratur	82
Vedlegg	87
Vedlegg 1	87
Vedlegg 2.....	89
Vedlegg 3.....	90
Vedlegg 4.....	92

1.0 Innleiing

Denne masteroppgåva i skuleretta utdanningsvitskap omhandlar fotball som aktivitet i kroppsøvingsfaget og er skriven ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Innleiingsvis vil føremålet med oppgåva bli tydeleggjort. Først vil bakgrunn for val av tema bli gjort greie for. Deretter blir oppgåva sine to problemstillingar presentert, før tidlegare forskning med relevans for oppgåva vert lagt fram. Avslutningsvis i kapittelet vert strukturen i oppgåva gjennomgått.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Eit samfunn i endring krev også ein skule som fornyar seg, heiter det i stortingsmelding nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Sidan 2016 har det blitt jobba med fagfornyelsen - eit arbeid mot å fornye alle læreplanane i Kunnskapsløftet for både grunnskulen og vidaregåande opplæring. Frå og med hausten 2020 vil dei nye læreplanane tre i kraft for dei fleste trinn, og noko av det som vil bli nytt i den nye læreplanstrukturen er dei såkalla *kjerneelementa*. Eit større utval lærarar og andre fagfolk har saman med Utdanningsdirektoratet jobba med å utforme kjerneelementa, som skal beskrive kva som er det viktigaste og mest sentrale elevane skal lære i kvart fag (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Då faggruppa som arbeidde med utforminga av kjerneelementa i kroppsøving fremma forslaget om eit “mindre idrettstretta” fag, oppstod det ein heftig debatt i fagmiljøet, og det vart mellom anna skrivi fleire kronikkar og debattinnlegg på kroppsøvingsbloggen på forskning.no. Der kom det fram at fagfolk og forskarar verkar å vere ganske ueinige i tolkinga av fagrapportar og studiar, samt læreplanen og kva som skal/bør kjenneteikne fagets innhald og undervisningsmetodar i framtida (Säfvenbom & Rustad, 2018; Vinje, 2018). Denne usemja dreier seg i korte trekk om tolking av resultat frå studiar som omhandlar trivsel blant elevar i kroppsøvingsfaget, og kva som er årsakene til at elevar ikkje likar, eller “hatar” faget, eller som i alle fall skulle ynskje at det var undervist på ein annan måte. Vinje (2018) meiner vi må vere forsiktige med å kaste den viktigaste suksessfaktoren for fagets popularitet på bålet, og indikerer at ved å kutte ut idrettsaktivitetar og ballspel vil vi kunne få ein mykje høgare del av elevar som “hatar” faget. Säfvenbom og Rustad (2018) svarar at dei ikkje meiner at ballspel og idrettsaktivitetar skal fjernast heilt frå faget, men at det er viktig å fokusere på kva som er formålet med å bruke det.

Resultata av ein relativt fersk nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget kan tyde på at tradisjonelle ballspel – og då kanskje spesielt fotball – og grunntrening (styrke og uthaldstrening), er noko av det som vert fokusert aller mest på i undervisning (Moen, Westlie, Bjørke & Hammer, 2018). Ei slik skildring av fagets innhald kjenner eg igjen både frå tida som elev, og no som lærar, i skulen. Kroppsøving var gjennom heile min skulegang eit soleklart “favorittfag”, og måten faget vart undervist på, kanskje spesielt på vidaregåande, hadde nok mykje å seie for at eg sjølv til slutt valde å gå den studieretninga eg gjorde. Innhaldet i timane bestod i stor grad av ulike idrettsaktivitetar som ball- og nettspel, der lærarane ofte var aktivt deltakande i timane. Dette passa meg og mine interesser midt i blinken, og eg tenkte at dette jo måtte vere draumeyrket!

Etter at eg byrja å studere til faglærer i kroppsøving, gjekk det gradvis opp for meg at det å veksle mellom fotball, volleyball, innebandy og badminton (i grove trekk) gjennom tre år på vidaregåande, nok ikkje var heilt dekkande for læreplanen og føremålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Säfvenbom og Rustad (2018) presiserer at kompetansemåla i læreplanen skal vere eit utgangspunkt for planlegging og undervisning i kroppsøving, og at aktivitetane ein vel å nytte skal understøtte desse og dermed brukast for å undervise elevane i kompetansemåla. Likevel er det skular som gjer det motsette – dei brukar kompetansemål for å undervise i ulike ballspel og idrettsaktivitetar.

Ein slik måte å undervise i faget er noko eg sjølv kjenner igjen frå ulike praksisperiodar, og frå skulen der eg sjølv har jobba i fire år. Kvar haust vert det laga årsplanar der ein først vel ut når på året ein skal ha ulike aktivitetar, gjerne organisert i ulike bolkar, for så å finne fram læreplanen og leite etter kompetansemål som kan legitimere valet av dei ulike aktivitetane. Eg opplev også at kollegaer kan vere meir opptatt av at vi må få plass til fire-fem utandørs-øker med eksempelvis fotball på hausten, mens det enno er noko lunde fint vêr, framfor å reflektere over kvifor vi på død og liv skal spele fotball.

Eg har sjølv bakgrunn frå fotball, og brukar framleis mykje av fritida mi på å følgje med på favorittlaget mitt gjennom snart 25 år, Arsenal. Eg spelte også fotball aktivt heilt til eg valde å gi meg grunna skadeplagar allereie i slutten tenåra. Det var ein idrett eg meistra godt, og som skuleelev kan eg heller ikkje legge skjul på at fotball var det absolutt kjekkaste eg kunne, og aller helst ville, ha i kroppsøvingstimane. No som eg snart har fullført ein mastergrad med fordjuping i kroppsøving, og etter å ha jobba nokre år i skulen, tykkjer eg derimot det er vanskeleg å finne gode argument for å legitimere at aktivitetar som fotball skal ha ein spesielt

stor plass faget. Eg opplever at det som regel er svært store nivåforskjellar blant elevane i ein klasse, og eg tykkjer det er utfordrande å bruke aktiviteten på ein god måte for å undervise i ulike kompetansemål, og i tråd med føremålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Likevel kan det verke som om fotball framleis er ein av dei mest brukte, og populære, aktivitetane i skulen i dag (Moen et al., 2018).

1.2 Problemstilling

Det å komme fram til ei problemstilling for prosjektet skulle vise seg å vere meir utfordrande enn eg først hadde sett føre meg. Eg var tidleg klar på at eg på ein eller annan måte ville ta for meg fotball sin posisjon i kroppsøving, då dette er noko som av ulike grunnar har interessert meg i fleire år. Då eg gjennomførte datainnsamlinga hadde eg ein tanke om å undersøke korleis kroppsøvingslærarar legitimerer bruken av fotball i si undervisning, men etter at datainnsamlinga var vel overstått, og eg var godt i gang med å skrive resultatkapittelet, innsåg eg i samråd med rettleiar at det var naudsynt med nokre justeringar. Den planlagde problemstillinga ville ikkje gi meg eit godt svar på det eg eigentleg var interessert i å undersøke, som var i ei meir didaktisk retning. Endringane som blei gjort skulle vise seg å bli ein tidkrevjande prosess, med mykje fram og tilbake, noko som mellom anna medførte større endringar i det teoretiske grunnlaget for oppgåva. Med bakgrunn i mitt interessefelt har eg derfor kome fram til følgjande to problemstillingar:

Korleis blir fotball undervist i kroppsøving i ungdomsskulen og korleis grunngir lærarar bruken av fotball i si undervisning?

I tillegg til problemstillinga over vil eg også undersøke om, og eventuelt på kva for måtar, fotball slik det vert undervist i kroppsøving har eit danningspotensial.

Slik den første problemstillinga er formulert, er hensikta med studien å gjere ein didaktisk analyse av korleis lærarar som underviser i kroppsøving i ungdomsskulen brukar, og argumenterer for, fotball som aktivitet i faget. Den andre problemstillinga vil i hovudsak ta utgangspunkt i korleis mine informantar grunngir, men også korleis dei skildrar, at dei brukar fotball i si undervisning. Dette vil bli drøfta opp mot danningsteorien det vert gjort greie for i teorikapittelet.

Vidare vil eg legge fram ein gjennomgang av tidlegare forskning som eg meiner er av interesse, og som har relevans, for å belyse problemstillingane i studien min. Tidlegare

forskning vil, saman med teorien som vert presentert i neste kapittel, vere sentrale i diskusjon av analyseresultat.

1.3 Tidlegare forskning

I dette kapittelet vil eg presentere tidlegare forskning som eg meiner er av interesse og som har relevans for studien min. Eg vekslar mellom å vise til både internasjonal, skandinavisk (fortrinnsvis svensk) og nasjonal forskning. Det er her viktig å poengtere at det som svarar til kroppsøvingfaget i andre land, både har eit anna namn og ein læreplan som skil seg frå den norske. I Sverige heiter faget “Idrott och hälsa”, mens det i dei engelsktalende delane av verda heiter “Physical Education”. I denne oppgåva har eg likevel valt og hovudsakleg referere til kroppsøving, også når eg viser til svensk og anna internasjonal forskning, for at det skal opplevast som meir heilskapleg og oversiktleg for lesaren.

Green (2008) tek oss med tilbake til tida då den nasjonale læreplanen i kroppsøving for England og Wales (*The National Curriculum for Physical Education*) skulle utformast, og beskriv korleis det då oppstod usemje og diskusjon kring kva kroppsøving skulle innehalde, og kva elevane eigentleg skulle lære i faget. Eit halvt hundreår seinare er denne diskusjonen framleis svært gjeldande og aktuell. Stolz (2014) hevdar at det har vore ein tendens at ein har sett på kroppsøving og idrett som ei og same sak, eller kroppsøving som berre idrett, og at dette er eit problem då ein ikkje tek i betraktning dei signifikante skilnadane som finst mellom kroppsøving og idrett i ulike læringskontekstar. Han viser til at dominansen av idrettar, og då spesielt lagspel, i kroppsøving har sterke historiske røter i skulesystemet (Stolz, 2014). Til tross for at det har blitt forska lite på kroppsøving i Norge, finn Augestad (2003) at faget har mange historiske likskapar med den britisk-australske konteksten (Kirk, 2010). Säfvenbom (2010) utdjupar ved å hevde “at et relativt snevert helsebegrep, iblandet idrettslige ferdigheter, har dominert faget de siste femti år” (s. 163). Ommundsen (2008) har også kritisert at kroppsøvingfaget i seinare tid har vore berar av ein snever helsediskurs, og at faget ofte vert gitt legitimitet som eit botemiddel for fysisk inaktivitet blant elevane framfor det som er fagets kjerneverdi, nemleg kroppsleg læring.

I boka “Physical Education Futures” gjer David Kirk (2010) ei historisk analyse av kroppsøvingfaget for å få ei betre forståing av fagets fortid, notid og moglege framtid. I denne samanhengen brukar han omgrepet *the idea of the idea* (id²) for å illustrere korleis faget er sosialt konstruert og forma etter endringar i samfunnet, politiske vedtak og

pedagogiske omsyn (Kirk, 2010). Ut frå analysen sin snakkar Kirk om *the id² of physical education-as-gymnastic* i tida fram til midten av 1900-talet, mens det etter dette og fram til i dag har dreia seg om *the id² of physical education-as-sport-techniques*. Kirk går langt i å hevde at dagens kroppsøvfingsfag i liten grad har endra seg sidan midten av 1900-talet, med undervisningsmetodar og innhald som er sterkt prega av ein idrettsdiskurs. Teknikk- og ferdigheitstrening står sentralt og faget har vist seg svært motstandsdyktig for endringar. Her presiserer Kirk at det er viktig å vere klar over dei signifikante skilnadane som ligg i omgrepa teknikk og ferdigheit. Han poengterer at teknikk er noko ein øver på isolert sett, mens ein må forstå ferdigheiter som ei blanding av teknikkar og kognisjon i ein gitt kontekst. Aasland (2019) utdjupar:

Dette betyr at utøvelse av ferdigheter, spesielt i spill der miljøet ‘forandrer seg raskt’ (eksempelvis fotball), krever at spillerne foretar en rekke handlingsvalg under spill, blant annet hvor en skal forflytte seg, og hvilke teknikker som vurderes som hensiktsmessig i de bestemte spillsituasjonene (s. 194).

For å illustrere korleis den “tradisjonelle” måten å undervise i faget som ein “heil-del-heil-metode”, med undervising og læring av idrettsteknikkar, trekk Kirk (2010) fram eit typisk eksempel på undervising i basketball: elevane øver på ulike pasningar, som bryst- og sprettpasning, ulike skotteknikkar, som lay-up, korleis pakke ballen, dribling og kanskje ulike måtar å forsvare seg på, før dei mot slutten av timen, eller ein periode, spelar kamp eller turnering. Tek ein dette i betraktning – samtidig som ein ser føre seg at ein typisk kroppsøvingstime på ein-to skuletimar, der éin lærar ofte har ansvar for opptil 30 elevar åleine – meiner Kirk at det legg til rette for ei deduktiv tilnærming til dei ulike teknikkane i idrettane; læraren bestemmer kva som skal lærast og gir verbale og visuelle instruksjonar til ulike teknikkar og ferdigheiter, enten ved å bruke seg sjølv, eller ein flink elev som øvingsbilete. Læraren gir så korrigerande tilbakemeldingar på elevens åtferd, innsats og ferdigheiter, før elevane skal vise at dei kan bruke dei ulike teknikkane dei har øvd på i spelsituasjon. Ny norsk forskning på kroppsøving i ungdomsskulen stadfestar at det er den deduktive undervisningsmetoden som dominerer (Standal, Moen & Westlie, 2020).

Kirk (2010) skildrar også at ein typisk måte å organisere kroppsøvfingsundervising på, er ved å legge opp til “bolkar” på tre-fem økter i dei ulike aktivitetane og idrettane i løpet av året, før ein tek opp tråden igjen året etter. Dette samsvarar med det Annerstedt (2008) i svensk forskning omtalar som eit “smörgåsbord” av aktivitetar, der elevar blir presentert for mange

ulike aktivitetar i løpet av eit år, men med relativt få økter per aktivitet (Larsson & Karlefors, 2015). Kirk (2010) hevdar at denne måten å undervise i ulike aktivitetar er lite hensiktsmessig, då den fører til at ein må “starte på nytt” kvart år, og at ein ikkje nødvendigvis vil sjå den progresjonen i utføring av teknikkane hos elevane som ein ynskjer (Siedentop, 2002).

På bakgrunn av si historiske analyse av kroppsøvingfaget, legg Kirk (2010) fram det han meiner er tre moglege framtidsscenario for faget: 1) *Meir av det same*: Her peikar Kirk ut læraren som den faktoren han meiner vil vere mest avgjerande for at vi vil sjå meir av det same i framtida. Lærarane har relativt gode kunnskapar om idrettane, og god metodisk kompetanse for å undervise i desse. Samtidig er faget godt likt blant majoriteten av elevane, og Kirk meiner derfor at det er lite sannsynleg at lærarar vil gjere store endringar av eksisterande praksis. 2) *Ei radikal reformering*: Hovudargumentet til Kirk for at vi vil få sjå ei radikal reformering av kroppsøving, omhandlar at faget i større grad bør basere seg på rørslekulturane ein ser i samfunnet utanfor skulen. Rørslekulturane har endra seg drastisk sidan midten av 50-talet, og Kirk meiner derfor at eit kroppsøvingfag som i stor grad baserer seg på læring av idrettsteknikkar, framstår som forelda. 3) *At faget forsvinn heilt*: Dette scenarioet ser Kirk som mindre sannsynleg, men meiner at faget vil kunne bli fjerna dersom det ikkje klarer å spegle rørslekulturane ein ser utanfor skulen. Det vil då kunne opplevast som lite relevant for barn og unge, og ha lite overføringsverdi til det å vere aktiv i rørsleaktivitetar på fritida (Kirk, 2010).

Ein manglande kunnskapsstatus av kroppsøvingfaget i skulen var bakgrunnen for ein nasjonal kartleggingsstudie som ville undersøke korleis elevar, lærarar og skuleleiarar oppfattar faget (Moen et al., 2018). Fleire av funna i denne studien samsvarar med svensk forskning, og det kan tyde på at innhaldet i faget i stor grad konsentrerer seg rundt tradisjonelle idrettar og ballspel (Karlefors, 2012; Larsson & Redelius, 2008; Moen et al., 2018). Sjølv om føremålet med kroppsøvingfaget og idrettar ikkje kan relaterast til kvarandre (Stolz, 2014), ser vi likevel at idrettslege aktivitetar er dominerande i kroppsøvingundervisning. Annerstedt (2008) peikar på at mykje av det som skjer i skandinavisk kroppsøvingundervisning, ikkje har rot i læreplanane sine intensjonar. Dette er interessant å sjå opp mot utdanningsinstitusjonane som utdannar framtidige kroppsøvingslærarar, som i stor grad har sentrert studieløpa sine rundt ulike idrettar (Kirk, 2010; Moen, 2011; Moen & Green, 2014). I

svensk forskning finn ein også at det mange lærarar seier at dei føretrekk å undervise i kroppsøving, er nettopp idrettsaktivitetar (Karlefors, 2012).

Funna i fleire studiar fortel oss at kroppsøving er eit populært fag i skulen som dei fleste elevar har ei positiv haldning til, og ballspel blir ofte trekt fram som noko av det elevane likar aller best å halde på med i timane (Karlefors, 2012; Larsson & Redelius, 2008; Moen et al., 2018; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). At kroppsøvingsundervisning skal opplevast som lystbetont, kjem også på ulike måtar fram i føremålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det at elevane skal ha det kjekt og trivast i kroppsøving, verkar derimot å vere eit større fokus blant mange lærarar, enn at dei skal ha eit fagleg utbyte av undervisninga og faktisk lære noko (Redelius, Quennerstedt & Öhman; 2015). Aasland og Engelsrud (2018) anerkjenner at trivsel i faget er viktig, men seier samstundes at høg trivselsfaktor blant elevane ikkje nødvendigvis er eit “kvalitetsstempel” på undervisninga. Larsson og Nyberg (2017) seier også at det mange kroppsøvingslærarar ser på som deira hovudoppgåve er å legge til rette for, og skape, mest mogleg aktivitet. Det kan altså, i følgje Redelius et al. (2015), verke som om lærarar som underviser i kroppsøving slit med å artikulere kva som er målet med undervisninga, og kva elevane faktisk skal lære i faget. Ser ein til den norske kartleggingsstudien, svarte 42,4% av lærarane som deltok at det “å lære forskjellige idretter” er ein av årsakene til at vi har kroppsøving som fag i skulen (Moen et al., 2018). Dette er svært interessant å sjå opp mot at vel 80% av elevane svarar “å bli god i idrett” til det same spørsmålet, då dette ikkje kan relaterast til noko kompetansemål eller mål for opplæringa i dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Slike funn kan seiast å vere med på å støtte opp om Green (2008) sine påstandar om at det synet filosofar og fagfolk har på kva som bør vere føremålet med kroppsøving, ikkje nødvendigvis blir delt av dei som underviser og blir undervist i det.

Sjølv om kroppsøving viser seg å vere eit populært fag i skulen, er det likevel ikkje alle elevar som trivst like godt. Fleire studiar viser at talet på elevar som seier at dei likar faget veldig godt, fell gradvis jo eldre dei blir. Dette gjeld både for gutar og jenter, men er spesielt tydeleg blant jenter etter at dei byrjar på ungdomsskulen (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Andrews og Johansen (2005) løftar fram nokre forhold som påverka ei gruppe jenter si oppleving av faget: alle jentene opplevde etter at dei byrja på ungdomsskulen at fokuset på ballspel, og då spesielt fotball, vart for stort, og aktiviteten hadde ikkje lenger det leikpreget den hadde hatt i barneskulen. Andre faktorar som blei trekt fram var at gutar i denne alderen

byrjar å dra ifrå jentene fysisk, samt at fleire gutar enn jenter spelar fotball aktivt på fritida. I timane der elevane fekk velje innhald ville, i følgje jentene, gutane “alltid” spele fotball, og sidan dei fekk med seg dei jentene som “gjekk på fotball”, så måtte resten delta på ein aktivitet dei verken likte eller følte at dei meistra særleg godt (Andrews & Johansen, 2005). Dette kan relaterast til resultata i ulike studiar som viser at vi ser ut til å ha eit fagleg innhald i kroppsøving som er på gutane sine premissar, samt at det favoriserer dei “flinke” elevane som er aktive i organiserte konkurranseidrettar på fritida, og då kanskje spesielt jenter som er det (Larson & Redelius, 2008; Laxdal, 2020; Säfvenbom et al., 2015; Aasland, Walseth & Engelsrud, 2019).

I løpet av dei siste tiåra har eit populært argument for å prøve å legitimere fagets verdi, vore å peike på andre faglege utbyte som er av ein meir intellektuell karakter (Green, 2008). Eksempel på dette kan vere at ein brukar fysisk aktivitet som eit middel for å legge til rette for personleg utvikling og moralundervisning. I denne samanhengen har konkurranseidrettar, og då spesielt lagspel, blitt sett på som ideelle for at barn og unge skal få undervisning som utfordrar dei i fair play, sjølvdisiplin, uthald og mot, og eigenskapar av ein meir sosial karakter, som lojalitet (Green, 2008). Gode haldningar og moral har i følgje Stolz (2014) vore sentrale delar av fagets legitimering i lengre tid, og omgrepet fair play har sidan læreplanrevideringa i 2012 hatt ei sentral rolle i kroppsøvingsfaget sin læreplan - både i fagets føremål og i konkrete kompetansemål på ulike trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

I følgje Fretland, Lauritzen, Fossøy og Leirhaug (2020) skal fair play i kroppsøving bidra til elevane sin danningprosess, og det verkar som det er god semje blant både elevar og lærarar i norsk skule at fair play har ein sentral plass i faget (Moen et al., 2018; Standal et al., 2020). Fretland et al. (2020) har i sin studie undersøkt samanhengen mellom fair play og Wolfgang Klafki sin kategoriale danningsteori (Klafki, 2018). Det har dei gjort ved å undersøke funna frå seks fokusgruppeintervju om fair play i kroppsøving opp mot danningsteoriens tre grunnleggande evner: sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet. Funna i studien tyder på at fair play i kroppsøving først og fremst vert praktisert opp mot solidaritetsaspektet, og vidare vert det problematisert at fair play primært vert brukt som ein reiskap for regulering av oppførsel og organisering av undervisning. Studien til Standal et al. (2020) viser også at fair play fungerer som ein form for kontrollmekanisme overfor elevane, ved at lærarar “truar” med at dårleg oppførsel fører til lågare karakter. Ein slik måte å nytte seg av fair play i kroppsøving, bidreg i følgje Fretland et al. (2020) i mindre grad til kategoriale danning.

Det kan verke som at undervisningsfilosofien til mange kroppsøvingslærar ser ut til å basere seg på sterke tradisjonar, vanar og eigen undervisningspraksis, i staden for at innhaldet i undervisninga tek utgangspunkt i fagets føremål og filosofi (Green, 2008; Larson & Redelius, 2008; Redelius et al., 2015). Fagets føremål er blant anna at det skal vere allmenndannande, og innhaldet i undervisninga skal legge til rette for at elevane tileignar seg kunnskap og personleg og sosial kompetanse gjennom eit breitt utval av leik og aktivitetsformer. Samstundes er det presisert at undervisninga skal ta vare på både tradisjonelle og alternative rørsleaktivitetar (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Green (2008) meiner derfor at faget ikkje kan reduserast til noko så einsformig som å undervise i ulike idrettar, og at det kan verke som at føremålet med faget vert for abstrakt for mange lærarar, som har ei mykje meir praktisk tilnærming til faget.

1.4 Struktura i oppgåva

Etter at bakgrunn for tema, problemstillingar og tidlegare forskning no har blitt lagt fram, vil det teoretiske rammeverket for oppgåva bli presentert i det neste kapittelet. Dette kapittelet kan seiast å ha ei todeling der den første delen tek for seg teori om didaktikk, mens den andre delen baserer deg på danningsteori i lys av Wolfgang Klafki. Vidare vil eg i eit eige kapittel gjere greie for val av metode tilknytt kvalitativ forskingsteori, og den metodiske framgangen i oppgåva. Her blir det gjort greie for datainnsamling, utvalskriterium og analyse. I tillegg vil etiske perspektiv, samt validiteten og reliabiliteten til oppgåva bli belyst. I det fjerde kapittelet vil analyseresultata bli lagt fram og diskutert i lys av relevant teori og tidlegare forskning. Mot slutten av oppgåva vert trådane frå analyseresultat og diskusjon samla i ei meir samanfattande drøfting, som tek for seg, og svarar på, studien sine to problemstillingar kvar for seg. Til slutt vert det runda av med ei kort avslutning som summerer dei viktigaste funna i studien, før eg kjem med forslag til vidare forsking på feltet.

2.0 Teori

I denne oppgåva vil eg undersøke korleis fotball vert undervist i kroppsøving i ungdomsskulen, og korleis lærarar grunnir bruken av fotball i si undervisning. Samstundes vil eg undersøke om, og i så fall på kva for måtar, fotball slik det vert undervist i kroppsøving har eit danningspotensial. For å konkretisere problemstillingane og aspekta eg er ute etter å undersøke i oppgåva mi, vil eg i dette kapittelet først presentere teori om didaktikk. Der tar eg først for meg didaktikk generelt, før eg ser på skilnadane mellom normativ og analytisk didaktikk, og til slutt forklarar eg ein didaktisk modell; den didaktiske trekanten. I

diskusjonsdelen vil eg med utgangspunkt i dette gjere ein didaktisk analyse av korleis fotball vert undervist i kroppsøving, og korleis lærarar grunnir denne undervisninga. Deretter tar eg for meg danningsteori i lys av Wolfgang Klafki. Dette vil eg bruke for å diskutere danningspotensialet til fotball i kroppsøving, med utgangspunkt i korleis det kjem fram av den didaktiske analysen at fotball vert argumentert for og brukt som aktivitet av mine informantar.

2.1 Didaktikk

Sjølve omgrepet didaktikk har røter tilbake til det greske ordet *didáskein*, og vart i antikken brukt for ulike former for formidling (Hopmann, 2007; Imsen, 2012; Jank & Meyer, 2010). Dette kunne vere alt frå skodespel til litterære og filosofiske tekstar, med hensikt å spreie eit moralsk budskap til befolkninga. Seinare vart didaktikk brukt som låneord på latin, mens vi i dag kjenner det som eit fagomgrep som vert bruk over store delar av verda (Jank & Meyer, 2010). Moderne didaktikk er av tysk opphav og har sitt utgangspunkt frå boka *Didactica Magna* (Den store undervisningslæra) frå 1600-talet. Dette var eit svært omfattande verk som tok for seg “hvordan en folkeskole for alle skulle bygges opp, hvilke metodiske prinsipper den skulle bygges på, og hva slags innhold den skulle ha” (Imsen, 2012, s. 37).

Like lenge som vi har hatt offentlege skular her i Skandinavia, har omgrepet didaktikk hatt ein viktig posisjon i samband med skule og undervisning, og i dag har det ei sentral stilling som ein av disiplinane i pedagogikkfaget ved universitet og høgskular (Imsen, 2012). Pedagogikk handlar, i følge Imsen, om opplæring, oppdragelse og sosialisering i vid forstand, mens didaktikk omhandlar “den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningssituasjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat” (Imsen, 2012, s. 38). Gudem (2011) presiserer at didaktikk ikkje berre utgjer eitt, men mange ulike felt, og at det derfor finst stor variasjon i definering av omgrepet. Mange av definisjonane tek først og fremst for seg didaktikk som teori, men i følge Gudem er det i dag vanleg å inkludere praksis som ein del av didaktikkomgrepet, og ho definerer det på følgjande måte: “Didaktikk er lik teori og praksis som er knyttet til teori og undervisning” (Gudem, 2011, s. 77).

I følge Imsen (2012) er ikkje eit ord sin etymologi bevis nok for kva det i praksis betyr i dag, og ho viser til at det har vore ei tydeleg utvikling i didaktikkens innhald. For medan forståinga av didaktikk fram til rundt 1970-talet i stor grad dreidde seg om planlegging av undervisning, gjekk ein på 2000-talet over til ein utviklingsorientert didaktikk som såg skulen i ein større samfunnsmessig kontekst (Imsen, 2012). Dette tek oss vidare til didaktikkens tre

grunnspørsmål, nemleg spørsmåla om *kva*, *korleis* og *kvifor* i undervisning. Imsen (2012) viser her til Myhre som snakkar om didaktikk i snever og vid betydning. Den snevre tek for seg undervisningas mål og innhald, mens den vide også omfattar spørsmålet om undervisningsmetodar og arbeidsformer. Vidare viser Imsen (2012) til Harbo som definerer spørsmål om undervisninga sitt innhald som undervisninga sitt *kva*, og spørsmål om undervisninga sitt innhald og elevar sine arbeidsformer, som undervisninga sitt *korleis*.

Mens didaktikkomgrepet i lengre tid hovudsakleg retta seg mot undervisninga sine mål, innhald og metodar, har det i seinare tid fått ein ny tilvekst, nemleg undervisninga sitt *kvifor* (Imsen, 2012). I spørsmålet om undervisninga sitt *kvifor* er ein oppteken av at ein skal kunne grunngi undervisninga sitt innhald og metodar, og det å kunne diskutere dette opp mot relevant teori, vert sett på som heilt sentralt for legitimering av undervisningspraksis. Dei tre grunnspørsmåla i didaktikken må, i følgje Imsen (2012), altså vere utgangspunktet når ein skal planlegge undervisning. Brattenborg og Engebretsen (2013) presiserer også viktigheita av godt, og nøye, planlagd undervisning for å kunne nå måla ein har sett seg, og seier vidare at når det dreier seg om å planlegge undervisning i ulike fag, er vi over på fagdidaktikkens område. Fagdidaktikken vert sett på om “ei bru mellom fag og den generelle didaktikken og pedagogikken” (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 70).

I planlegging av undervisning er det som sagt avgjerande at ein tenkjer gjennom korleis undervisninga skal, eller bør, vere. Dette er det ein kallar for eit normativt perspektiv på undervisning, og dei grunnleggande spørsmåla om *kva*, *korleis* og *kvifor* er i så måte normative (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Imsen, 2012; Lyngsnes & Rismark, 2014). Likevel er det ikkje alltid at normative ideal speglar det som faktisk skjer i praksis.

2.1.1 Normativ og analytisk didaktikk

For *kva* er det egentleg som styrer ein lærar sin praksis? Har læraren autonomi til sjølv å avgjere *kva* som skal skje i si undervisning, eller er læraren styrt av ytre krefter og faktorar? I følgje Imsen (2012) er det i didaktisk teori viktig å anerkjenne læraren som ein sjølvstendig aktør, og ikkje berre som eit passivt objekt. Samstundes er det viktig å poengtere at ein lærar ikkje kan utfolde seg fritt, og at det ligg ei rekke føringar til grunn som påverkar læraren sin handlingsfridom. Å kjenne til desse føringane er avgjerande for å forstå *kva* som går føre seg i klasserommet, og Imsen (2012) skil her mellom to fundamentalt ulike tilnærmingar til didaktikk: normativ og analytisk didaktikk. Dei to tilnærmingane representerer høvesvis didaktikkens *bør-* og *er-*perspektiv.

Den *normative* didaktikken tek blant anna utgangspunkt i skulen sitt overordna mål, og læreplanar sine føremål og kompetansemål, og drøftar i så måte ulike ideal i skulen – som igjen legg visse føringar for val av innhald og undervisningsmetodar (Imsen, 2012). I følgje Lyngsnes og Rismark (2014) seier den normative didaktikken oss noko om korleis vi ynskjer at undervisning skal og bør vere, med utgangspunkt i grunnleggande verdiar, haldningar, normer og den kunnskapen ein ynskjer at skulen skal formidle til elevane. Den *analytiske*, eller deskriptive, didaktikken ynskjer å “beskrive, analysere og forstå det som skjer i skolens virkelighet, uavhengig av idealene” (Imsen, 2012, s. 50). I følgje Brattenborg og Engebretsen (2013) kan ei analytisk tilnærming hjelpe ein å forstå det som skjer i undervisninga, samt å finne ut om elevane nærmar seg måla som er sette, gjennom dei metodiske vala som er tatt.

Imsen (2012) poengterer at dei to didaktiske tilnærmingane ikkje må bli sett på som motsetnader, då dei på kvar sin måte bidreg til å forstå lærarens arbeid som både normativt og erfaringsbasert. I så måte kan ein seie at det normative og analytiske glir over i kvarandre. Som nemnt over skal dei normative perspektiva gi overordna retningslinjer for korleis skule og undervisning bør gjennomførast, mens med ei analytisk tilnærming til undervisning kan ein stille spørsmål om kvifor undervisninga eigentleg blir som ho blir (Imsen, 2012). Didaktisk analyse er i følgje Gudem (2011) nært knytt til ulike typar modellar, og kan vere eit nyttig reiskap for å prøve å forstå, eller forklare, kva som skjer i undervisningspraksis. Eg vil vidare gjere greie for ein slik analysemodell.

2.1.2 Den didaktiske trekanten

Den didaktiske trekanten, eller det didaktiske triangelet, er i følgje Gudem (2011) den mest kjende og brukte didaktiske modellen, og ho omtalar den som didaktikken si referanseramme. Som namnet tilseier er modellen framstilt som eit triangel, og det kan bli brukt til å studere undervisning som eit trekantforhold mellom *lærer*, *innhald* og *elev* – som representerer dei sentrale elementa i all undervisning (Amade-Escot, 2006; Gudem, 2011; Imsen, 2012; Lyngsnes & Rismark, 2014). Modellen er ein “klassifiserende og forklarende modell og relaterer til hverandre og forbinder de selvfølgelige elementer som går inn i enhver undervisningssituasjon” (Gudem, 2011, s. 44). Amade-Escot (2006) omtalar modellen som ein “didaktisk kontrakt”, og presiserer at det for ein elev ikkje er mogleg å oppnå kunnskap eller læring utan at dei tre faktorane i modellen heng nøye saman. I følgje Lyngsnes og Rismark (2014) kan den didaktiske trekanten nyttast som ein reiskap både for planlegging og analysing av undervisning. Gudem (2011) viser til Künzli som meiner vi kan skilje mellom

tre konstituerande forhold når det gjeld didaktikken sin eigenart, og at desse tre dannar kvar sin akse i den didaktiske trekanten:

- Det retoriske og framstillande
- Det kateketiske, som relasjonen mellom lærar og elev
- Det metodisk erfarande

Det retoriske og framstillande aspektet i didaktikken kan i følgje Gudem (2011) sporast tilbake til antikken, og omhandlar at “didaktikken skal informere, overbevise og overtale” (s. 45). Dette aspektet utgjer aksene mellom lærar og innhald i den didaktiske trekanten, også omtalt som *representasjonsaksen* (Lyngsnes & Rismark, 2014), og innhaldet i opplæringa må i dag relaterast til skulepolitiske intensjonar og innhald i læreplanar. Dei nasjonale læreplanane fungerer som ein av dei viktigaste styringsstrategiane for skulen, og det er forventa at alle lærarar har desse som utgangspunkt for planlegging av, og utforming av mål og innhald i, si undervisning (Imsen, 2012; Lyngsnes & Rismark, 2014). Med utgangspunkt i dei sentralt gitte, nasjonale læreplanane, skal kvar einskild skule utarbeide lokale læreplanar i form av undervisnings-/fagplanar. Arbeidet med, og innhaldet i, lokale læreplanar vil avhenge av kor detaljerte dei sentrale planane er. Dagens læreplan, LK06, er langt meir kortfatta enn sin føregjengar, og overlét dermed eit større lokalt ansvar for innhaldet i skulen, noko som gir den einskilde lærar større handlingsfridom (Imsen, 2012). I følgje Lyngsnes og Rismark (2014) kan det her oppstå spenningar mellom lærarane sin fridom til sjølv å definere undervisningsinnhald og dei nasjonalt gitte planane, noko som kan føre til at lærarar føreheld seg til representasjonsaksen på heilt ulike måtar. I ytste konsekvens vil dette kunne føre til at elevar møter heilt forskjellig innhald i dei ulike faga, sjølv om dei deltek i same type opplæring.

Det kateketiske aspektet i didaktikken må i følgje Gudem (2011) sjåast i relasjon til det retoriske, og kan historisk sett knytast til kyrkja si utdanning av prestar som skulle “lære seg å tale for og til sin menighet” (s. 45). Dette aspektet utgjer aksene, og relasjonen, mellom lærar og elev i den didaktiske trekanten, også omtalt som *kommunikasjonsaksen* (Lyngsnes & Rismark, 2014). Gudem (2011) framhevar her viktigheita av god lærar-elev-relasjon i både undervisning og læringsprosess, og at kommunikasjon og formidling her spelar ei viktig rolle for eit godt læringsmiljø. Imsen (2012) omtalar dette som eit levande samspel mellom lærar og elev, og i læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2015b) er det presisert at læraren skal stå fram som ein tydeleg leiar og eit førebilete for elevane, samt vere inspirerande og

motiverande. Etter innføringa av læreplanen for Kunnskapsløftet har den såkalla metodefridommen blitt gjeninnført i den norske skulen – som vil seie at det “hører med til lærerens profesjonelle ansvar å utforme undervisningen metodisk” (Imsen, 2012, s. 335). Brattenborg og Engebretsen (2013) definerer undervisningsmetodar som undervisninga sitt korleis, og som to ytterpunkt kan ein dele undervisningsmetodar inn i induktiv og deduktiv undervisningsmetode, der hovudforskjellen ligg i grada av lærarsentrert undervisning. I følgje Lyngsnes og Rismark (2014) kan det i kommunikasjonsaksen oppstå spenningar sidan ein “i det ene ytterpunktet kan se for seg læreren som formidler av fagstoffet til elevene. I det andre ytterpunktet er elevene likeverdige deltakere i fagsamtalen” (s. 26).

Det tredje aspektet, det metodisk erfarande, handlar i følgje Gudem (2011) både om interaksjonen mellom lærar og elev, samt ulike framgangsmåtar med tanke på elevar si læring - og her er omgrep som arbeidsformer og læringsprinsipp sentrale. Dette aspektet utgjer aksen mellom elev og innhald i den didaktiske trekanten, og er av Lyngsnes og Rismark (2014) omtalt som *erfaringsaksen*. Ved å fokusere på korleis elevar lærer, vil ein i denne aksen derfor beskrive ein form for metodikk (Gudem, 2011). Her presiserer Gudem (2011) at metodikk skil seg frå det metodiske ved at det metodiske fokuserer på bevisstgjerig kring formidling, mens metodikk rettar meir merksemd mot eleven sine læringserfaringar og erfaringsprinsippet i seg sjølv. Lyngsnes og Rismark (2014) seier spenningane som kan oppstå i erfaringsaksen, baserer seg på forholdet mellom arbeidsmetodane som vert nytta i undervisning og den einskilde elev sine erfaringar, interesser og kompetanse.

Sjølv om den didaktiske trekanten i følgje Gudem (2011) kan vere eit nyttig verktøy for didaktisk analyse, peikar Imsen (2012) på nokre svakheiter ved modellen: For det første opptrer eleven aleine i modellen, noko som svært sjeldan er tilfelle i vanleg undervisning. For det andre manglar den alt som kan tenkjast av kontekst, kva gjeld rammefaktorar og samtidskultur. Jank og Meyer (2010) er også kritiske til modellen, og meiner at den representerer ein naiv tankegang kring formidling av læringsstoff der undervisning einsidig vert sett frå lærarens perspektiv, og at metodisk handling frå eleven si side ikkje vert teke i omsyn. Imsen (2012) meiner likevel ikkje at ein skal avskrive modellen heilt, og seier den er tilstrekkeleg for å undersøke korleis lærarar dannar seg ei oppfatning av eleven, for så å tilpasse lærestoffet slik at det skal passe den aktuelle eleven.

Gudem (2011) presenterer ulike forhold ved den didaktiske trekanten, blant anna faktorar som påverkar lærestoffet og personkarakteristikkar som er tillagt både lærar og elev. Noko av

det ein kan lese ut frå modellen, er at innhaldet i skulen – som er basert på politisk kunnskap, kulturarv og vitskap – blant anna skal bidra til elevane si danning (Gundem, 2011). Det at skulen skal verke dannande på eleven, finn vi også igjen i både opplæringslova og læreplanen (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2015c). I denne studien ynskjer eg blant anna å undersøke danningspotensialet til fotball i kroppsøving, og eg vil no gå nærma inn på danningsteori i lys av Wolfgang Klafki.

2.2 Danningsteori i lys av Klafki

Den tyske pedagogen Wolfgang Klafki vert rekna for å vere ein av dei fremste representantane for tysk pedagogikk som tek utgangspunkt i danningsteoriar. Klafki sin teori om kategorial danning har sidan 60-talet og fram til i dag spelt ei sentral rolle i både tysk og skandinavisk tankegang kring didaktikk og danning i skulen (Jank & Meyer, 2010; Klafki, 2018). Danning har opphav i det tyske omgrepet *Bildung*, og er ifølgje Klafki eit overordna perspektiv som skal gi retning for læring og utvikling i skulen (henta frå Esser-Noethlichs, 2018). Etter kvart har også danning som omgrep fått ein sentral plass i den norske skulen, og av formålsparagrafen i opplæringslova kjem det fram at skulen skal gi elevane utfordringar som fremjar danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I generell del av læreplanen er det presisert at opplæringa skal gi god *allmenndanning*, ein føresetnad for heilskapleg personleg utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Allmenndanning i skulen betyr, i følgje Klafki, “å skape en bevissthet hos elevene rundt sentrale problemer i nåtiden, hvordan disse har utviklet seg historisk, og hvordan disse kan håndteres nå og i fremtiden på en ansvarlig måte” (gjengitt etter Esser-Noethlichs, 2018, s. 53). Med utgangspunkt i dette kan ein seie at ei av skulen sine hovudoppgåver er å gjere elevane til danna menneske. Danning som omgrep dukkar også opp i første setning i føremålet med kroppsøvingfaget, der det står at: “Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede” (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 1). Vidare er leik og idrett trekt fram som eksempel på rørslekulturar som er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet.

Danning og allmenndanning er komplekse og omfattande omgrep, og i følgje Klafki (2018) er det ikkje mogleg å oppnå tilstrekkeleg forståing av danning- og allmenndanningsomgrepa utan at ein tek omsyn til danning som omgrep si historie og utvikling. Eg vil derfor presentere delar av Klafki sin historiske analyse av feltet, der han skil mellom to grunnleggande forståingar av danning; material og formal, før han foreinar desse i sin kategoriale danningsteori (Jank & Meyer, 2010; Klafki, 2018; Straum, 2018).

2.2.1 Materiale danningsteoriar

Material danning er ei form for tenking som einseitig vektlegg kva for danningseffekt eit konkret innhald vil ha på ein person (Klafki, 2018). Dei materiale danningsteoriane tek med andre ord utgangspunkt i objektet, og er opptekne av å vidareformidle spesifikke kulturelle godar i form av kunnskap, haldningar og estetiske verdiar til neste generasjon (Jank & Meyer, 2010; Straum, 2018). Klafki deler vidare material danning inn i to underkategoriar:

- Danningsteoretisk objektivisme
- Klassisk danning

Den danningsteoretiske objektivismen vert også omtala som *encyklopedismen*, og eit individ vert sett på som danna “når man har ophobet mest mulig encyklopædisk viden” (Jank & Meyer, 2010, s. 173). Det vert med andre ord sett på som ein prosess der samfunnets kulturgodar i form av kunnskap, etiske verdiar og ideal har ein endrande effekt på individet. *Scientismen* er ein variant av den danningsteoretiske objektivisme som set likskapsteikn mellom danning og vitenskapleg kunnskap, og dermed meiner at danning skjer ved overføring av vitenskapsbasert kunnskap til eleven (Straum, 2018).

I klassisk danningsteori er ein oppteken av at det ikkje er kva som helst av kulturinnhald som har ein dannande effekt. Det er “kun det kulturinnholdet som kan betegnes som klassisk, det vil si det som fremstår som forbilder og idealer for et høyere åndelig liv” (Straum, 2018, s. 34) som inngår i danningprosessen. Til liks med den danningsteoretiske objektivisme tenker ein i klassisk danningsteori at dei unge vert forma og danna individ ved å tileigne seg noko kulturelt. Dei to undergruppene skil seg derimot frå kvarandre ved at ny vitenskapeleg kunnskap og nye oppdagingar inngår i den klassiske danninga, og dermed har det klassiske ei form for innholdsmessige utveljingskriterium (Straum, 2018).

2.2.2 Formal danningsteori

Til liks med material danning vert formal danning sett på som einseitig, ved at ho fokuserer på trening av personlege evner og psykologiske funksjonar som ikkje er relatert til eit spesifikt innhald (Klafki, 2018). Formale danningsteoriar skil seg derimot frå dei materiale ved at dei tek utgangspunkt i subjektet (eleven), og ikkje objektet (innhaldet), og fokuserer vidare på kva for subjektive og/eller objektive behov den einskilde eleven har (Jank & Meyer, 2010). I formal danningsteori ynskjer ein å utvikle enkeltindividet sine evner, anlegg og ferdigheiter, og undervisningsinnhaldet vert i så måte sett på som eit middel i danningprosessen (Straum,

2018). Dei formale teoriane er opptekne av både elevens notid og framtid, og skildrar konkrete metodar og kompetansar som eit menneske bør inneha for “at blive handlings- og utviklingsduelige i den verden, vi lever i” (Jank & Meyer, 2010, s. 173). Klafki deler også formal danningsteori inn i to underkategoriar:

- Teoriar om funksjonell danning
- Teoriar om metodisk danning

Teoriar om funksjonell danning, også kalla dynamisk danningsteori, går ut på at danningprosessen ikkje handlar om å tileigne seg eit konkret innhald, men heller å utvikle eit individ sine latente ibuande evner og anlegg (Straum, 2018). Desse evnene vert karakterisert som både kroppslege, åndelege og sjelelege, og ein er danna når desse evnene faktiske utfaldar seg (Jank & Meyer, 2010).

Teoriar om metodisk danning, som er representert av blant andre John Dewey, meiner at danning ikkje kan baserast på innhald, då den uendelege mengda av innhald som kulturen har produsert gjer dette umogleg (Straum, 2018). Ein ser også vekk i frå ideen om dei latente ibuande evnene i eleven, og hevdar i staden at “danning skjer ved at eleven tilføres eller utvikler visse metoder, det vil si tenkemåter, arbeidsteknikker, verdiskalaer etc., som eleven kan benytte på stadig nytt innhold senere i livet” (Straum, 2018, s. 35).

2.2.3 Kategorial danningsteori

Ein kan seie at dei materiale og formale danningsteoriane, og korleis dei høvesvis baserer seg på det objektive og subjektive, representerer to ytterpunkt. Klafki (2018) sin kritikk av desse ytterpunkta går ikkje på mangelen av danningspotensial, men på einsidigheit og på mangel av dialektikk, og at dei dermed ikkje klarar å skildre danningprosessen på ein fullverdig måte (Straum, 2018). I Klafki sin kategoriale danningsteori, foreinar han derfor dei fruktbare delane av dei to ytterpunkta slik at danningprosessen vert ein tosidig prosess mellom subjektet (eleven) og objektet (innhaldet) (Jank & Meyer, 2010). Den kategoriale danningsteorien er dialektisk i den forstand at danning er eit uttrykk for menneskeleg utvikling i konstant interaksjon med dei naturlege og kulturelle omgivnadane (Klafki, 2018). Straum (2018) utdjupar:

I følge Klafki er danning altså en sammenvevd prosess som, på den ene siden innebærer at et kulturinnhold åpnes for individet, og på den annen side at individet

åpner seg for kulturinnholdet. Resultatet av denne prosessen er at det skapes kunnskap, erfaringer og opplevelse av allmenn, det vil si kategorial, art i individet (s. 36).

I følge Nordahl (2010) er den kategoriale danninga eit kriterium for kvaliteten i utdanninga, og Esser-Noethlichs (2018) viser til Meyer og Meyer når han seier at “kategorial danning kan forestilles som en nøkkel til å åpne døren til verden slik at eleven kan se verden utenfor døren, og samtidig være i stand til å gå gjennom den” (s. 54). Eit spørsmål som då vert nødvendig å stille seg, er kva for undervisningsinnhald som er relevant, eller hensiktsmessig, for at eleven skal kunne opne seg for verda samtidig som verda opnar seg for eleven, og kva for didaktiske implikasjonar dette medfører. Her trekk Klafki (2018) fram ei problemorientert undervisning, der ein jobbar med “tidstypiske nøkkelproblem”, som ideell. Arbeidet med dei tidstypiske nøkkelproblema skal mellom anna føre til at eleven utviklar kritisk refleksjonsevne, argumentasjonsevne, empati, evne til å tenke i samanheng, openheit for nye erfaringar og det å lære forskjellige framgangsmåtar og metodar (Esser-Noethlichs, 2018; Jank & Meyer, 2010).

2.3 Grunnleggande faktorar for danning

I boka *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* gjer Klafki (2018) greie for sin kritisk-konstruktive didaktikk, og argumenterer for sin danningsteoretiske ståstad gjennom fleire av hans egne sentrale tekstar. Dette gjer han blant anna ved å presentere ni grunnleggande bestemmingar som klargjer danningsspektivet hans, og som han meiner må ligge til grunn for eit dagsaktuelt og framtidsorientert danningssomgrep. Dei ni bestemmingane er: 1) Danning og samfunn, 2) Danning som samanheng mellom tre grunnleggande evner, 3) Tre avgjerande moment ved omgrepet ‘allmenndanning’, 4) Konsekvensen av ‘bestemminga danning for alle’, 5) Danning innafor eit allment formidlande element, 6) Utvikling av allsidige interesser og evner, 7) Obligatoriske element i læreplanen og prioritetsdanningar, 8) Innplassering av ‘instrumentale’ kunnskapar, evner og ferdigheiter og 9) Det tradisjonelle prestasjonsomgrepet må reviderast (Klafki, 2018).

I denne studien ville det blitt for omfattande om eg skulle tatt for meg alle ni bestemmingane, eg har derfor valt å ta for meg tre av desse. Dette er 1) *Danning og samfunn*, 2) *Danning som samanheng mellom tre grunnleggande evner* og 6) *Utvikling av allsidige interesser og evner*. Grunngevinga for valet av nettopp desse tre, er dels at eg har latt meg inspirere av korleis

Engebretsen (2016) og Esser-Noethlichs (2018) har skrivne om bestemmingane i samband med kroppsøving tidlegare, og dels utifrå det eg ser at datamaterialet og analysane mine treng. Desse tre bestemmingane vil seinare vere sentrale når eg i diskusjonskapittelet skal diskutere om, og eventuelt på kva for måtar, fotball slik det vert undervist i kroppsøving har eit danningspotensial.

2.3.1 Danning og samfunn

Den første bestemminga tek for seg generelle forhold mellom danning og samfunn, og at danningsspørsmål dermed også er å rekne som samfunnsspørsmål. Klafki (2018) erkjenner at eit samfunn alltid er skapt av menneske, eller grupper av menneske, og at det i desse samfunna til ei kvar tid vil eksistere mange motsetnader, maktkampar og ulike interessegrupper. Somme interessegrupper har større makt i eit samfunn enn andre, men alle interessegrupper har høve til å vere med og forandre, og dermed skape forandring. Dette er ein avgjerande faktor for eit demokratisk utforma samfunn, og her peikar Klafki (2018) på viktigheita av å ha samfunnsmedlemmar som er reflekterte, medbestemmande og handlekraftige. Vidare utdjupar Klafki:

Dannelsesteori og dannelsespraksis har mulighed for og får til opgave, ikke kun at reagere på forhold og udviklinger i samfundet, men derimod at vurdere og være med til at forme disse ud fra et pædagogisk ansvar for nutidige og fremtidige leve- og udviklingsmuligheder for ethvert ungt menneske i den kommende generation [...] (Klafki, 2018, s. 67).

Klafki (2018) viser med dette at han meiner pedagogisk arbeid og samfunnsutvikling heng nøye saman, og at det pedagogiske arbeidet har ei særskild viktig oppgåve i å førebu menneske på utviklingar i samfunnet, og gjere at dei på best mogleg måte handlar ut i frå desse.

Danning er ein individuell og livslang prosess, og derfor er det avgjerande å planlegge undervisning ut frå eit danningperspektiv, dersom ein ynskjer at denne skal kunne bidra til at elevar utviklar demokratiforståing og evner til aktiv deltaking i samfunnet (Klafki, 2018). Det Klafki (2018) trekk fram som utfordringa med undervisning i eit danningperspektiv, er at all læringsverksemd må stå fram som ein forståeleg heilskap for eleven. Dette vil heilt klart få nokre didaktiske konsekvensar, og reflektert planlegging av undervisning er avgjerande for at elevane skal oppleve samanheng i innhaldet i undervisninga (Engebretsen, 2016).

I følge Engebretsen (2016) har kroppsøvningsfaget eit betydeleg danningspotensial. Fysisk aktivitet og bruk av kroppen er sentralt i faget, og undervisninga skal legge til rette for at elevane tileignar seg kroppsleg rørslekompetanse, samtidig som ho skal inspirere til livslang rørslelede og motivere til ein fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Engebretsen (2016) peikar på at kompetansemåla omfattar læringsaktivitetar som fair play, samarbeid, inkludering og det å gjere andre gode, og at dette er “læringsaktiviteter som kan bidra til å utvikle sosiale og personlege eigenskaper som er vesentlige i et dannelsesperspektiv” (s. 103). Vidare seier Engebretsen (2016) at kroppsøvningsundervisning bør legge til rette for at elevar får erfare demokrati i praksis ved at dei har ei viss innflyting på innhaldet i undervisninga gjennom sjølvbestemming og medbestemming, og at dei får uttale seg om eksempelvis innhaldet i fag- og årsplanar. “Positive erfaringer med medbestemmelse i undervisning kan ha overføringsverdi til lignende arenaer i samfunnet” (Engebretsen, 2016, s. 103). Dette tek oss vidare til den andre bestemminga.

2.3.2 Sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet

Den andre bestemminga baserer seg på at danning må oppfattast som ein samanheng mellom tre grunnleggande evner; *sjølvbestemming*, *medbestemming* og *solidaritet*. Klafki utdjupar kva han legg i desse tre grunnleggande evnene på følgjande måte:

Hvert enkelt menneskes evne til selv at bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger;

Medbestemmelse, for så vidt at *ethvert* menneske har krav på, mulighed og ansvar for udformningen 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, 2018, s. 69).

Klafki understrekar at desse tre evnene må implementerast i undervisnings- og læringsprosessar med ein progresjon av stigande vanskegrad og krav til elevane. Dette kan

vere i form av elevmedverknad i samband med planlegging og gjennomføring av undervisning, samt kritisk refleksjon av undervisning (Jank & Meyer, 2010). Esser-Noethlichs (2018) diskuterer korleis kroppsøving kan legge til rette for at elevar får erfaringar som har overføringsverdi til demokratiske prosessar i samfunnet, som igjen kan føre til generell demokratiforståing. Demokrati har ein sentral del i dannelsingsdimensjonen, og dermed er danning ein viktig føresetnad for demokrati (Klafki, 2018). Esser-Noethlichs (2018) utdjupar korleis han meiner ein kan bruke spel i kroppsøving for at elevar skal få øve seg på den nødvendige sjølvbestemminga og medbestemminga som eit demokrati forutset:

Det å utvikle regler og bli enige om, og holde seg til regler i spill og forstå hvorfor det er rimelig, kan erfares i kroppsøving. Å gi elevene medbestemmelsesmuligheter over innholdet i kroppsøving er også en mulighet. Samtidig er det viktig at medbestemmelse går hånd i hånd med ansvar – ansvar for å være aktiv medbestemmende, men også et ansvar overfor andre. (...) I spill eller andre bevegelsesoppgaver hvor det kreves samarbeid for å lykkes med oppgaven, vises det tydelig når man ikke tar ansvar for hverandre, eller er hensynsløse i stedet for samarbeidende (Esser-Noethlichs, 2018, s. 62-63).

Samtidig understrekar Esser-Noethlichs (2018) at medbestemming i kroppsøving ikkje er einstyddande med at elevane kan bestemme fritt over innhaldet i undervisning, men at ein skal strebe etter å fremje sjølv- og medbestemming som ein demokratisk prosess. Engebretsen (2016) poengterer at sjølv- og medbestemming også føreset solidaritet, og at solidaritet er å ta ansvar for alle i eit fellesskap. Til tross for at fagets eigenverdi er læring av allsidig fysisk-motorisk rørslekompetanse, kan undervisningsfokuset også dreiest mot det å gjere elevane medvitne på sosiale eigenskapar som respekt, ansvar, tillit og kommunikasjon (Engebretsen, 2016).

2.3.3 Utvikling av allsidige interesser og evner

Den tredje bestemminga omhandlar tolkinga av eit moderne allmenndanningskonsept ut frå synspunktet om allsidig danning (Klafki, 2018). Når Klafki snakkar om allmenndanning i skulen, ser han det som avgjerande at elevane vert introduserte for tidstypiske nøkkelpoblemer for både notid og ei antatt framtid. Likevel presiserer han at det “er nødvendig med en motpol til kravet om koncentration om nøgleproblemer” (Klafki, 2018, s. 89). Grunnen til at han meiner det er viktig med eit slikt supplement, er at dersom dannelsingsprosessen berre skulle basert seg på desse nøkkelpoblema, ser han det som problematisk med tanke på fare for

fiksering, innsnevring av synsfelt og manglande openheit - noko som kunne resultert i ei avgrensing av elevane sine noverande og framtidige moglegheiter (Klafki, 2018).

Klafki (2018) peikar på at skulen skal gi elevane “adgang til forskjellige muligheter for menneskelig selv- og verdensoppfattelse samt til forskjellige kulturelle aktiviteter, eller hvis man betrakter det fra en subjektiv synsvinkel: til en mangfoldighed af mulige, relativt frit valgbare individuelle hovedinteresser” (Klafki, 2018, s. 90). Han erkjenner samstundes at verken læreplanar eller undervisning nokon gong kan bli heilt komplette, men at dei likevel skal representere eit breidt spekter. Her trekk han blant anna fram at elevane skal presenterast for undervisning der dei skal få erfaringar med ulike formar for leik og spel, kroppsleg rørsle og idrett (Klafki, 2018).

Klafki (2018) løftar fram tre faktorar som nødvendige for at undervisning skal kunne legge til rette for at elevar “lærer å lære”. Den første går ut på “at gøre mennesker åbne over for at kunne og ville gøre nye erfaringer, at sætte spørsmålstegn ved ens hidtidige viden, det hidtidige erkendelsesniveau, de hidtidige tolkingsmønstre” (s. 92). Den andre omhandlar at ein skal lære seg å stille spørsmål ved nye erfaringar, synspunkt og utviklingar, og blant anna reflektere over kva slags betydning det har for både ein sjølv og andre. Den tredje faktoren inneberer at elevar må lære korleis dei kan hente og arbeide vidare med ny kunnskap, og ein føresetnad her er at ein må vere villig til det. Klafki ser på desse tre faktorane som avgjerande for å utvikle naudsynt innstilling og metodisk evne, som vil gjere elevane i stand til å sette i verk stadig nye læringsprosessar både sjølvstendig og saman med andre.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil eg presentere den metodiske framgangsmåten i studien. Eg vil først gjere greie for metodeval og den vitskapsteoretiske posisjoneringa som dannar grunnlaget for den metodiske framgangsmåten. Deretter forklarar eg framgangsmåten for anskaffing av datamateriale, før eg beskriv korleis desse har blitt analysert. Til slutt i metodekapitlet vil eg fokusere på avgjerande faktorar for å sikre kvalitet i forskingsarbeidet mitt, før eg rundar av med å belyse kva for etiske omsyn eg som forskar har måtte ta stilling til i løpet av prosessen.

3.1 Metodeval

Når ein skal planlegge og gjennomføre eit forskingsprosjekt, må ein først finne ut kva som

skal vere tema og problemstillingar for prosjektet. Dette er, i følgje Kvale og Brinkmann (2015), heilt avgjerande for å kunne gjere gjennomtenkte og gode val av metode i dei ulike fasane av prosjektet. Omgrepet metode betyr opphavleg “vegen til målet”, og når ein skal finne denne vegen i samfunnsforskning, vert kvalitativ og kvantitativ metode sett på som to sentrale tilnærmingar. Kva for ei av desse tilnærmingane ein bør velje, avhenger av korleis problemstillingar og forskingsspørsmål er formulert (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2012).

Det er vesentlege skilnader i korleis ein legg opp forskning, og kva for type data undersøkingane fører til, i dei kvalitative og kvantitative tilnærmingane. Tjora (2012) beskriv ulike forhold som skil dei to hovudtilnærmingane ved at den kvalitative metoden vektlegg “forståelse snarere enn forklaring, nærhet til dem man forsker ‘på’, med en åpen interaksjon mellom forsker og informant heller enn avstand til sine respondenter, og data i form av tekst heller enn tall” (s. 18). Thagaard (2018) utdjupar kva som er karakteristisk for kvalitativ forskning ved at ein søker å oppnå ei forståing av sosiale fenomen. Dette kan skje som deltakar i eit felt i form av observasjon eller intervju, eller i form av tekstanalyse og visuelle uttrykksformer. Der den kvalitative metoden er basert på eit subjekt-subjekt-forhold mellom forskar og dei personane vi studerer, er kvantitativ metode basert på ein distanse mellom forskar og personar som deltek i prosjektet – ofte i form av strukturert observasjon og spørjeskjema (Thagaard, 2018). Forskaren vert i denne konteksten karakterisert som ein utanforståande som studerer ulike fenomen. Målet med den kvantitative metoden er å studere fenomenens utbreiing og tal, og kan derfor omfatte store utval som rettar seg mot statistiske generaliseringar. Den kvalitative metoden rettar seg mot eit langt mindre utval, og ynskjer å gi ein type kunnskap om fenomen som ikkje kan målast i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2018).

I mitt forskingsprosjekt har eg undersøkt korleis fotball vert undervist i kroppsøving, og korleis lærarar grunngir bruken av fotball i si undervisning. Samstundes har eg undersøkt om, og i så fall på kva for måtar, fotball i kroppsøving har eit danningspotensial. Eg har her hatt eit ynskje om å oppnå ei forståing av ulike sosiale fenomen, framfor å prøve å forklare korleis noko “er”. Derfor er det naturleg at eg har valt ein kvalitativ metode i mitt forskingsprosjekt, framfor ein kvantitativ metode.

3.2 Vitskapsteoretisk posisjonering

Med eit ynskje om å prøve å forstå korleis kroppsøvlingslærarar brukar fotball og grunngir bruken av denne i si undervisning, fører prosjektet meg i retning av ein studie av fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenet sine handlingar kan ikkje generaliserast, og er noko ein må forsøke å forstå gjennom subjektive oppfatningar av fenomenene ein forskar på.

3.2.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

I ei fenomenologisk tilnærming til kvalitativ forskning, ynskjer ein å forstå ulike sosiale fenomen ut frå informanten sitt eige perspektiv ved å fokusere på deltakaren si livsverd, og korleis den einskilde forstår den (Kvale & Brinkmann, 2015). Livsverdsomgrepet er henta frå fenomenologien – som vart grunnlagt av Edmund Husserl omkring år 1900. Etter den tid har det blitt vidareutvikla i ulike retningar av blant andre Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty. I byrjinga var ein i fenomenologien opptatt av medvit og oppleving, før han vart utvida til også å omfatte mennesket si livsverd. Seinare vart også omsynet til kroppen og mennesket sine handlingar i ein historisk samanheng inkludert (Kvale & Brinkmann, 2015). For å kunne forstå fenomen på grunnlag av perspektiva til dei personane vi skildrar, og beskrive omverda slik den vert erfart av dei, er det ein kallar for ein *fenomenologisk reduksjon* avgjerande (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Ein fenomenologisk reduksjon krev

at en ser bort fra forestillinger om hvorvidt et bestemt opplevelsesinnhold eksisterer eller ei. Denne reduksjonen kan beskrives som ‘å sette i parentes’, et forsøk på å sette den common sense-baserte og vitenskapelige forhåndskunnskap om fenomenene i parentes for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Kvale og Brinkmann (2015) peikar på at ei av standardinnvendingane mot intervjuforskning er at den er subjektiv og ikkje objektiv. Ut frå ei fenomenologisk tilnærming til kvalitativ forskning, kan ein problematisere dette ved å stille seg kritisk til om min levde kropp, og mi før-forståing, gjer det mogleg å etterkomme krava til ein fenomenologisk reduksjon i tilstrekkeleg grad.

Det å fortolke folk sine handlingar ved å fokusere på eit djupare meningsinnhald enn det umiddelbart innlysande, er sentralt i ei hermeneutisk tilnærming til forskning (Thagaard, 2018). Hermeneutikk er opphavleg forbunde med teksttolking, der målet er å få ei gyldig forståing av meininga i tekstar. I mitt prosjekt representerer transkripsjonstekstane frå intervjuet eg har

gjort, teksten eg har prøvd å finne mening i, og i hermeneutikken vert tolkinga av desse intervjuetekstane sett på som ein dialog mellom forskar og teksten. Ved ei hermeneutisk tilnærming til samfunnsvitskapleg forskning, er ein opptatt av at fenomen kan tolkast i fleire nivå, og at det ikkje finst ei eigentleg sanning (Thagaard, 2018). I følge Thagaard (2018) bygger hermeneutikken på prinsipp om at “mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av” og at “vi forstår delene i lys av helheten” (s. 37).

Sidan ein innafor fenomenologien er interessert i å illustrere korleis menneske opplev fenomen i si livsverd, og i hermeneutikken er opptatt av fortolking av mening, meiner eg at ei fenomenologisk-hermeneutisk vitskapstiltærning eignar seg i mitt prosjekt.

3.3 Framgangsmåte

I dei kommande kapitla vil eg legge fram og beskrive framgangsmåten for studien. Dette vil gjere det enklare for lesaren å sette seg inn i kva som har blitt gjort, samt å forstå bakgrunnen for val eg har tatt undervegs. I skildringa av framgangsmåten vil eg først gjere greie for korleis eg har samla inn data. Deretter forklarar eg utvalsstrategi og korleis eg gjekk fram for å skaffe informantar. Etter å ha skildra korleis eg gjennomførte mine intervju, vil eg til slutt presentere analysemetode og gå gjennom analysen trinn for trinn.

3.3.1 Kvalitative forskingsintervju

For å få tilgang til deltakarane si livsverd og korleis dei forstår ho, har eg valt å bruke kvalitative forskingsintervju. Eit mål med å bruke kvalitative forskingsintervju, er å prøve å forstå verda sett frå intervjupersonen si side, og samtidig få fram tydinga av folk sine erfaringar og å avdekke deira opplevingar av verda (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskingsintervjuet vert sett på som ein form for samtale, der ein snakkar med folk fordi ein vil oppnå ei forståing av korleis dei beskriv opplevingar og set ord på handlingsvala sine. Forskingsintervjuet har vidare som mål at det vert konstruert kunnskap i samspel eller interaksjon mellom intervjuaren og den som vert intervjuet. Dette skjer gjennom ei utveksling av synspunkt og meiningar om eit gitt tema som opptek begge partar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Til tross for at intervjuet kan minne om den daglegdagse samtalen, er det likevel annleis i den forstand at det må ha ein viss struktur og hensikt, og at det går djupare enn den spontane meningsutvekslinga som skjer i kvardagen (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt

forskningsprosjekt har eg nytta meg av “det semistrukturerte forskingsintervju”, også kalla “det semistrukturerte livsverdsintervju”. Intervjuforma vert kalla semistrukturert då ein på førehand har lista opp ei rekke overordna tema som skal dekkast, samt fleire konkrete forslag til spørsmål. Samstundes er intervjuet ope i den forstand at ein fritt kan gjere endringar undervegs i spørsmålsformuleringar og rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ser ein på tema og problemstillingar for studien, kunne ein argumentert for at ein kombinasjon av intervju og observasjon ville gitt eit meir nyansert og variert datamateriale å arbeide med. Fangen (2010) påpeikar at intervju og observasjon er to metodar som ofte vert nytta for å utfylle kvarandre, og som dermed kan legge til rette for at ein kjem nærare verkelegheita gjennom meir direkte tilgang til fenomena som vert undersøkt. I intervjusituasjonar er det aldri ein garanti for at informanten alltid snakkar sant, og ved bruk av både intervju og observasjon ville eg i ulike situasjonar fått moglegheit til å sette informantanes utsegn og praksis opp mot kvarandre (Fangen, 2010). I tillegg til at observasjon som metode er tidkrevjande, ville det blitt utfordrande med tanke på studiens tidsperspektiv. Eg hadde i min framtidsplan for studien lagt opp til datainnsamling i månadsskiftet november/desember, og sidan fotball er ein aktivitet som gjerne vert nytta i kroppsøvningsundervisning på tidleg haust, eller vår, såg eg det som lite sannsynleg å få gjennomført tilstrekkeleg med observasjonar i denne omgang.

3.3.2 Utvalsstrategi

I ein vel gjennomført kvalitativ studie lyt ein planlegge kva for utval ein skal ha med, og i intervjustudiar, som eg har gjennomført, er utvalet representert av personar. Talet på personar er som regel avgrensa i kvalitative studiar, og med eit relativt lite utval er det i følgje Thagaard (2018) spesielt viktig at ein nyttar seg av ein utveljingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillinga. Dette er det ein kallar eit *strategisk utval*. Thagaard utdjupar vidare at eit strategisk utval baserer seg på “at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillingen” (Thagaard, 2018, s. 54). Sidan eg i mitt forskingsprosjekt skulle nytte semistrukturerte kvalitative intervju for å undersøke korleis kroppsøvningslærarar brukar fotball, samt korleis dei grunngrir at dei brukar fotball, som aktivitet i undervisning, var det sjølvstøtt at eg ynskte å komme i kontakt med lærarar som faktisk underviser i kroppsøving. Samtidig var det også avgjerande at informantane i forkant av intervjuet, kunne bekrefte at dei på ein eller annan måte brukar fotball i si undervisning.

Så er spørsmålet kor mange intervjupersonar ein treng. I følgje Kvale & Brinkmann (2015) er svaret enkelt og greitt, at ein skal intervju så mange personar som trengs for å finne ut det ein treng å vite. Dersom talet på intervjupersonar vert for lite, kan det vere vanskeleg å generalisere og å teste hypotesar. Men dersom talet på intervjupersonar vert for stort, vil ein neppe få tid til å gjere djupe nok analysar av intervju. Eg tenkte i utgangspunktet at intervju av fire, maks fem, kroppsøvingslærarar skulle vere tilstrekkeleg for mitt forskingsprosjekt. På bakgrunn av størrelsen og tidsramma på ei masteroppgåve, tenkte eg at det var urealistisk at eg skulle få tid til å intervju, transkribere og analysere data frå fleire enn dette. Fordelar med å velje færre deltakarar til eit prosjekt, er at det gjer det mykje meir handterleg for meg som forskar, samt at det gjer det mogleg å vere mykje meir grundig i analyse og tolking av intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter samtale med rettleiar fekk eg inntrykk av at ved fire intervju kunne eg risikere at datagrunnlaget blei i minste laget, og eg vart oppmoda om å starte med å intervju fem lærarar. Det var for å prøve å sikre at eg fekk nok data å jobbe med, og at eg ikkje måtte gjere nye intervju i etterkant av analysearbeidet. I etterkant ser eg at eg fint kunne intervju seks lærarar utan at det hadde blitt for mykje arbeid, og at det sannsynlegvis ville styrka datamaterialet mitt.

I samband med det strategiske utvalet, laga eg meg også nokre kriterium for informantane som skulle delta i studien. I første omgang tenkte eg at informantane ikkje berre skulle undervise i kroppsøving, men at dei også skulle ha 60 studiepoeng, eller helst meir, i faget. Dette fordi mine fordommar nok seier at lærarar som har lite, eller ingen, kompetanse i faget, ikkje i like stor grad har kjennskap til læreplanen og føremålet med faget. Det kan då tenkast at dette vil kunne påverke i kva grad dei klarer å reflektere rundt eigen undervisningspraksis, og korleis dei grunngir bruken av fotball som aktivitet i si undervisning. Men sidan det kjem fram at rundt halvparten av lærarane som underviser i faget, i følgje ein nasjonal kartleggingsstudie (Moen et al., 2018), har 30, 15 eller ingen studiepoeng i kroppsøving, tenkte eg at det kunne bli ei utfordring å klare å skaffe nok informantar dersom eg hadde for strenge krav til kor mange studiepoeng dei skulle ha. Eg landa derfor på at eg helst ville få tak i lærarar med studiepoeng i kroppsøving, men at det ikkje var avgjerande for om dei kunne delta i studien eller ikkje. Det viktigaste var at dei underviste i faget, og at dei hadde eit visst erfaringsgrunnlag.

3.3.3 Rekruttering av deltakarar

I forkant av arbeidet med rekruttering av deltakarar bestemte eg meg for at eg ville kontakte

skular som ikkje låg i direkte nærleik til universitet og høgskular, og såg derfor på Oslo, der eg sjølv bur, som mindre aktuelt. Grunnen til dette var at eg hadde høyrte frå tidlegare studentar at det kunne vere utfordrande å skaffe deltakarar i større byar med mindre ein hadde gode kontaktar, då skulane i periodar kan ha stor pågang av studentar som ynskjer å gjere datainnsamling til ulike oppgåver og studiar. Eg bestemte meg derfor for å rette eit formelt skriv, i form av ein e-post med informasjonsskriv (Vedlegg 1), til rundt ti rektorar på ulike skular i distriktet, i håp om at dei kunne sette meg i kontakt med lærarar som underviste i kroppsøving på deira skular. Dette gav likevel lite resultat og eg fekk berre eitt positivt svar. Fleire svara ikkje i det heile. I følgje Thagaard (2018) kan det vere utfordrande å få tak i personar som er villige til å stille opp som deltakarar i kvalitative studiar, då dei ofte omhandlar personlege og til dels nærgående tema. Eit par av rektorane svara også at dei hadde fått veldig mange tilsvarende førespurnader, så teorien min om at pågangen frå masterstudentar ikkje er så stor på skular i distrikta, stemmer kanskje ikkje heilt.

Med berre éin informant på plass, valde eg derfor å endre framgangsmåte, og nytta meg av det Thagaard (2018) omtalar som rekruttering av deltakarar basert på sjølvseleksjon, eller *tilgjengelegheitsutval*. Dette er ein seleksjonsmåte som skal sikre meg eit utval av personar som er villige til å vere med i undersøkinga, samt at deltakarane er tilgjengelege for meg som forskar. I staden for å sende e-post til rektorar på skular, gjekk eg no over til ein meir uformell framgangsmåte ved å ringe rundt og kontakte lærarar direkte. Eg ringde då til lærarar eg visste, eller hadde blitt tipsa om at, underviste i kroppsøving. Ved nokre tilfelle kontakta eg også lærarar som underviser i andre fag, men som eg håpte kunne sette meg i kontakt med kroppsøvingslærarar på skulane der dei jobba, noko som Thagaard (2018) omtalar som *snøballmetoden*. Dette var lærarar som eg på ein eller annan måte hadde kjennskap til frå før, og eg følte derfor det var naturleg med ein meir uformell førespurnad i første omgang. Deretter sende eg ut ein meir formell e-post med informasjonsskriv til dei som viste interesse, og det tok ikkje lang tid før eg hadde fått på plass tre nye informantar. Den femte og siste informanten var ein kjenning av meg som jobbar på ein skule her i Oslo, og som hadde sagt seg villig til å stille opp til intervju dersom eg skulle få problem med å skaffe nok informantar.

3.3.4 Pilotintervju

Det å få til å gjere gode intervju er ikkje nødvendigvis ei sjølvfølge, og i følgje Thagaard (2018) lærer ein best å vere ein god intervjuar gjennom eigen praksis. Sidan eg sjølv ikkje

hadde erfaringar med intervjusituasjonar der det var eg som skulle intervju andre, ynskte eg derfor å gjennomføre eit pilotintervju før eg tok til med intervju eg hadde avtalt med informantane mine. Dette for å få ei oppleving av korleis det var å sitte på “den andre sida” av bordet, og for å undersøke om spørsmåla eg hadde utforma i intervjuguiden var forståelege, og om dei gav meg svar som var nyttige for studiens tema og problemstilling. Informantane hadde fått beskjed om at intervju ikkje skulle overgå 30 minutt, og eg såg derfor også på pilotintervjuet som nyttig for å sjå om eg ville klare å komme meg gjennom alle spørsmåla i intervjuguiden innafor den tidsramma eg hadde sett opp.

I løpet av masterstudiet har eg hatt ei fast stilling på ein skule i Oslo, og eg allierte meg med ein kollega som sa seg villig til å hjelpe meg. Denne kollegaen har mellom anna studert kroppsøving og han underviser også i faget. I tillegg har han nyleg skrive ein master sjølv, så vi hadde avtalt at han i etterkant av pilotintervjuet skulle gje meg tilbakemeldingar på spørsmålsformuleringar, struktur og meg som intervjuar. Thagaard (2018) hevdar at noko av det viktigaste med eit pilotintervju er at forskaren oppnår sjølvtilitt i intervjusituasjonen. For meg var pilotintervjuet svært nyttig, då det gav meg ny innsikt i korleis ein intervjusituasjon opplevast i ei, for meg, ny rolle. Eg vart her medviten om at det var avgjerande å ha god kontroll på innhaldet i intervjuguiden for å kunne stå fram som trygg i intervjusituasjonen, og for å oppnå god flyt i sjølve intervjuet utan at eg trong å sjå for mykje ned i støttearka. Eg fekk også ein idé om kva for spørsmål det kanskje var meir aktuelt å stille nødvendige oppfølgingsspørsmål til. I etterkant av pilotintervjuet vart nokre av spørsmåla i intervjuguiden fjerna eller formulert om, og eit par nye vart lagt til.

Eg fekk også testa det tekniske utstyret eg skulle nytte meg av i intervju – ein lydopptakar av litt eldre modell. Her erfarte eg at sjølv om batteriet var full-lada før pilotintervjuet tok til, var batteriet flatt etter fem minutt. Dette gjorde at eg ikkje fekk moglegheit til å høyre gjennom pilotintervjuet i ettertid, noko eg hadde sett på som nyttig i samband med utbetring av intervjuguiden og mine spørsmålsformuleringar, men eg unngjekk samstundes å gjere den same “tabben” i det første reelle intervjuet.

3.3.5 Mine intervju

Sjølve gjennomføringane av intervju føregjekk ein til ein på informantane sin respektive arbeidsplassar i løpet av deira oppsette arbeidstid. Årsaka til at eg valde å oppsøke lærarane på deira arbeidsplass, var at eg ynskte å skape ein atmosfære rundt intervju med så trygge og kjente rammer som mogleg for informantane mine, og at dette i større grad skulle legge til

rette for spontane, ærlege og personlege synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvart intervju starta med at eg presenterte meg sjølv og studiet eg går på, samt at eg forklarte bakgrunn for, og føremålet med, masterprosjektet mitt. Dette gjorde eg med utgangspunkt i informasjonsskrivet (Vedlegg 1) som kvar av lærarane hadde motteke per e-post i forkant. Før eg fekk underskrift på samtykkeerklæring (Vedlegg 2), gjekk vi gjennom kva det inneber for den einskilde å delta på prosjektet, samt kva for rettigheter dei har.

Alle fem intervju varte mellom 25 og 30 minutt, då dette var tidsramma eg hadde opplyst informantane om på førehand, og tok utgangspunkt i den vedlagde intervjuguiden (Vedlegg 3) som var utvikla på førehand. I arbeidet med intervjuguiden, var eg opptatt av å formulere mest mogleg opne spørsmål for å få informantane til å gi rike skildringar av sine synspunkt og erfaringar. Thagaard (2018) presiserer at opne spørsmål oppmuntrar informanten til å fortelje, og at informanten står fritt til å velje korleis hen ynskjer å svare på spørsmåla. Dette tykte eg stort sett fungerte bra, og eg let stort sett informantane få prate utan at eg braut inn.

Intervjuforma var det Kvale og Brinkmann (2015) omtalar som semistrukturert. Det vil seie at eg hadde lista opp ulike tema, med ei rekke forslag til opne spørsmål. Dette gjorde eg også for å sikre at det skulle vere ein raud tråd i dei ulike intervju, samstundes som det var viktig for å ha høve til å komme med oppfølgingsspørsmål dersom det var noko som eg opplevde var av spesiell interesse for studien, og som eg ynskte at informantane skulle få moglegheit til å utdjupe.

I det første intervjuet møtte eg ein litt ordknapp informant, som formulerte seg i korte, men bestemte ordlag. Dette var eg nok ikkje godt nok budd på, og under behandlinga av datamaterialet, såg eg viktigheita av gode oppfølgingsspørsmål for å få rikare svar. Sjølv om dette vart det desidert kortaste intervjuet, var det likevel kanskje det mest lærerike. I eit par av dei andre intervju opplevde eg at den oppsette tidsramma på 30 minutt kanskje vart litt knapp. Ei erfaring eg gjorde meg ved å la informantane få prate uavbrote, var då informanten i eit av dei første intervju brukte svært lang tid på å gå i djupna på opningsspørsmåla i intervjuguiden. Informanten greidde i detalj ut om eigen bakgrunn og utdanning, noko som gjekk ut over tida eg hadde til spørsmåla i hovuddelen. I tillegg rakk eg ikkje fram til avtalt tid, grunna uvêr og vegarbeid, så før eg følte at eg hadde fått stilt alle spørsmåla eg ynskte, måtte informanten springe til undervisning. Dette gjorde at eg i dei resterande intervju måtte poengterte at eg ikkje trong lange utgreingar til opningsspørsmåla i intervjuguiden.

3.3.6 Transkripsjon

Vi kjem no inn i ein ny fase av intervjuet, der lydopptaka av munnleg intervjusamtale vart transformerte til tekst. Dette kallast for transkripsjon (Kvale og Brinkmann, 2015). Alle mine intervju vart transkribert frå munnleg til skriftleg form for å gjere dei meir tilgjengelege for seinare analyse. Hensikta med transkripsjon av intervju, er i følgje Kvale og Brinkmann (2015) å gjere intervjuet meir strukturerte og lette å arbeide med, og kan også sjåast som starten på den “eigentliche” analysen. Som tidlegare nemnt vart det nytta ein lydopptakar under intervjuet, og opptaka som vart gjort vart fortløpande overført til forskaren si datamaskin, før dei vart lagra på ein passordbeskytta ekstern harddisk og sletta frå opptakaren. Alle intervjuet vart transkriberte ved hjelp av eit tekstbehandlingsprogram enten same dag, eller dagen etter sjølve intervjuet. Dette var eit bevisst val eg tok, då eg ynskte å ha intervjuet friskt i minne dersom det skulle vise seg at lydkvaliteten på opptaka somme stader kunne gjere det utfordrande å høyre kva som blei sagt. Dette skulle likevel vise seg å ikkje vere ei reell utfordring, då kvaliteten på lydopptaka var svært god.

Kvale og Brinkmann (2015) seier at “transkripsjon fra lydopptak til tekst er forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger – spesielt angående ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil – som det ikke finnes mange standardregler for, men snarere en rekke valg som skal treffes” (s. 207). I den første transkripsjonen starta eg med å transkribere relativt ordrett, og inkluderte mellom anna alle “eh”-ar og “hm”-ar. Dette opplevde eg som tidkrevjande, og samtidig mindre relevant for det transkripsjonen skulle brukast til – då det i min studie ikkje var snakk om å gjere detaljerte språklege analysar eller konversasjonsanalysar (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg gjekk derfor over til ein meir formell, skriftleg stil, utan at dette fekk innverknader på informantane sine utsegn. Dette gjorde at transkripsjonsarbeidet tok noko kortare tid, samt at transkripsjonsteksten vart meir lettles.

3.4 Analyse

Analysar av intervju kan seiast å både vere ein presentasjon av den opphavlege fortellinga, slik den vert lagt fram av informanten, og den endelege historia forskaren fortel til slutt (Kvale og Brinkmann, 2015). I følgje Thagaard (2018) startar analyseprosessen allereie når ein har kontakta informantar i feltet, og Kvale og Brinkmann (2015) seier det er viktig å tenke gjennom korleis intervjuet skal analyserast før ein utfører dei, då analysemetoden ein vel å nytte seg av vil styre utarbeiding av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkripsjonen. I slike analyseformer, der ein tolkar undervegs, kan faktisk store deler av analysen skje allereie

under sjølve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil gjere at den endelege analysen vert enklare, samt at han vert basert på tryggare grunn.

“Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Analysen av datamaterialet som eg har samla inn og bearbeida, har blitt gjort i lys av det litteraturen omtalar som meningskonsentrering, eller meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015). Meningskonsentrering kan enkelt forklarast som ei form for kategorisering av transkripsjonstekst:

Kategoriene kan være utviklet på forhånd eller kan vokse frem i løpet av analyseprosessen; de kan hentes av teorien eller fra lokalspråket, eller de kan hentes fra intervjupersonens eget ordforråd. En kategorisering av intervjuene i en undersøkelse kan gi oversikt over store mengder utskrifter og lette sammenligninger og hypotisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228).

Gitt forskingsspørsmålet mitt om korleis lærarar brukar og grunngir bruken av fotball i kroppsøving, var det for meg naturleg å utvikle nokre idear til kategoriar på førehand. Dette var kategoriar som gjekk på organisering av, og innhald i, undervisning når aktiviteten er fotball, samt kva ein ser etter når ein skal vurdere elevane i aktiviteten. Kvale og Brinkmann (2015) påpeikar at i dei tilfella der kategoriane skal utviklast under sjølve intervjuet, er det spesielt viktig å få rike skildringar av dei fenomenene som skal kategoriserast. Til slutt enda eg opp med å ha ei blanding av kategoriar som var utvikla på førehand, og kategoriar som oppstod undervegs i analyseprosessen.

3.4.1 Analysen trinn for trinn

I sjølve analysen tok eg utgangspunkt i ei analyseform som Kvale og Brinkmann (2015) omtalar som fenomenologisk basert *meningsfortetting*. Det metodologiske føremålet med å bruke meningsfortetting som analyseform, er å handtere data som vert uttrykt med vanleg språk på ein meir systematisk måte. Dette medfører at ein må korte ned intervjupersonen sine utsegn frå transkripsjonsmaterialet til kortare formuleringar, og forsøke å få fram meininga i det som vert sagt med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil vere til hjelp når ein i ulike trinn skal analysere lengre og komplekse intervjutekstar. Eg gjennomførte analysen min i fem trinn.

Første trinn i analysen var å lese gjennom heile intervjuet, eller transkripsjonsteksten, for å få ei kjensle av heilskapsinntrykket av innhaldet. Deretter skulle eg i trinn to plukke ut dei naturlege “meiningseiningane” frå intervjuet, slik dei vart uttrykt av intervjuobjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjorde eg ved at eg gjekk gjennom intervjuet på nytt og markerte alt eg meinte kunne vere av interesse og ha relevans for problemstillingane. Dei naturlege meningseiningane vart så limt inn i ein tabell. Målet med det tredje trinnet er å “uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten, så enkelt og klart som mulig. Forskeren forsøker her å lese intervjupersonens svar på en så fordomsfri måte som mulig, og å tematisere uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel – slik forskeren fortolker denne” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Temaet som dominerer den naturlege meningseininga, vart i mine tabellar kalla for “sentralt tema”. Under ser vi eksempel på trinn to og tre i analysen.

Naturleg meningseining	Sentralt tema
Fotball var nok meir brukt tidlegare. No blir ikkje fotball like mykje brukt. Det blir ofte når elevane får velje innhald i timar, då er det ein del som vel fotball, og så blir det litt på våren i forkant av skuleturnering siste skuledag at vi har litt fotball. Utanom det har vi ikkje hatt sånn kjempemykje fotball.	Fotball er mindre brukt no enn før. Fotball er populært når elevane sjølv får velje innhald i timar.
Nei, det er no litt øving på pasningar, fotballforståing, øve litt på skot og det å treffe ballen reint - litt etter kva trinn ein er på – og så spel.	Elevane øver på ulike fotballferdigheiter før dei spelar.
Det skjer jo av og til at somme ikkje vil vere med, og det er jo ein passivitet, då. At dei kanskje stiller seg opp etter ein vegg og ikkje er med. Men men som regel så blir dei ... Ja, eg har ikkje opplevd elevar som eg ikkje får med i aktiviteten i ei eller anna form. Det er vel stort sett jenter dette gjeld.	Somme elevar kan bli passive og melde seg ut. Stort sett er dette jenter.

Etter å ha gjort som det kjem fram av tabellen over med alle fem intervju, samla eg i trinn fire alle dei sentrale tema i eitt dokument. Dette gjorde eg for å sjå etter likskapar, og ting som gjekk igjen, i dei ulike intervju, slik at eg kunne utarbeide tematikkar, eller kategoriar som ikkje var bestemte på førehand. Kvar kategori vart så tildelt kvar sin farge. I det femte og siste trinnet i analysen, gjekk eg gjennom alle intervju på nytt og markerte intervjutekst med ulike fargar, alt etter kva kategori innhaldet passa til. Det Kvale og Brinkmann (2015) omtalar som kategoriar, vil seinare bli presentert som ulike tema i presentasjonen av analyseresultat.

3.5 Kvalitet i forskingsarbeidet

I eit forskingsprosjekt er det naudsynt å rette fokus mot studiens heilskaplege kvalitet. I kvantitativ forskning vert reproduksjon sett på som avgjerande for kvaliteten til ein studie, og at forskaren skal kunne komme fram til svar som er generaliserbare for større, eller heile, grupper (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning er dette vanskeleg, og kanskje heller ikkje meininga, då den ofte baserer seg på eit svært avgrensa utval, og har som mål å oppnå forståing framfor forklaring. For å belyse kvaliteten i mitt forskingsarbeid, vil eg derfor ta for meg omgrepa pålitelegheit, gyldigheit og overførbarheit (Thagaard, 2018).

3.5.1 Pålitelegheit

Pålitelegheit, eller reliabilitet, handlar om kor truverdige og tillitsvekkande forskingsresultata er, og her er det naudsynt å reflektere over korleis datainnsamlinga har føregått. Både Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2018) seier at for å kunne stå fram som truverdige, er det avgjerande med ein metode som passar til oppgåva sine problemstillingar. Bruken av kvalitative forskingsintervju i denne studien er godt eigna, gitt føremålet om å undersøke lærarar sin undervisningspraksis når det kjem bruken av fotball i kroppsøving. Eg har tidlegare i kapittelet (3.3.1) likevel problematisert at ei metodisk tilnærming der ein kombinerer intervju og observasjon, kanskje kunne gitt meg eit meir variert og nyansert datamateriale (Fangen, 2010) – noko som kunne bidrege til å styrke forskingsresultata sitt truverd. Ein kan sjå på dette som ei svakheit ved forskingsresultata i studien min, men grunna prosjektet sitt overordna tema og tidsavgrensingar var dette utfordrande å få gjennomført i praksis.

Kvale og Brinkmann (2015) knyt også truverd i kvalitativ forskning til intervju, transkripsjon og analyse, og om andre forskarar kunne ha kome fram til same resultat på eit anna tidspunkt ved bruk av same metode (Thagaard, 2018). Det å reprodusere forskingsdata heilt eksakt ved

bruk av intervju, er naturlegvis vanskeleg, då tolking alltid vil vere prega av subjektivitet, og dei ulike prosessane vil derfor kunne variere frå forskar til forskar (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor er det avgjerande at forskaren er konkret og tydeleg i si beskriving av framgangsmåten som er nytta for utvikling av data undervegs i forskingsprosessen. Dette fordi ein ynskjer å argumentere for at studien er påliteleg, og at forskingsresultata faktisk har ein verdi (Thagaard, 2018). Eg har i mitt forskingsprosjekt forsøkt å ivareta dette på ein best mogleg måte ved å detaljert beskrive gjennomføring av datainnsamling, og framgangsmåten som er nytta undervegs i metodekapittelet. I tillegg viser eg gjennom heile resultatkapittelet til informantane sine utsegn frå intervju på ein måte som ytrar deira stemme, og ikkje som eit resultat av tolking baser på mi før-forståing.

I følgje Thagaard (2018) heng også forskaren sin argumentasjon for kva meinig undersøkinga har saman med studiens pålitelegheit. Her spelar også relasjonen mellom forskar og informant inn. Som forskar kan ein ha eit godt utgangspunkt for å forstå fenomenet ein studerer. Min bakgrunn, både som elev, lærar og no masterstudent, gir meg eit godt grunnlag for forståing og kjennskap til fotball som aktivitet i kroppsøving. Dette kan ein sjå på som ei styrke, men det kan også medføre visse avgrensingar (Thagaard, 2018). Ei avgrensing kan vere at mi eiga før-forståing av fenomenet påverkar objektiviteten i datainnsamling, analyse og tolking. Her ynskjer eg å rette eit kritisk blikk på informasjonsskrivet som vart sendt ut til informantane i forkant av intervju. Der står det mellom anna at “føremålet er å undersøke korleis kroppsøvlingslærarar legitimerer bruken av fotball som aktivitet i si undervisning”. Vidare er det vist til arbeidet med fagfornyelsen og den “heftige” debatten som oppstod i fagmiljøet då forslaget om “eit mindre idrettsretta fag” vart fremma (Säfvenbom & Rustad, 2018; Vinje, 2018). I ettertid ser eg at måten eg formulerte meg på i skrivet *kan* ha gitt informantane ei oppfatning av mi subjektive meinig om tematikken, noko som ville kunne påverka svara dei gav under intervju. Eg meiner likevel eg har vore medviten dette, og at eg har føreheldt meg til datainnsamling, analyse og tolking på ein så objektiv måte som mogleg.

3.5.2 Gyldigheit

Pålitelegheit omhandlar framgangsmåtar for utvikling av forskingsdata, men når vi i samfunnsvitskapen snakkar om gyldigheit, eller validitet, dreier dette seg om i kva grad metoden som er brukt eignar seg til å undersøke det som er meint å undersøke, og om forskinga dermed belyser det ein ynskjer å belyse (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard,

2018). Thagaard (2018) peikar her på viktigheita av at forskaren stiller seg kritisk til grunnlaget for egne tolkingar, men også at tolkingar frå ulike studiar kan bekrefte kvarandre. For å vurdere eiga tolking, har eg saman med rettleiar retta eit kritisk blikk mot analyseprosessen for å vurdere relevansen for studiens føremål. Dette har mellom anna ført til endringar undervegs i både problemstilling(ar) og delar av det teoretiske grunnlaget.

Thagaard (2018) viser til Silvermann som seier at ved å fokusere på teoretisk transparens, kan ein styrke validiteten til eit prosjekt. Dette vil ein kunne oppnå ved å beskrive den teoretiske ståstaden som er med å danne grunnlaget for forskaren sine tolkingar, samt at det syner korleis analysen gir grunnlag for tolking og konklusjon. Her er det viktig å nemne at den andre problemstillinga i min studie, som fokuserer på danningspotensialet til fotball i kroppsøvningsundervisning, blei utforma undervegs i analyseprosessen. Denne problemstillinga var derfor ikkje ein del av utgangspunktet for utarbeiding av spørsmålsformuleringane i intervjuguiden, noko ein kan kritisere opp mot studiens gyldigheit. Eg meiner likevel at dei empiriske funna mine om korleis fotball vert brukt og argumentert for i kroppsøvningsundervisning, gjer problemstillinga svært relevant å diskutere opp mot danningsteori.

Som tidlegare nemnt, har eg i denne studien nytta meg av kvalitativ metode og semistrukturerte forskingsintervju. Objektivitet i forskning blir løfta fram som viktig, men Kvale og Brinkmann (2018) problematiserer samtidig om kunnskap som resultat av intervju faktisk kan vere objektiv. Likevel meiner dei at ein på ulike måtar kan strebe etter objektivitet i kvalitativ forskning. Her har eg eksempelvis forsøkt å transkribere intervjuet på ein så objektiv måte som mogleg, og i resultatdelen er fleire av informantane sine sitat tatt med. I analyse- og diskusjonsdelen har eg sett mine tolkingar av datamaterialet opp mot tidlegare presentert forskning og teori. Mykje stemde overeins, men det vert også belyst nokre brot undervegs.

3.5.3 Overførbarheit

Når ein har gjort greie for studiens pålitelegheit og gyldigheit, kan ein spørje seg om funna i studien er av lokal interesse, eller om dei også kan overførast til andre kontekstar og situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunnlaget for å kunne snakke om overførbarheit i kvalitativ forskning, er forskaren sine tolkingar av funna (Thagaard, 2018). I intervjustudiar stiller ein ofte spørsmål til i kva grad ein kan snakke om overførbarheit av funn, då ei typisk innvending mot kvalitativ forskning er at det er for få informantar involvert (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) peikar likevel på gjenkjenning som ein faktor som kan

relaterast til spørsmålet om overførbarheit. Ho forklarar dette med at dersom analyseresultata som vert formidla i teksten, gjer at personar med erfaringar frå fenomena som vert studert kan kjenne seg att i desse, kan dette bety at tolkingane er gjentakande og at dei har ein overføringsverdi utover sjølve studien. Mange av funna som har kome fram i min analyse av datamaterialet, samsvarar i stor grad med tidlegare forskning som er presentert i innleiingskapittelet. Ei slik gjenkjenning kan derfor, i følgje Thagaard (2018), tyde på at mine tolkingar i teksten kan vere med å gi djupare meining til tidlegare kunnskap og erfaringar, og dermed styrke spørsmålet om overføringsverdi.

Det er likevel viktig å vere medviten at funna som har kome fram av min analyse, ikkje kan overførast til korleis alle lærarar som brukar fotball som aktivitet i kroppsøving i ungdomsskulen beskriv, og grunngir, sin undervisningspraksis. Thagaard (2018) peikar her på at spørsmålet om overførbarheit også bør sjåast i samanheng med spesielle trekk ved studien sitt utval. Tidlegare i metodekapittelet har det blitt gjort greie for studiens utvalsstrategi (3.3.2), og felles for alle i utvalet er at dei underviser i kroppsøving i ungdomsskulen, har relevant utdanning og på ein eller annan måte legg opp til fotball som aktivitet i sine årsplanar. Fire av fem informantar har også mellom ti og femten års erfaring, mens den siste har fire. Sjølv om eg i denne studien undersøker informantane sine subjektive erfaringar, meiner eg det er grunn til å tru at resultata i studien også kan vere overførbare til andre lærarar som underviser i kroppsøving, då ein i funna ser klare tendensar i informantane sine subjektive erfaringar som også kan relaterast til tidlegare forskning på feltet.

3.6 Ethiske omsyn

Når ein brukar intervju i forskingssamanheng, inneber dette som regel møte mellom menneske. Dette gjer at ein må ta omsyn til fleire etiske retningslinjer, og i den kvalitative forskinga kan det oppstå ei spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske omsyn (Kvale & Brinkmann, 2015). Det å utforske menneske sine privatliv for så å legge skildringar ut offentleg, reiser naturleg nok nokre etiske problemstillingar. Kvale og Brinkmann (2015) listar opp fire etiske retningslinjer ein som forskar må ta stilling til i byrjinga av ei intervjuundersøking: *informert samtykke, fortrulegheit, konsekvensar og forskaren si rolle*. Å vere medviten om desse retningslinjene er viktig for å kunne behandle informantane med respekt og forståing.

Forskningsprosjekt som hentar inn og lagrar personopplysningar frå informantantar som deltek, har meldeplikt til Personvernombudet Norsk senter for dataforskning (NSD), før ein kan gå i gang med innsamling av data (Thagaard, 2018). Fyrste steg i prosessen var derfor at eg hausten 2019 sende inn søknad for mitt prosjekt til NSD. Kort tid etter fekk eg godkjenning om at det var i samsvar med personvernlovgivinga, og dette gav meg klarsignal til å gjennomføre den planlagde datainnsamlinga (Vedlegg 4).

Informert samtykke går ut på at forskingsdeltakarane skal vere informerte om studien sitt overordna føremål, samt fordelar og moglege ulemper ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre meg at informantane fekk det dei trong av informasjonen om prosjektet, vart det sendt ut eit informasjonsskriv som tok for seg varigheita av studien, kva for metode som skulle brukast, og at det berre var rettleiaren min og eg som ville ha tilgang til informasjonen dei gav frå seg. Dette inneber også at ein sikrar seg frivillig deltaking blant dei involverte informantane (Kvale & Brinkmann, 2015). I forskarrolla må ein vere medviten om at det å delta i ein studie kan føre til både positive og negative konsekvensar for informantane som deltek, og i intervju situasjonar kan informantane komme til å seie ting dei kanskje vil angre på ved eit seinare tidspunkt. Difor er det her viktig at informantane vert godt informert om sine rettar kva gjeld å få innsyn i personopplysningar som er registrert om dei, moglegheit for å retta og eventuelt trekt tilbake informasjon som er registrert, samt at dei når som helst kan trekke seg frå heile studien utan å måtte grunngi dette (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fortrulegheit, også omtala som *konfidensialitet*, omhandlar at eg som forskar må behandle opplysningar som kjem fram av forskingsprosjektet på ein etisk korrekt måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Her er det derfor viktig at deltakarane er einige med forskaren om korleis informasjon og data som blir eit resultat av deira deltaking blir brukt. Ein må til dømes ikkje avsløre private data som vil kunne identifisere deltakarane på eit seinare tidspunkt. For å etterkome dette kravet har deltakarane mellom anna fått tildelt fiktive namn, og alder og kva skule dei jobbar på er ikkje presisert. Kvale og Brinkmann (2015) peikar også på viktigheita av å lagre datamaterialet på ein trygg måte undervegs i prosessen. Alt av lydopptak og transkripsjonar har heile vegen vore lagra på ein passordbeskytta ekstern harddisk, og har blitt sletta etter bruk.

Det er også ei rekke konsekvensar ein må førehalde seg til i ei kvalitativ undersøking, og det dreier seg i grove trekk om å vere medviten på dei positive og eventuelt negative konsekvensane det kan ha for deltakarane å delta i undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2015).

Dette må i forkant avklarast med deltakarane. Eg har ivareteke dette ved å vere tydeleg på kva undersøkinga mi gjekk ut på, kva ho skulle brukast til og kva det ville innebere for den einskilde å ta del i ho. Dette kom tydeleg fram i informasjonsskrivet som vart sendt ut til deltakarane. Med tanke på kvaliteten i den vitskaplege kunnskapen som vert lagt fram i studien, seier Kvale og Brinkmann (2015) at det er avgjerande at forskaren er bevisst si rolle og integritet. I kvalitativ forskning ved bruk av intervju er forskaren ansvarleg for at tolkingane av informantane sine utsegn vert produsert på ein relevant og truverdig måte. For å sikre seg at framstillingane av informantane sine utsegn vert framstilt slik dei har meint det, kan ein gi informantane moglegheit til å lese gjennom transkripsjonsteksten. Det var ingen av informantane i min studie som ytra ynskje om å nytte seg av denne moglegheita, og sidan eg opplevde transkripsjonstekstane som tydelege, vart ikkje dette noko eg tok initiativ til heller.

Eg har i dette metodekapittelet gjort greie for framgangsmåten for innsamling av datamateriale i studien min. Slik har eg også fått synleggjort arbeidsmetodar og korleis eg har kome fram til funna. Vidare vil no funna som vaks fram gjennom analyseprosessen bli presentert og diskutert opp mot relevant teori og tidlegare forskning. Dette vil danne grunnlag for å seinare kunne svare på spørsmåla sine to problemstillingar.

4.0 Analyseresultat og diskusjon

I dette kapittelet vil eg først presentere kvar informant som har delteke i studien. Deretter vil eg gå gjennom funna eg har utarbeida i analyseprosessen. Eg valt å presentere funna i seks ulike kategoriar som representerer lærarane sin undervisningspraksis og tankar kring bruken av fotball i kroppsøving. Dei ulike kategoriane er:

- Generelle tankar om kroppsøvingsfaget
- Korleis fotball i kroppsøving?
- Ulike føresetnader
- Vurderingspraksis
- Idrettsaktivitetar sin plass i faget
- Kvifor fotball i kroppsøving?

Etter at eg har presentert funna i kvar kategori, vil eg diskutere dei opp mot teori og tidlegare forskning. I neste kapittel vil eg gjere ei meir samanfattande drøfting der eg svarar på problemstillinga: *Korleis blir fotball undervist i kroppsøving i ungdomsskulen og korleis*

grunn gir lærarar undervisningspraksisen sin? På bakgrunn av det som kjem fram der, vil eg i det neste kapitelet også drøfte studiens andre problemstilling som problematiserer om, og eventuelt på kva for måtar, fotball slik det vert undervist i kroppsøving har eit danningspotensial.

4.1 Presentasjon av informantar

Av informantane eg intervjuar jobbar fire av fem på 1-10 skular, men underviser hovudsakleg i kroppsøving på 8.-10.trinn. Den siste informanten jobbar på ein rein ungdomsskule. Eg har valt å presentere kvar informant individuelt i starten av resultatkapitelet, der eg trekk fram litt om kvar einskild sin bakgrunn.

4.1.1 Bjørn

Bjørn jobbar i dag på ein 1-10 skule i ein mindre tettstad i distrikts-Noreg. Han var ferdigutdanna allmennlærer i 2003, og i løpet av allmennlærerutdanninga studerte han kroppsøving over to år, men er sjølv usikker på kor mange studiepoeng det utgjorde til saman. Etter at han var ferdigutdanna gjekk han rett i arbeid og har jobba som lærar sidan. Han har stort sett undervist i kroppsøving på 5.-10. trinn og faget har alltid utgjort ein stor del, eller størsteparten, av hans timeplan. Det at han alltid har undervist mykje i kroppsøving er han godt nøgd med, og seier at “det er det eg brenn for”. I seinare tid har han tatt diverse kurs utanfor skuleverket og jobbar, i tillegg til lærarjobben, som instruktør på eit treningssenter og ved eit fritidstilbod i nærmiljøet. Han ser på dette som positive “drypp” han kan ta med seg inn i kroppsøvingundervisninga. Bjørn sin idrettsbakgrunn har i hovudsak dreia seg om diverse kondisjons- og grunntrening.

4.1.2 Eva

Eva er tilsett ved ein ungdomsskule i ein liten tettstad i distrikts-Noreg. Ho er utdanna allmennlærer frå lærarskulen med årseiningar i matematikk og idrett, og har det som heiter Kroppsøving 1, 2 og 3. I seinare tid har ho tatt diverse kurs og studiar i vurdering for læring, klasseleing og skuleleing, og er no på siste året i lærarspesialiststudiet i kroppsøving - noko ho tykkjer er svært interessant og lærerikt. Etter avslutta allmennlærerutdanning jobba ho først to år på ein ungdomsskule, før ho tok nokre års pause frå læraryrket. Dei siste 15 åra har ho jobba som lærar i ungdomsskulen og undervist i blant anna kroppsøving. I inneverande skuleår jobbar ho redusert grunna etterutdanninga, og kroppsøvingundervisning utgjer to

timar på timeplanen hennar, men tidlegare år har det vore meir. Som ung dreiv ho aktivt med både handball og fotball, mens ho i seinare tid har drive ein del med studio og sal-trening.

4.1.3 Jan

Jan byrja først å studere samfunnsfag, som seinare enda med ein bachelor i historie, før han tok ei årseining i idrett. I 2010 byrja han å jobbe som lærar på ein liten 1-10 skule på bygda mens han tok pedagogikk ved sidan av, og han jobbar framleis på denne skulen. Han har også vidareutdanna seg i andre fag i seinare tid. Frå han byrja å jobbe som lærar for snart ti år sidan, har han stort sett undervist i kroppsøving kvart år. Det har vore på alle trinn frå 1.-10., men klart mest på ungdomstrinnet. Somme år har kroppsøvingundervisning utgjort over halve timeplanen hans, mens han i år berre har éin klasse. I tillegg har han ansvar for alt av symjeundervisning ved skulen han jobbar på. Sjølv har Jan ein ganske allsidig idrettsbakgrunn der han dreiv aktivt med langrenn og fotball til han var høvesvis 16 og 20 år. Elles har han også vore innom idrettar som friidrett, handball, skyting og judo.

4.1.4 Per

Per har ei fireårig allmennlærerutdanning som fundament i tillegg til grunnfag i idrett og historie, og har no om lag ti års erfaring i læraryrket. Dei første par åra jobba han på ein større ungdomsskule i ein stor by, før han jobba nokre år på eit mellomtrinn på ein baseskule i den same byen. No underviser han på ungdomstrinnet på ein liten 1-10 skule i ei lita bygd. I løpet av desse ti åra har han stort sett undervist i kroppsøving kvart år, med nokre unntak. I inneverande skuleår har han to timar kroppsøving på timeplanen sin, men tidlegare har han pleidd å ha det dobbelte. Når han vert spurt om eigen idrettsbakgrunn, trekk han fram fotball som "sin idrett". Det har han drive med heilt frå han var liten og fram til dags dato. Elles har han ikkje drive fast med andre idrettar, men har tilbakelagt mykje tid i treningsstudio.

4.1.5 Kari

Opphavleg har Kari ein bachelor i folkehelse, som er ei blanding av ulike studiar som har med helse å gjere - som sjukepleie, psykologi, idrett og ernæring. Ho har også tatt nokre fag innafør idrett som anatomi og litt treningslære, samt eit kurs i treningsrettleiing. I dag har Kari 30 studiepoeng som er godkjende for undervisning i kroppsøving. Etter bacheloren i folkehelse har ho bygd på med ein master i framandspråk. Ho har no jobba i fire år som lærar og har undervist i kroppsøving på ungdomstrinnet i tre av desse fire åra. Kari jobbar i dag på ein relativt stor 1-10 skule i Oslo. Hennar eigen idrettsbakgrunn er hovudsakleg knytt til

handball. Det er ikkje noko ho driv med no lenger, men ho har tidlegare vore aktiv både som spelar, trenar og dommar.

Eg har no gitt lesaren ein kort introduksjon av mine informantar sin bakgrunn og deira erfaringsgrunnlag, og vil vidare presentere litt generelle tankar informantane har om faget dei underviser i.

4.2 Generelle tankar om kroppsøvingfaget

Relativt tidleg i intervjuet ville eg at informantane mine skulle reflektere litt rundt kva dei tenker er føremålet med kroppsøving, og kvifor vi i det heile har eit kroppsøvingfag i skulen i dag. Her vart det stilt relativt store og opne spørsmål, då eg ynskte å få i gang ein tankeprosess hos deltakarane på eit tidleg stadium i intervjuet. Det er spesielt to argument som peikar seg ut her: Det eine er at kroppsøving skal gi elevane positive opplevingar og erfaringar i og med kroppsleg aktivitet, slik at dei skal bli glade i å vere fysisk aktive. Det andre baserer seg på kroppsøving i eit helseperspektiv, og at fysisk aktivitet er viktig med tanke på folkehelse og det å “utvikle ein sunn kropp”.

I tillegg til at elevane bør lære “kvifor det er lurt å vere i rørsle” for helsa si skuld, meiner Jan at faget, ved bruk av eksempelvis lagidrettar, kan vere ein fin arena for å legge til rette for at elevane opplever å bli inkludert, og det å vere del av eit fellesskap. Kari er på si side oppteken av viktigeita av å legge til rette for dei meir “skjøre” elevane, og tenker då spesielt på jentene. Ho tykkjer det er viktig at dei “får ei glede av rørsle og blir meir trygge på eigen kropp, samt det å få kjenne på meistring i eit fag dei kanskje ikkje har følt så mykje meistring i”. For at elevane skal få eit godt forhold til det å vere aktive, fokuserer Per på at elevane skal “lære ein del aktivitetar, og korleis ein gjer forskjellige aktivitetar på riktig måte”. Bjørn på si side trekk fram “aktivitet og allsidigheit” som spesielt viktige grunnar for kvifor vi har eit kroppsøvingfag i skulen i dag. Han seier: “Eg ser jo ei litt sånn merkeleg utvikling innafør, ja, kva skal ein seie. Kroppskontroll. Finmotorikk. Her ser eg ei dårleg, negativ utvikling. Evna til å hinke, hoppe, klatre, auge-hand, den er blitt dårlegare”. Bjørn seier her at noko av det han ser på som føremålet med faget er å legge opp til aktivitet som utfordrar elevane i grunnleggande motoriske rørsleferdigheiter, då han har sett ei negativ utvikling i kroppskontroll og finmotorikk hos elevar i skulen, i løpet av dei åra han har jobba som lærar.

Eva derimot trur det manglar mykje bevisstgjeringskring kva som faktisk er føremålet med kroppsøving, og er sjølv oppteken av at faget skal få elevane til å velje ein fysisk aktiv livsstil

og oppleve livslang rørsleglede. Ho meiner det framleis er for mykje testing og fokus på prestasjonar i faget, og at ein heller må orientere faget mot eit oppgåveklima der elevane skal oppleve meistring og få ting til. Ho trekk også fram at danningperspektivet har ein sentral plass i føremålet med faget, og at det blant anna kan relaterast til det å fokusere på haldningar og fair play. Eva meiner også at føremålet kan koplast til fokuset på det demokratiske samfunnet, då det “føregår mykje demokrati i kroppsøving”.

Bjørn tykkjer derimot at det er utfordrande å drøfte kroppsøving sin posisjon som eit allmenndannande fag, og seier at “det er eit rart uttrykk” og at “det er ikkje sånn som ein tenker så mykje over”. Likevel meiner han at det kan relaterast til det å følge reglar, noko han meiner ligg i botnen for fair play, og at dette er viktig for å kunne spele på lag. Fair play er eit omgrep som går igjen hos fleire av informantane når dei vert bedne om å svare på kva dei tenker om at faget skal vere allmenndannande. Når Per snakkar om kroppsøving sin allmenndannande funksjon, framhevar han også viktigheita av individ som er “friske og raske” og som er aktive. Han meiner likevel at dei fleste av elevane i skulen i dag er ved god helse, men at han heilt klart ser nokre utfordringar framover i tid, då dagens befolkning er vesentleg mindre aktiv enn ho har vore tidlegare. Han utdjupar:

Og då har jo skulen ei viktig rolle i å lære elevane å bli glad i idrettar eller kroppslege aktivitetar. Så skulen har jo ei stor rolle der, men det er jo ikkje nok i seg sjølv. Du blir jo ikkje i god form av å ha kroppsøving på skulen. To timar i veka er jo ikkje nok, men det er jo ein måte å vere med og motivere til vidare, ja, gjere dei medvitne på kor viktig det er med ein sunn og god livsstil og kor viktig trening er. (Per)

Per trekk også fram fair play, og at det er spesielt viktig å fokusere på dette i eit fag der alle stiller med ulikt utgangspunkt. Kari seier at ein i skulen skal danne heile mennesket, og at noko av det ho synst er så fint med kroppsøving, er at det er eit spesielt fokus på å danne det fysiske mennesket. Ho utdjupar dette vidare:

Det å vere i aktivitet og bruke heile kroppen, og det å få orden på koordinasjon kan jo også hjelpe deg i dagleglivet ved at du ikkje er ei ‘kløne’, men har kontroll på armar og bein. Og det å forstå musklar, og muskelgrupper, og at når du blir støl så oppdagar du at du har musklar der du ikkje visste du hadde det. Gleda av

at du har klart å gjennomføre ei hard styrkeøkt, og at du overlevde den, og at du då forstår at kroppen toler så mykje meir enn det du trur sjølv. (Kari)

Når informantane blir bedne om å beskrive kva dei tykkjer kjenneteiknar ein god time i kroppsøving, vert timar med ein tydeleg raud tråd, høgt aktivitetsnivå og elevar som har det kjekt, trekt fram. Ein av informantane seier også at dersom “alle er sveitte etter timen”, er det ein indikator på at timen har vore god. Kari meiner det er viktig at elevane også lærer noko, i tillegg til at dei har det kjekt. For Per kan ein god time både vere dei øktene der ein får flest mogleg aktive, samt dei gongane ein har eit opplegg som treff dei meir inaktive elevane som ikkje vert sett på som veldig “gode” i kroppsøving - sjølv om det er få andre som er nøgde med opplegget.

Fleire trekk fram høgt aktivitetsnivå som eit kjenneteikn på ein god time, medan lite aktivitet og passive elevar som eit resultat av dårleg planlegging vert sett på som indikatorar for ein dårleg kroppsøvingstime. Per trekk også fram at negativitet, dårlege haldningar og negativ språkbruk hos elevane er karakteristisk for ein dårleg time. Ein dårleg time for Per er gjerne knytt til ballspel dersom ein del av klassen er veldig gode, mens den andre delen er mindre gode. I slike tilfelle kan det, i følge Per, oppstå utfordrande situasjonar ved mangel på fair play og inkludering frå dei flinkare elevane, og at dei mindre flinke elevane vert ståande på sidelinja og er passive.

Felles for nesten alle informantane er at dei uttrykker at dei stort sett samarbeider godt med andre lærarar som underviser i kroppsøving på deira arbeidsplassar, og at dei opplever at dei har ei ganske lik tilnærming til, og forståing av, faget. Fleire av lærarane seier at dei samarbeider med kollegaer om å utarbeide fagplanar og vurderingskriterier, men at det er sjeldan dei får sett av tid til å diskutere fag. Det er også nokre som seier det er mest samarbeid mellom lærarar som underviser på same trinn, og at det sjeldan eller aldri vert diskutert fag med kollegaer på tvers av trinn. Berre ein av informantane seier han ikkje har eit særleg tett samarbeid med andre lærarar som underviser i kroppsøving på hans arbeidsplass, men at han likevel har ei formeining om at dei har ei ganske ulik oppfatning av faget. Han tenker at det kan kome av at fleire av dei andre som underviser i kroppsøving ikkje har relevant utdanning, og at dei rett og slett ikkje har noko særleg interesse for faget.

4.2.1 Diskusjon - Generelle tankar om kroppsøvingfaget

Ut frå analysen eg har gjort kan det tyde på at det er spesielt to argument som stikk seg ut når

mine informantar svarar på spørsmål om kva dei meiner er føremålet med kroppsøvingsfaget. Det eine argumentet baserer seg på at elevane skal få positive opplevingar knytt til fysisk aktivitet, noko som ein finn igjen i føremålet med faget der det står at kroppsøving både skal inspirere til, og gi eit utgangspunkt for, livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det andre argumentet ser på faget som ein viktig arena for å fokusere på elevane si helse, og det vert presisert at fysisk aktivitet er viktig med tanke på folkehelsa. Det at helsefokuset verkar å vere dominerande blant mine informantar, er interessant å sjå opp mot Ommundsen (2008) sine karakteristikkar av kroppsøvingsfaget som berar av ein helsediskurs. Han meiner det er problematisk å bruke eit helseargument som grunngeving for faget, og ser ein til læreplanen har heller ikkje helseargumentet ein veldig sentral plass der, sett bort frå at det i ei setning er presisert at “rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse” (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 1). Det kan derfor verke som at mine informantar vektlegg helseargumentet i noko større grad enn kva ein kan lese ut frå føremålet med faget at ein skal gjere.

Deltakarane vart også utfordra til å reflektere rundt det at kroppsøvingsfaget skal vere allmenndannande, slik det kjem fram i føremålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c), og kva tankar dei gjorde seg om det. Her var det ganske stor variasjon blant informantane, og det vart mellom anna sagt at allmenndannande vart eit rart uttrykk som ein ikkje tenkjer så mykje over kva betyr. Likevel dukkar omgrepet fair play opp som sentralt i svara til fleire av deltakarane. Dette samsvarar med det Green (2008) og Fretland et al. (2020) seier om at moralundervisning, og det å legge til rette for utvikling av personleg karakter, dei seinare åra har vore populære argument for å legitimere fagets verdi. Ein av informantane trekk også fram eit helseargument når han vert spurd om kroppsøvingsfagets allmenndannande funksjon. Han seier at det er viktig med individ som er “friske og raske” og aktive, og hevdar vidare at skulen i denne samanheng har ei viktig rolle når det kjem til å lære elevane å bli glade i mellom anna idrettar. Dette framstår for meg som ein litt tynn argumentasjon opp mot fagets allmenndannande føremål, noko som er interessant å relatere til tidlegare forskning som viser at kroppsøvingslærarar slit med å sette ord på kva elevane skal lære i faget (Redelius et al., 2015), samt at nærmare halvparten av lærarane som deltok i den nasjonale kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) seier at det å lære forskjellige idrettar er ein av årsakene til at vi har eit kroppsøvingsfag.

Når informantane blir bedne om å setje ord på kva dei tenker kjenneteiknar høvesvis gode og dårlege kroppsøvingstimar, vert mellom anna grada av aktivitetsnivå trekt fram. Informantane verkar å ha ei forståing av at høgt aktivitetsnivå er synonymt med ein god time, mens lågt aktivitetsnivå indikerer at timen har vore mindre god, eller dårleg. Ein av informantane seier også at dersom elevane er svette etter timen, ser han på det som eit godt teikn på at timen har vore god. Slike argument som går ut på at eit høgast mogleg aktivitetsnivå indikerer kvalitet på kroppsøvingundervisning, kan ein også finne igjen i tidlegare forskning som seier at det mange kroppsøvingslærarar ser på som deira hovudoppgåve i faget er å legge til rette for, og skape, mest mogleg aktivitet blant sine elevar (Larsson & Nyberg, 2017). Ser ein på føremålet i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015c), tykkjer eg det er vanskeleg å argumentere for at det må vere eit spesielt høgt aktivitetsnivå for at ein kroppsøvingstime skal vere god, slik dei fleste av mine informantar gir uttrykk for at dei meiner. Det er då interessant å sjå at nesten alle informantane svarar bekreftande på at dei samarbeider godt med andre lærarar på sin arbeidsplass som underviser i kroppsøving, og at dei opplever å ha ei ganske lik tilnærming til, og forståing av, faget. Sjølv om det ikkje kjem eksplisitt fram av føremålet med faget at høgt aktivitetsnivå er einstyddande med god undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015c), gir slike utsegn inntrykk av at det verkar å vere ei gjengs oppfatning blant lærarar som underviser i faget at det er det – noko som bekreftar funna i Larsson og Nyberg (2017) sin studie.

Dersom ein skal sjå på informantane sine generelle tankar om kroppsøvingfaget opp mot eit danningperspektiv, kjem det av analysen min fram at dei argumenterer i retning av både material og formal danning (Klafki, 2018). Som nemnt over er det spesielt to argument som skil seg ut når informantane skal argumentere for kva dei meiner er føremålet med faget. Det eine er at det skal gi elevane positive opplevingar, som igjen skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Slike argument, i tillegg til å fokusere på haldningar og fair play, plasserer seg under tankar kring formal danning, då dei ikkje fokuserer på at eleven skal tileigne seg eit konkret innhald, men heller å utvikle eleven sine latente ibuande evner og anlegg (Jank & Meyer, 2010; Klafki, 2018; Straum, 2018). Det andre argumentet som skil seg ut, baserer seg på at faget er ein viktig arena for å fokusere på elevane si helse. Eit slikt argument går heilt klart i retning av material danning, som vektlegg kva for danningseffekt eit konkret innhald vil ha på elevane (Klafki, 2018). Når informantane forklarar kva dei ser på som karakteristisk for ein god time i kroppsøving, trekk dei fram høgt aktivitetsnivå og svette elevar som gode indikatorar. Eit lågt aktivitetsnivå, på den andre sida, verkar å bli sett på som karakteristisk for ein dårleg time. Dette er også argument som plasserer seg under material

danning, då fokuset er retta mot det objektive, altså undervisningsinnhaldet, og ikkje mot det subjektive (Jank & Meyer, 2010; Klafki, 2018; Straum, 2018).

4.3 Korleis fotball i kroppsøving?

På spørsmål om korleis informantane brukar fotball i kroppsøving, er eit par av lærarane raske med å poengtere at fotball er ein aktivitet dei framleis brukar i si undervisning, men at dei ikkje brukar han i like utstrekt grad som dei gjorde før. Per seier:

Eg har fotball litt framleis, men det er ikkje så veldig mykje fotball eg har lenger. Eg brukte det mykje meir tidlegare. Då var det jo hovudsakleg, sidan eg har ein bakgrunn frå fotball sjølv, og har ein bra ressursbank på kva som er bra å trene på i fotball, så har ein brote det ned til å øve på deløvingar og sånt. (Per)

Per seier her at han brukte meir fotball i kroppsøving tidlegare, og at han då drog god nytte av eigen fotballbakgrunn. Vidare seier han at “det er ikkje så mykje i kompetansemåla som står om fotball heller, då, sånn som det er no”, og forklarar at han framleis vel å bryte fotball ned til deløvingar, men no på eit litt lågare nivå enn tidlegare. Dette har han valt å gjere for at han skal få tilpassa undervisninga både til dei “flinkare” og dei “mindre flinke” elevane. Jan presiserer også, til liks med Per, at “fotball var nok meir brukt tidlegare. No blir ikkje fotball like mykje brukt”. Han utdjupar:

Tidlegare bygde eg det opp ved å ..., byrja kanskje med pasningar, la på øvingar, spelte ‘five-a-side’ og ‘Lillebror i midten’, og mange slike øvingar der målet heile tida var å bli betre fotballspelar. Dette har eg kanskje gått litt meir vekk frå då elevane stiller veldig ulikt når det kjem til fotball, og kva dei kan frå før av. (Jan)

Trass i at to av informantane seier at dei i noko grad har endra korleis dei brukar fotball i si undervisning, kjem det likevel fram av analysen eg har gjort at informantane verkar å organisere, og gjennomføre, undervisning med fotball som aktivitet ganske likt. Dei fleste har i sine fagplanar lagt opp til “bolkar” med ulike ballspel i løpet av året, og fotball vert då brukt som aktivitet i tre til sju økter totalt. Tendensen er at desse ballspelsbolkanane går igjen frå år til år, og at det dei skal lære i fotball stort sett er det same, men med gradvis aukande vanskegrad. Bjørn forklarar:

Ja, men vi gjer det gradvis vanskelegare. Sånn som eg har tenkt det, det er at viss eg begynner, forhåpentlegvis får eg begynne med dei (elevane) i åttande, og så startar vi ein plass. Og så kjem vi til niande, då er det litt meir sjølvgåande, på ein måte. Dei kjenner til opplegget, men vi gjer det for eksempel litt meir komplisert. (Bjørn)

Unntaket blant mine informantar er Eva. Ho organiserer også undervisninga si i bolkar, men har ingen bolkar der fotball inngår. Av og til legg ho likevel opp til det ho kallar “mellomøker”, som er timar der elevane sjølv kan velje ein aktivitet mellom to bolkar, og “då vert fotball ofte valt”, seier Eva. I tillegg har ho nokre økter i løpet av eit skuleår som ho kallar for leikaktivitet og ballturnering, “og der kan ofte fotball komme inn”. Eva anslår at det vert rundt fire økter i året med fotball for hennar elevar.

Når det kjem til sjølve innhaldet i desse tre til sju øktene med fotball, verkar det å vere ein klar tendens til at ein byrjar med deløvingar som ein bryt ned til det “heilt grunnleggande”, eller “basic”, før ein går over til ulike formar for spel. Det er her snakk om grunnleggande fotballtekniske ferdigheiter som ballkontroll, føring av ball, pasning, mottak og skot. Dette vert undervist med aukande kompleksitet og vanskegrad frå økt til økt, og frå år til år. Per og Kari eksemplifiserer:

Då byrjar vi jo veldig grunnleggande med korleis sentre ein fotball, og ta imot ein fotball og sånt, då. Og så kan det jo vere vidare til at du skal utvide pasningsøvingane litt med, ja, kvar du skal springe og dette der, og så vidare til spel til slutt. Ja, har eigentleg ..., avsluttar alltid med spel. (Per)

Då bygde vi opp ved å byrje på ‘basic’ med innsidepasning med stopp - altså kontroll på ballen – og så innsidepasning til, det var to og to. Og så prøvde vi å gjere det meir vanskeleg med direktepasningar. Og så er i alle fall eg veldig ‘fan’ av å ha ein kamp på slutten slik at ein, på ein måte, får brukt det ein har lært etter kvar time. Så neste time kan ein bygge vidare med at ein held ballen og kastar, slik at makker skal gjere ei høg innsidepasning. (Kari)

Til liks med Per og Kari fokuserer også Bjørn på det “heilt basic”, som pasningar, demping og skotfot, når han startar med ein fotballperiode. Han opplever også at veldig mange elevar kan

vere redde for ballen, og at han derfor brukar litt tid på ulike balltekniske øvingar og tilvenningsaktivitetar for å ufarleggjere fotball som aktivitet.

Det med å prøve å trikse litt og få den opp på hovudet. Prøve å få, eg opplever at veldig mange er ballredde, og når den (ballen) kjem opp i ei viss høgde, så trekk dei seg og dukkar. Det er litt sånn enten så spelar du fotball, eller så spelar du ikkje fotball. Du må prøve og møtast litt på midten. Begynne heilt nede og ufarleggjere det. (Bjørn)

Undervisningsmetoden som fire av fem informantar beskriv at dei brukar i desse øktene, er ein klassisk deduktiv undervisningsmetode. Læraren viser då korleis ulike fotballferdigheiter, som pasning, mottak og skot skal utførast, og så skal elevane prøve å gjere det same. Læraren går så rundt og gir justerande og korrigerande tilbakemeldingar. Jan fortel at han nyttar seg av det han kallar modell-læring når elevane skal øve på ulike ferdigheiter i fotball, og forklarar at “du viser og så skal elevane gjere det same”. Per trekk fram korleis han legg opp til pasningsøvingar for å eksemplifisere ein typisk undervisningsmetode når han underviser i fotball:

Ta for eksempel dette med pasningsøving, då viser jo eg ofte sjølv korleis du skal sentre ein pasning, kvar standfot skal stå, korleis du skal låse ankelen og dei tinga der. Vise enkle ting først, og så øver dei gjerne på det ein og ein, for så å utvide med at du skal sentre og ta imot ein ball. (Per)

Per seier vidare at han må prate og justere undervegs, og dersom han ser at det er noko som alle gjer feil, så stoppar han dei og seier “hugs sånn og hugs sånn”.

Eva legg, som tidlegare nemnt, ikkje sjølv opp til fotball i si undervisning, men det vert veldig ofte valt av elevane når dei får velje aktivitet sjølve, i det ho kallar for “mellomøkt”. Ho forklarar ein typisk mellomøkt-time slik:

Då har vi felles oppvarming som lærar styrer, og så har gjerne elevane i forkant avgjort, demokratisk, kva som skal skje, og det er då det er veldig populært med hjørnefotball. Då deler ein inn i fire lag og så plasserer dei seg i kvar sitt hjørne. To lag byrjar å spele, og når det vert scora eit mål, så går dei to laga ut og to andre kjem inn. Så det er rett og slett berre spel. Det er veldig sjølvgåande. (Eva)

Eva seier vidare at ho ynskjer å styre minst mogleg når det er elevane som har valt aktivitet, men seier ho ofte tek ansvar for å dele inn i lag for at dei skal bli jamnast mogleg.

4.3.1 Diskusjon - Korleis fotball i kroppsøving?

To av mine informantar var tidleg ute med å presisere at dei i dag ikkje brukar fotball på same måte som dei har gjort før. Slik dei skildrar at dei brukte fotball tidlegare – som på mange måtar kan minne om ei typisk fotballtrening, der målet er at elevane skal bli betre fotballspelarar – kan relaterast til korleis Augestad (2003), Kirk (2010) og Stolz (2014) meiner at faget sidan midten av 1900-talet har vore sterkt prega av ein idrettsdiskurs, og at det har vore ein tendens at ein har sett på kroppsøving og idrett som ei og same sak. Ei av årsakene som vert trekt fram for at fotball ikkje vert brukt i like stor grad som før, er at det ikkje står så mykje om fotball i kompetansemåla. Her tykkjer eg det er nødvendig å poengtere at fotball i seg sjølv ikkje er nemnt i verken føremålet med faget, eller i noko kompetansemål i dagens læreplan. I eitt av kompetansemåla etter 10. årssteg, under hovudområdet Idrettsaktivitetar, står det at “mål for opplæringa er at eleven skal kunne trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar” (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 8). Om utvalde lagidrettar involverer fotball eller ikkje, legg ikkje læreplanen føringar for, og her har då kvar einskild lærar handlingsfridom til å velje kva for lagidrettar hen ynskjer å nytte seg av for å undervise i det aktuelle kompetansemålet (Imsen, 2012).

Sjølv om desse to informantane seier at dei har endra måten dei underviser i fotball, kjem det av analysen fram at dei verkar å bruke fotball mykje på same måte som dei andre informantane. Det som ser ut til å gå igjen er at fotball i hovudsak vert undervist ved å bryte det ned til det “heilt grunnleggande”, ved å terpe på fotballtekniske ferdigheiter som ballkontroll, pasningar og skot, før ein går over til ulike former for spel. Dette samsvarar i stor grad med det Kirk (2010) omtalar som *the id² of physical education-as-sport-techniques* for å illustrere korleis, det han kallar for, den “tradisjonelle” måten å undervise i faget i stor grad baserer seg på undervising i og læring av idrettsteknikkar. Ei slik undervisningsform legg i følge Kirk (2010) til rette for ein deduktiv undervisningsmetode, noko som også i stor grad samsvarar med korleis mine informantar beskriv eigne undervisningsmetodar: Lærarane viser og forklarar korleis elevane skal utføre ulike fotballtekniske ferdigheiter på riktig måte, før dei går rundt og gir korrigerande tilbakemeldingar på elevane sine utføringar. Dette stemmer overeins med Standal et al. (2020) sin studie som finn at den deduktive undervisningsmetoden dominerer i kroppsøving i ungdomsskulen.

Sett ut frå Klafki (2018) sin kategoriale danningsteori, kan ein seie at måten fotball vert undervist på slik det er beskrive av mine informantar, i større grad kan knytast til verdiane og innhaldet i materiale danningsteoriar, enn til formale danningsteoriar (Jank & Meyer, 2010; Klafki, 2018; Straum, 2018). Med ein deduktiv undervisningsmetode der lærarane viser ulike fotballferdigheiter som elevane så skal lære seg, eller øve på, før dei spelar kamp mot kvarandre, er i hovudsak retta mot det objektive. Det kan verke som at målet med ferdigheitsinnlæringa hovudsakleg er å introdusere elevane for gitte kunnskapar og ferdigheiter for at dei skal bli betre rusta til å spele kamp, og at undervisningsinnhaldet dermed skal ha ein endrande effekt på eleven. Slike argument kan også relaterast til materiale danningsteoriar (Klafki, 2018).

Alle mine fem informantar seier at dei organiserer innhaldet i sine årsplanar i kroppsøving i ulike bolkar. Annerstedt (2008) og Larsson og Karlefors (2015) omtalar ein slik måte å organisere undervisninga på, som at elevane vert presentert for eit “smörgåsbord” av ulike aktivitetar, med relativt få økter per aktivitet i løpet av eit år. For fire av fem informantar inngår fotball i ein bolk som består av ulike ballspel, og vert undervist i alt frå tre til sju økter kvart år, med ei aukande vanskegrad frå år til år. Kirk (2010) stiller seg kritisk til denne måten å undervise i ulike aktivitetar, med relativt få økter per aktivitet, og meiner den er lite hensiktsmessig då den fører til at ein må “starte på nytt” kvart år. Siedentop (2002) poengterer også at med såpass få økter per aktivitet, kan ein ikkje forvente å sjå progresjon i elevane si utføring av dei fotballferdigheitene som dei øver på. I kva grad mine informantar meiner dei kan sjå ei utvikling hos sine elevar, vil eg kome tilbake til under ‘Vurderingspraksis’ seinare i kapittelet.

Som vi har sett skil ein av informantane seg ut frå dei fire andre når ho beskriv korleis ho brukar fotball i si undervisning. Ho organiserer også undervisninga si i bolkar, men har ikkje fotball som ein eigen del av ein bolk. Fotball dukkar derimot ofte opp når elevane innimellom får velje aktivitet sjølve. Informanten peikar då på at valet av aktivitet blir gjort demokratisk. Dette kan relaterast til det Engebretsen (2016) seier om at kroppsøvingsundervisning bør legge til rette for at elevar får erfare demokrati i praksis, ved at dei har ein viss medverknad på innhaldet i undervisninga. Det at elevane får vere med å velje innhald i kroppsøving, kan i følge Engebretsen (2016) gi dei positive erfaringar med medbestemming i undervisning. Dette kan ha overføringsverdi til andre arenaer i samfunnet, men som Esser-Noethlichs (2018) poengterer, er ikkje medbestemming i kroppsøving einstyddande med at elevane kan

bestemme fritt over innhaldet i faget. Ein skal derimot strebe etter å fremje sjølv- og medbestemming som ein demokratisk prosess. Dette vil eg utdjupe seinare i oppgåva.

Den same informanten seier også at i timane der det er elevane sjølve som har valt aktivitet, ynskjer ho å styre minst mogleg, men at læraren tek ansvar for felles oppvarming og å dele inn i mest mogleg rettferdige lag. Det kjem ikkje fram av analysen om det her er snakk om ei generell oppvarming, eller om den er meir spesifikt retta mot sjølv aktiviteten, som i dette tilfellet er fotball. Eg tenker uansett at ut frå eit danningperspektiv, så er dette ansvarsoppgåver som elevane med fordel kunne blitt utfordra til å ha ansvar for. Ved at elevane får byte på å ha ansvar for ei relevant oppvarming, og i fellesskap kan komme fram til kva som er rettferdige lag, så legg det i større grad til rette for at elevane får øve seg på sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet i undervisning (Klafki, 2018).

4.4 Ulike føresetnader

Det kjem av analysen min fram at det er stor semje blant informantane om at elevane deira møter fotball i kroppsøving med svært ulike føresetnader. Dette kan på ulike måtar gjere det utfordrande å bruke fotball i undervisningssamanheng, og ein må derfor vere medviten kring korleis ein på best mogleg vis kan gjere ulike tilpassingar. Det at føresetnadene er så ulike blant elevane, forklarar informantane med at mange av elevane deira driv aktivt med fotball på fritida, og gjerne trener fotball fleire gonger i veka, mens andre berre har erfaringar med fotball frå kroppsøving. Jan seier at han har erfaring med klassar der somme elevar har spelt kampar på både krets- og aldersbestemte landslag i fotball, mens andre “kun har hatt den fotballen dei har i gymmen”. Han meiner då at det kan vere “vanskeleg å få til fotball som ein god aktivitet for alle” i kroppsøving. Eva trekk også fram store fysiske skilnader blant elevar i ungdomsskulealder som ei utfordring, og opplever at “nokre tek veldig stor plass og andre vert statistar”. Ho blir beden om å utdjupe:

Det er veldig tydeleg i spelets gang at dei står rett opp og ned og viss ballen nærmar seg så tar dei gjerne eit steg eller to, og tilsynelatande ser det ut som dei prøver, elles så står dei i ro. (Eva)

Eva snakkar her om korleis det kjem til syne at dei elevane med lite fotballkompetanse kan falle utanfor dersom ein ikkje gjer naudsynnte tilpassingar for å legge til rette for desse. Fleire av dei andre lærarane deler tilsvarande observasjonar. Bjørn seier at “enten så spring ein etter ballen, eller så står ein i ro og gjer noko anna”. I følgje Jan kan somme melde seg heilt ut når

det er fotball på timeplanen, og seier: “Dei står no der på bana, men du kunne like så godt sett ut ei kjegle”. Per deler erfaringane til Eva, Bjørn og Jan om at det kan førekomme at somme elevar ikkje trivst, eller ikkje ynskjer å vere med, når aktiviteten er fotball, og seier at “dei kanskje stiller seg opp etter ein vegg og ikkje er med. Det er stort sett jenter”.

Per trekk her fram at det stort sett er jenter som melder seg ut når aktiviteten er fotball. Fleire av dei andre lærarane seier det same. “Tradisjonelt er jentene mindre positive til fotball”, seier Jan, og Bjørn meiner mange jenter er redde for “å få sparka den harde ballen rett i seg”, og at fleire kanskje har hatt dårlege erfaringar med dette frå tidlegare møte med fotball i kroppsøving. Kari fortel om eit tiltak ho gjorde førre skuleår for å best mogleg legge til rette for alle, men kanskje spesielt for jentene:

Vi har veldig 50/50-fordeling av gutar og jenter i klassen, og det var kanskje to-tre av gutane som var på “scratch”. Dei fleste var på middels, høg eller veldig høg måloppnåing. Hos jentene var dei fleste på lav, men nokre var også på høg, men det var mykje færre. Og der også, i ballidrett, deler eg alltid inn i gutar og jenter. (Kari)

Ho blir spurt om kvifor ho vel å gjere det slik, og seier: “Fordi dei svakaste jentene føler seg overkøyrde av gutane, og dermed får ikkje dei noko utvikling”. På spørsmål om ho tykkjer jentene responderer positivt på dette, seier ho:

Ja, veldig! Jentene synest det er veldig fint at dei kan få litt meir ro, spesielt under kampar, slik at dei kan få vise kva dei har lært i timen i staden for å berre skugge bana fordi gutane tek for mykje plass. (Kari)

For å legge til rette for at flest mogleg elevar vert inkludert og får eit utbyte av undervisninga, er det fleire av lærarane som nemner at dei på ulike måtar nivåtilpassar opplegga sine. Ved øving på fotballtekniske ferdigheiter vert typisk to elevar på omtrentleg same ferdigheitsnivå sett saman i par. Dette vert gjort for at “dei som treng å øve på dei grunnleggande tinga får det”, samstundes som det gjer at “dei som er på eit høgare nivå får øve på eigne ting”, og dermed raskare kan gå vidare til utfordringar tilpassa deira nivå. For å få inkludert, eller involvert, flest mogleg i spelsituasjonar, er det også her fleire som nivådelar elevane og lar dei spele mot kvarandre i mindre grupper. Jan fortel:

Det som har fungert aller best, er kanskje å la desse som er mest skeptiske til fotball få lov til å spele i lag. At kanskje dei lagar to lag og spelar mot kvarandre, for då er det plutseleg ingen som tar ballen heile tida. Då må dei ta meir ansvar sjølve, og det trur eg òg dei likar betre. (Jan)

Jan fortel også at han har positive erfaringar med å sette opp fleire baner med ulike “nivå”, der tanken er at elevane sjølv kan få velje kva for bane, eller nivå, dei vil spele på. Han føler då at det er større positivitet i gruppa. Per meiner at det å ikkje nødvendigvis bruke vanlege fotballreglar, men legge inn eigne, tilpassa reglar er positivt for å få inkludert flest mogleg. Han trekk fram eit eksempel som er “å seie at ballen må innom alle på laget”. Elles synest han også at å dele opp i mindre lag, helst berre tre mot tre, fungerer fint for at alle skal bli inkludert. Eva nemner også nokre av dei same tilpassingane som Per, og seier at ho “snakkar med elevgruppa om kva som er viktig, og legg fokus vekk frå at det å vinne er det viktigaste, men for eksempel dette med å ha fleire ‘touch’ innad i laget”.

Bjørn fortel om kva han gjer for å tilpasse undervisninga til flest mogleg, ved at han prøver å unngå å legge for mykje fokus på “fotballkampen”, og heller fokusere på å rette undervisninga meir mot teknikktraining og andre alternative aktivitetar med fotball. Han utdjupar:

Så klart skal dei få lov å spele, men som eg sa i stad, i mindre grupper. Eg brukar jo ein del hjørnefotball. Bytte på. Men så er det jo ulike aktivitetar ein kan ha. (...) Fotball-tennis er noko som eg har brukt. Då er det jo å halde ballen sprettande og gåande over ein benk fram og tilbake. Så står dei der. Det handlar jo berre om å halde ballen i lufta, og sparke den litt. Få ein viss ballførlighet. Og så er det jo sånn treffsikkerheit og sånt. Sette opp ulike ting som ein skal skyte ned hos det andre laget. (Bjørn)

Bjørn argumenterer her for å dysse ned fokuset på å spele kamp på grunn av at dei elevane som har “eit valdsamt behov for å spele fotball” stort sett får utløp for dette i friminutta, dersom dei ynskjer det, så då får han “prøve å tone det ned til meir teknikk”.

4.4.1 Diskusjon - Ulike føresetnader

Fotball syner seg å vere svært populært blant mange av elevane til mine informantar, sidan det tilsynelatande “alltid” blir valt når fleirtalet får bestemme aktivitet, men det framstår òg som

ein upopulær aktivitet blant dei som melder seg ut. Alle informantane verkar å vere samde i at elevane sine føresetnader, og erfaringar med fotball, på ulike måtar kan gjere det utfordrande å bruke fotball i kroppsøving. Det er såleis noko dei ser på som ein aktivitet som kan vere vanskeleg å få til å gjere god for alle. Dette samsvarar i stor grad med mine eigne erfaringar med, og tankar om, bruken av fotball i kroppsøving som lærar, og er ein del av bakgrunnen for denne studien.

I tillegg til ulike erfaringar med fotball, vert store fysiske skilnader blant elevane trekt fram som ein faktor som fører til at somme elevar tek veldig stor plass, medan andre nærmast vert stillestående “statistar“. Når informantane beskriv at somme elevar vert statistar, fell utanfor eller på andre måtar melder seg ut når aktiviteten er fotball, verkar det å vere brei semje om at dette i hovudsak dreier seg om jenter. Dette er interessant å sjå i samanheng med tidlegare forskning som hevdar at innhaldet i kroppsøving er på gutane sine premissar, og at det favoriserer dei elevane som er aktive i organiserte konkurranseidrettar på fritida (Larson & Redelius, 2008; Laxdal, 2020; Säfvenbom et al., 2015; Aasland et al., 2019). Når ein av informantane seier at dei svakaste jentene føler seg overkøyrde av gutane, tolkar eg det som at ho då snakkar om dei jentene som har lite, eller ingen, erfaring med fotball utanfor skulen. Dette samsvarar i så fall med korleis Andrews og Johansen (2005) beskriv at det som vart opplevd som eit overdrive fokus på fotball i kroppsøvingsundervisning på ungdomsskulen, påverka ei gruppe jenter si oppleving av faget i negativ retning.

Trass i at funna i fleire studiar syner at kroppsøving er eit populært fag i skulen, og at ballspel vert trekt fram som noko av det elevane likar aller best å halde på med i timane (Karlefors, 2012; Larsson & Redelius, 2008; Moen et al., 2018; Säfvenbom, et al., 2015), syner også nokre av dei same studiane at talet på elevar som seier at dei likar faget veldig godt, fell gradvis jo eldre dei blir. Dette kjem spesielt fram blant jenter i ungdomsskulealder (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Alle mine informantar underviser i ungdomsskulen, og i følgje dei er det i hovudsak jenter som melder seg ut når dei brukar fotball i undervisninga. Her kan ein seie at mine analyseresultat stemmer overeins med tidlegare forskning, men eit spørsmål som det då er interessant å stille seg er om det er fotball som aktivitet i seg sjølv, eller måten det vert undervist på, som gjer at fleire av elevane til mine informantar gir uttrykk for at dei ikkje trivst når aktiviteten er fotball. Dette gir derimot ikkje mine analyseresultat noko klart svar på, då eg ikkje har intervjuar elevar i denne studien. Likevel kan det at

informantane peikar på at kjønns- og nivådeling av elevar er nyttig, vere ein indikasjon på at utfordringa ligg i sjølve aktiviteten.

Informantane verkar å vere godt medvitne om at elevane sine føresetnader kjem spesielt godt til syne i ein aktivitet som fotball, og at dette er noko dei tek omsyn til i si undervisning. For å legge til rette for at flest mogleg elevar vert inkludert og får eit utbytte av undervisninga når aktiviteten er fotball, er det fleire av lærarane som seier at dei på ulike måtar nivåtilpassar øktene sine. Denne nivådelinga gjer seg gjeldande både ved teknikktraining og i spel, ved at elevane vert sette i par eller mindre grupper med andre elevar på omtrentleg same ferdigheitsnivå. Ein kan argumentere for at å dele elevane inn etter nivå på denne måten, aukar sjansane for at elevane får oppleve meistring ut frå eigne føresetnader, slik det står i læreplanen at opplæringa skal legge til rette for (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Samstundes kan ein ut frå eit danningperspektiv seie at ein slik måte å organisere undervisning, der ein deler elevar etter ferdigheitsnivå og/eller kjønn, i mindre grad legg til rette for å fokusere på solidaritetsaspektet i undervisninga (Klafki, 2018), som mellom anna skal gjere elevane medvitne på sosiale eigenskapar som respekt og det å ta ansvar for alle i eit fellesskap, uavhengig av ferdigheiter og kjønn (Engebretsen, 2016). Ein av informantane fortel om ein annan metode han plar bruke for å dele inn i ulike lag ved småspel, der han set opp fleire mindre baner med ulike "nivå". Tanken er då at elevane sjølve kan få velje kva for bane, eller nivå, dei ynskjer å spele på. Ein kan seie at ein slik måte å tilpasse på har eit større danningspotensial då det legg til rette for sjølvbestemming, ved at elevane går til det "nivået" dei føler seg mest komfortable med å spele på (Klafki, 2018). På den andre sida er denne forma for nivådeling i spelsituasjonar noko som i alle fall delvis går på tvers av ideen om fair play og inkludering som mange lærarar og læreplanen opererer med: nemleg at dei som er flinke heller skal bruke ferdigheitene sine til å hjelpe dei som er mindre flinke, framfor å bruke eigne ferdigheiter til å uttrykke seg sjølv (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Ein annan informant fortel at han legg inn eigne, tilpassa reglar som eit tiltak for å få inkludert flest mogleg elevar i spelsituasjonar. Eit døme han trekk fram er at ballen må vere innom alle på laget. Slik eg forstår informanten meiner han her at alle spelarane på eit lag må ha hatt minst ei ballberøring før laget eventuelt kan skåre mål, noko som heilt klart vil tvinge fram at alle elevane på ein eller annan måte vert involvert i spelet. Dette legg også til rette for at dei elevane som er flinke i fotball må bruke ferdigheitene sine til å spele andre gode, og dermed vert ideen om fair play og inkludering, som eg problematiserer over, ivaretatt i større grad. Eg

forstår også informanten slik at det er han som lærar som avgjer kva dei tilpassa reglane skal vere. For at aktiviteten skulle kunne få eit større danningspotensial, kan ein tenkje seg at læraren her hadde latt elevane sjølve få utvikle og bli einige om kva for tilpassingar av reglane som skulle gjelde, slik også Esser-Noethlichs (2018) poengterer. Det ville gjort at elevane fekk øve seg på sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet som ein demokratisk prosess, og som Klafki (2018) påpeikar, har demokratitenking ein sentral plass i danningsdimensjonen.

4.4 Vurderingspraksis

For å undersøke korleis lærarar på ungdomsskulen grunngir bruken av fotball i si undervisning, var det naturleg å kome inn på informantane sin vurderingspraksis i intervjuet. Det er ikkje nødvendigvis ein direkte samanheng mellom grunngevingar for undervisning og vurderingspraksis, men innhaldet i vurderingskriterier seier oss noko om kva lærarar ser på som verdifull kompetanse, og følgjevis seier det indirekte noko om kvifor ein vel å undervise som ein gjer. Det lærarane ser etter når dei skal vurdere elevane når aktiviteten er fotball, ser ut til å vere todelt ut frå analysen min: På den eine sida ser dei etter innsats, haldningar, samarbeid og fair play, og på den andre sida ser dei på utføring av fotballtekniske ferdigheiter. Bjørn er oppteken av “evna til å drive med lagspel”, “evna til å få med alle” og det “å gjere andre gode” når aktiviteten er fotball. Han meiner at dette er “sånt som er greitt å sjå og måle”. På spørsmål om han kan konkretisere kva han vurderer, trekk han også fram innsats, haldning og samarbeid. Vidare utdjupar han:

Ein kan sjå etter kompetanse også, men eg føler vel ikkje det er like rettferdig for nokon som aldri har gått på fotball. Dei kan vere kjempegode i handball, men dei har ikkje spelt så mykje fotball. Men dei gjer så godt dei kan og dei er interesserte i å vere med. Det ser ein jo veldig enkelt. Og så ser ein veldig enkelt dei som: 'Dette gidd eg ikkje, dette er eg ikkje interessert i'. Og det er jo klart, men å vise innsats og gode haldningar, det klarar vi alle. (Bjørn)

Likevel seier Bjørn at han formidlar til elevane at dersom dei er veldig gode i noko, så kan han bruke dei i undervisninga slik at dei på den måten får vist kunnskapen sin, og at dette er noko som vil kunne gjenspegle seg på ein karakter.

Jan seier at han prøver å vere tydeleg overfor elevane på at fair play er viktig når han skal vurdere elevane i fotball. Han ser også etter samspel, teknikk, ferdigheiter, innsats og det å

involvere seg i spelet og “ville ha ballen”. Han blir beden om å konkretisere kva for spesifikke ferdigheiter han ser etter, og viser til vurderingskriterier han har utforma saman med ein kollega: “Det står noko på pasningar og noko på skot. Det å kunne skyte med både kraft og presisjon, ja, og føring av ball”.

Dette skil seg frå korleis Eva vurderer elevane når aktiviteten er fotball. Ho er tydeleg på at ho ikkje vurderer elevane i fotballferdigheiter, og at det kun er fokus på innsats, haldningar og fair play. Ho utdjupar: “Vi snakkar veldig mykje om dette med kva som ligg i innsatsomgrepet og kva som ligg i fair play, så eg trur samlege av våre elevar er trygge på kva som er forventa og kva som ligg i dei omgrepa”. Eva er tydeleg overfor elevane på kva ho forventar av dei når det kjem til innsats og fair play, men det kjem ikkje eksakt fram i intervjuet kva ho formidlar til elevane, og dermed heller ikkje kva ho vurderer dei etter.

Felles for elevane til Kari og Per, er at dei vert vurdert ulikt ut frå kva erfaringar dei har med fotball frå før. Dei seier begge at dei vurderer elevane som er “gode” i fotball mest etter fair play, og korleis dei klarar å inkludere andre og gjere andre gode. Dei “dårlege” elevane med lite erfaring frå fotball vert ikkje vurdert i det same. Dei vert derimot vurdert i om dei utviklar konkrete fotballferdigheiter i løpet av den perioden dei har fotball. Kari seier at “dei som er på eit lågare nivå, dei må vise interesse og ta til seg dei beskjedar eg har gitt i teknikktraining og som vi har øvd på, sånn at dei viser at dei faktisk har forstått det”. Kari trekk vidare ein parallell til språkfag og gloseprøver, og seier at dersom ein skal ha gloseprøve, men ikkje øver på glosene, så gjer ein det ikkje noko bra. “Det blir det same i fotball”, seier ho og utdjupar: “Har du ikkje øvd på teknikken og ikkje viser noko interesse, så klarar du ikkje å gjere det noko bra. Så vurderer eg også utviklinga i løpet av dei fem øktene med fotball. Det synst eg er viktig”. Per er klar på at elevane skal vurderast ut frå eigne føresetnader, men seier samstundes at dei elevane som er veldig flinke nok får ei form for belønning fordi dei er flinke. Han utdjupar:

Dei som er flinke trenar jo fotball, og spelar fotball, og har gode føresetnader for å vere gode, men eg tenker jo at dei får jo automatisk litt belønning fordi dei er flinke. (...) Mens dei som ikkje har så gode føresetnader for å vere gode i fotball, dei blir meir vurdert på om dei utviklar for eksempel dette med pasning og mottak, og at dei øver på dei tinga. (Per)

Informantane seier at dei brukar fotball ganske likt frå år til år, men at dei gjer det gradvis vanskelegare, og på spørsmål om dei har teikn til progresjon hos elevane, svarer Per at dei som spelar fotball på fritida “kan jo dei tinga vi øver på”, og at dei som ikkje spelar fotball på fritida “ikkje blir flinkare av to-tre timar i åttande, niande og tiande”. Jan deler tankane til Per og seier han ikkje trur at det å ha fotball på skulen er nok til å “gjere det store utslaget”. Vidare seier han: “Så ser vi jo progresjon hos veldig mange, men det er klart at dei trenar ofte fotball tre til fire gonger i veka”. Bjørn føler at han kan sjå progresjon hos nokre av dei som ikkje spelar fotball på fritida også, men presiserer at “eg kan ikkje redde alle”. Vidare seier han: “Det har mykje å seie kva for interesser du har. Altså, viss fotball er noko som du overhovudet ikkje..., men då seier eg at det er noko vi må innom”. Kari sine observasjonar skil seg frå dei andre informantane, då ho meiner å kunne sjå “ei betydeleg endring” hos dei elevane med inga, eller lite erfaring med fotball. Ho eksemplifiserer med å fortelje om ein klasse ho hadde førre skuleår, som ho delte inn i gutar og jenter: “Det var ikkje sånn at dei (med lite erfaring) gjekk frå 2 til 5, men frå 2 til 4, kanskje”.

4.4.1 Diskusjon - Vurderingspraksis

Når det gjeld informantane sin vurderingspraksis når aktiviteten er fotball, kjem det av analysen min fram at det her verkar å vere ei to-deling: På den eine sida ser informantane etter innsats, haldningar, samarbeid og fair-play, og på den andre sida ser dei på utføring av fotballtekniske ferdigheiter. Å spele på lag, få med alle og det å gjere andre gode, vert også trekt fram. Ut frå eit danningperspektiv kan ein her seie at ein er innom både materiale og formale forståingar av danning (Jank & Meyer, 2010; Klafki, 2018; Straum, 2018). Når elevane vert vurdert etter utføring av fotballtekniske ferdigheiter, går ein meir i retning av ei material forståing av danning som, med utgangspunkt i objektet, vurderer om eleven har tileigna seg, og meistrar, eit konkret innhald – her i form av fotballferdigheiter og -kunnskapar som har blitt tildelt ein viss verdi (Jank & Meyer, 2010). Sagt med andre ord vurderer ein om undervisningsinnhaldet har hatt ei danningseffekt på eleven (Klafki, 2018). Dei materiale danningsteoriane handlar også om å vidareformidle spesifikke haldningar (Jank & Meyer, 2010). Difor kan ein seie at vurdering av elevar etter innsats, haldningar, samarbeid og fair play, også touchar innom det materiale. Likevel vil eg seie at desse eigenskapane, i tillegg til det å spele på lag, få med alle og gjere andre gode, går meir i retning av ei formal forståing av danning. I dei formale danningsteoriane fokuserer ein på utvikling av personlege evner hos elevane framfor eit spesifikt undervisningsinnhald (Klafki, 2018).

Felles for elevane til to av informantane er at dei vert vurdert ulikt ut frå kva erfaringar dei har med fotball frå før. Dei gir begge uttrykk for at dei elevane som er flinke i fotball i hovudsak vert vurdert etter fair play, haldning og innsats, mens dei mindre flinke i hovudsak vert vurdert etter i kva grad dei utviklar dei grunnleggande fotballferdigheitene sine. Dette er svært interessant, då det ser ut til å vere to sett av kriterium for måloppnåing for ulike elevar. I føremålet med faget står det at det i mange kompetansemål vil vere relevant å ta omsyn til elevane sine føresetnader i vurderingssituasjonar (Utdanningsdirektoratet, 2015c), og slik sett kunne ein argumentert for at det er i tråd med læreplanen å vurdere elevar med og utan fotballerfaring ulikt. Ser ein nærmare på kompetansemåla i faget etter 10. årssteg, står det at “eleven skal kunne trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar” (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 8). Her vil kvar einskild lærar si subjektive oppfatning avgjere korleis ein tolkar dette målet, men det er viktig å skilje mellom det å skulle trene på og bruke, og det å bli betre i eksempelvis konkrete fotballferdigheiter. Ein finn ingen kompetansemål som omhandlar at elevane skal bli betre fotballspelarar. Her kan ein derfor seie at det gapet som oppstår mellom det normative og det deskriptive vert problematisk (Imsen, 2012).

Eit anna aspekt som kan vere interessant å diskutere i denne samanhengen, er at dersom undervisninga vert organisert på ein slik måte at eleven sine fotballferdigheiter avgjer om hen opplever det som skal lærast som veldig enkelt eller veldig vanskeleg, så vil aktiviteten kunne ha eit ulikt danningspotensial for elevane alt etter om dei er gode i fotball eller ikkje. Dei fleste informantane ynskjer at elevane skal vise framgang i utføring av fotballtekniske ferdigheiter, som dei seinare skal vise at dei kan gjere seg nytte av i spel. I tillegg vert samspel og fair play løfta fram. Her er det viktig å poengtere at i spelsituasjonar i fotball forandrar miljøet seg raskt, noko som stiller høge krav til elevane si utføring av ferdigheiter – som i denne samanhengen må forståast som både tekniske og kognitive (Aasland, 2019). For ein elev som har låge fotballferdigheiter, vil det derfor kunne bli meir utfordrande å “praktisere fair play ved å bruke eigne ferdigheiter og kunnskapar til å gjere andre gode” (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 8), slik det står i eitt av kompetansemåla, enn kva det er for ein elev med gode fotballferdigheiter.

Ein av informantane gir uttrykk for at han kanskje ikkje tykkjer det er like rettferdig å vurdere elevar etter fotballkompetansen deira, sidan dei har så ulike utgangspunkt. Derfor seier han at han er opptatt av innsats og det å vise gode haldningar, noko alle har føresetningar for.

Likevel seier han at det vil gjenspegle seg positivt på ein karakter dersom han kan bruke dei elevane som er veldig gode i ulike undervisningssituasjonar. Her kan det sjå ut til å vere ein motsetnad i informantens sitt synspunkt, når han først gir uttrykk for at han synest det ville vore urettferdig om ein skulle vurdert elevane etter kor gode dei er i fotball, samstundes som han seier at dei veldig flinke elevane vert premierte med ein god karakter. Ein av dei andre informantane uttrykker seg litt i same gate når han først påpeikar at elevane skal vurderast ut frå eigne føresetnader, for så å seie at dei som er flinke i fotball får ei form for belønning for å vere flinke. Utsegna til desse to informantane er svært interessante å relatere til funna i Laxdal (2020) si doktorgradsavhandling, som finn at elevar som allereie meistrar ein aktivitet eller idrett godt har ein stor fordel, då det faglege fokuset i kroppsøving ligg meir på å gjennomføre ulike aktivitetar, framfor å lære dei.

I og med at fleire av informantane i intervjuet gir uttrykk for at dei vurderer elevane i spesifikke fotballferdigheiter som vert undervist med aukande vanskegrad, fekk dei også spørsmål om dei kunne sjå nokon progresjon hos elevane i utføring av dei ulike fotballferdighetene. Det som kjem fram av analyseresultata mine her, er at dei elevane som utviklar fotballferdighetene sine frå år til år, i hovudsak er dei elevane som spelar fotball aktivt på fritida. Og som den eine informantens seier, er det nok ikkje det dei møter av fotball i kroppsøvingundervisning som kan ta æra for dette. Samstundes verkar informantane å vere ganske einige i at dei elevane som ikkje spelar fotball på fritida, viser liten eller ingen progresjon i dei relativt få øktene dei har med fotball i løpet av eit år. Dette samsvarar i stor grad med korleis Siedentop (2002) poengterer at måten kroppsøvingundervisning ofte er organisert på, med bolkar på tre-fem økter i ulike aktivitetar og idrettar som går igjen frå år til år (Annerstedt, 2008; Kirk, 2010), ikkje er hensiktsmessig då timetalet vert for lite til at ein skal kunne forvente å sjå ei utvikling hos elevane i teknikkane som dei øver på. Å bruke fotball i kroppsøving på denne måten kan vere problematisk med tanke på at gapet mellom dei “gode” og “dårlege” vert større og større for kvart år som går. Dette vil gjere det meir utfordrande å tilpasse undervisning etter kvart som elevane vert eldre, og det vil bli vanskelegare å legge til rette for at “elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 1) etter kvart som gapet aukar. Desse tankane kan også vere interessante å relatere til forskning som syner at talet på elevar som seier at dei likar faget godt, fell jamt og trutt etter kvart som elevane vert eldre (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015).

Ein av informantane skil seg derimot klart ut når det kjem til spørsmålet om dei kunne sjå progresjon i utføring av fotballferdigheiter hos dei elevane med lite, eller ingen, erfaring med fotball utanfor skulen. Informanten seier at ho førre skuleår kunne sjå ei betydeleg endring hos denne elevgruppa, og at fleire av elevane gjekk frå karakteren 2 til 4 i løpet av nokre økter – noko som står i stor kontrast til både Siedentop (2002) og dei andre informantane sine observasjonar. Det kjem likevel ikkje fram av analyseresultata kva denne informanten meinte skulle til for å gå frå karakter 2 til 4, men ho har tidlegare i intervjuet uttalt at ho vurderer utviklinga til elevane i løpet av dei øktene dei har fotball. Vidare trekk ho ein interessant parallell til det å øve på gloseprøver i språkfag, og seier at dersom ein ikkje øver på teknikkane og viser interesse, så kan ein heller ikkje gjere det noko bra.

4.5 Idrettsaktivitetar sin plass i kroppsøving

Alle informantane blei i løpet av intervjuet spurde om deira tankar kring at faget skal bli mindre idrettsretta etter overgangen til ny læreplan, og korleis dei trur at dette eventuelt vil endre deira undervisningspraksis. Ut frå analysen min kan det tyde på at dei fleste lærarane er mindre positive til dette. Per seier han kan sjå fleire negative sider ved ei nedtoning av fokuset på idrettsaktivitetar. Han trekk fram at aktivitetar som handball og fotball er noko som engasjerer elevane i stor grad, og at elevane er “veldig aktive når dei har det”. Per er elles klar på at justeringane i faget nok vil “tvinge fram ei endring” i hans undervisningspraksis, men er usikker på om det vil bli til det betre - då idrettsaktivitetane i kroppsøving er så populære blant elevane.

Jan trekk også fram at elevane er veldig glade i idrettsretta aktivitet, og at han derfor “er redd det kan vere negativt å ta det vekk”. Ut frå det han har sett av den nye læreplanen, fryktar han at kroppsøvingfaget vil bli meir teoribasert – noko han tykkjer er det siste faget treng. Han meiner også at ein “kanskje ikkje burde vere så redd for at idrettsaktivitetar har ein sentral plass i faget”. Likevel er han heilt klar på at endringar i læreplanen også bør føre med seg endringar i undervisningspraksis, då ein jo skal følgje kompetansemåla, samtidig som han trur at det fort kan “ta litt tid før det vert implementert”.

Bjørn tykkjer det er dumt at faget skal bli mindre idrettsretta: “Idretten er meir opp til kvar einskild elev, og er ein fin måte å vurdere dei på”. Bjørn opplever, til liks med Per og Jan, at elevane er veldig engasjerte, og han har gode erfaringar knytt til ulike idrettsaktivitetar i kroppsøving. “Ein kan ikkje redde alle, men for meg har det vore eit bra verktøy. Og elevane

er vande med det, så eg forstår ikkje heilt det at dei skal ta det vekk”, seier Bjørn. Han er samstundes tydeleg på at han nok må legge om eigen undervisningspraksis for å følgje læreplanen. Der han før har hatt ein idrettsperiode, må han no finne nye alternativ. Han trur ikkje det blir lett, og “ser ikkje heilt poenget”.

Kari synest heller ikkje det er veldig positivt at faget vert mindre idrettsretta: “Dette med ballidrett handlar om koordinasjon, og det handlar om det å vere eit lag. Dette er noko ein kan ta med ut i dagleglivet”. Ho trur ikkje den nye læreplanen kjem til å endre hennar undervisningspraksis i særleg grad, og utdjupar: “Det vert jo endringar, men ... ein kan jo tolke dei kompetansemåla også. Det er jo spelerom”. Eva tykkjer det er vanskeleg å ta eit klart standpunkt når det kjem til debatten om idrett eller ikkje idrett i kroppsøving, og kan sjå både positive og negative sider ved det. Ho er likevel klar på at “i den grad elevane skal medverke i faget, så vil jo dei ha idrett. Dei vil konkurrere og dei vil vinne, så det blir litt sånn ja takk, begge deler”. Ho trur at det framleis kjem til å vere idrett i faget, men at ein må tenke på at kroppsøvingfaget er så mykje meir enn berre idrett også.

4.5.1 Diskusjon – Idrettsaktivitetar sin plass i kroppsøving

Dei fleste informantane framstår heilt klart som lite positive, eller i alle fall skeptiske, til eit mindre idrettsretta kroppsøvingfag. Dette samsvarar med Green (2008) sine påstandar om at det synet filosofar og fagfolk har på kva som bør vere føremålet med kroppsøving, ikkje nødvendigvis blir delt av dei som underviser i det. Skepsisen er også interessant å sjå opp mot tidlegare forskning som finn at ein stor del av lærarane som underviser i faget meiner at det å lære forskjellige idrettar er ein av årsakene til at vi har kroppsøving som fag i skulen (Moen et al., 2018), og at mange lærarar føretrekk å undervise i nettopp idrettsaktivitetar (Karlefors, 2012). Dette kan ein sjå i samanheng med anna forskning som problematiserer at institusjonane som utdannar kroppsøvingslærarar i stor grad senterer studia sine rundt nettopp idrettar (Kirk, 2010; Moen, 2011; Moen & Green, 2014). Det kan tenkast at sidan kroppsøvingslæruddanninga i stor grad har vore sentrert rundt idrettar, så har ho i større grad appellert til framtidige kroppsøvingslærarar som er både glade og gode i idrett – og at dette speglar korleis dei sjølve seinare underviser i faget, og kva dei tenker skal vere fagets føremål.

Fleire av mine informantar har bakgrunn frå idrett, og nokre har også berre det som før heitte idrett grunnfag (no årsstudium i idrett) som grunnlag for sin formelle undervisningskompetanse i kroppsøving. Eg starta sjølv på vegen mot å bli kroppsøvingslærar

med å ta eit årsstudium i idrett, før eg gjekk vidare på faglærerutdanninga i kroppsøving året etter. Eg tykte dette var eit veldig givande år, men når eg no tenker tilbake på kva vi faktisk lærte, så var det jo, som det kjem fram av namnet, eit årsstudium i ulike idrettar som kanskje ikkje var særleg retta mot det breie utvalet av leik og aktivitetsformer som kroppsøvingfaget skal innehalde (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dersom eg ikkje hadde starta på faglærerutdanninga, er det rimeleg å tru at eg nok hadde hatt ei anna oppfatning av, og mest truleg også undervisningspraksis i, faget i dag. Den av informantane mine som skil seg ut med absolutt mest kompetanse i faget, er også den som er minst skeptisk til dei nye endringane, noko som kan vere med å støtte opp om mine tankar. Dette er også interessant å relatere til funna frå den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøving om kva som pregar innhaldet i faget (Moen et al., 2018), sett i samanheng med at det i den same studien kjem fram at over halvparten av dei som underviser i faget har 60, 30, 15 eller ingen relevante studiepoeng.

Det er hovudsakleg to argument som går igjen når informantane skal grunngi kvifor dei tykkjer det er dumt at faget vert mindre idrettsretta, og det er at idrettsaktivitetar får fram eit høgt aktivitetsnivå hos elevane, og at det er noko dei er vande med og glade i. Desse argumenta stemmer overeins med tidlegare forskning som problematiserer at mange lærarar verkar å vere meir opptekne av å legge til rette for høg trivselsfaktor og eit høgt aktivitetsnivå i timane sine, framfor at elevane skal lære noko i faget (Larsson & Nyberg, 2017; Redelius et al., 2015). Ein annan informant uttrykker skepsis mot at idrettsfokuset skal tonast ned, ved å påpeike at dersom elevane skal medverke i faget, så trur ho det framleis kjem til å vere idrett i kroppsøving. Esser-Noethlichs (2018) støttar informanten sine tankar om at elevane bør få medbestemmingsmoglegheiter i faget, samtidig som han poengterer at det å gi elevane høve til medbestemming, ikkje er einstyndande med at dei kan råde fritt over innhaldet i undervisninga. Med utgangspunkt i Klafki (2018) sin kritisk-konstruktive didaktikk, der han påpeikar at undervisning skal legge til rette for utvikling av allsidige interesser og evner, kan ein også stille seg kritisk til argument som går på at idrettsaktivitetar bør ha ein sentral plass i faget fordi det er noko elevane er vande med og er glade i. Han presiserer her at undervisning skal legge til rette for at elevar lærer å lære, og at ein avgjerande faktor her er å gjere elevane opne for å kunne og ville gjere seg nye erfaringar gjennom å stille spørsmål ved kunnskapar og erfaringar ein har frå før (Klafki, 2018).

Ut frå analyseresultata kan det sjå ut til at det er ulikt i kva grad informantane trur at innhaldet i den nye læreplanen kjem til å gjere at dei vil endre undervisningspraksisen sin. Ein av

informantane seier at endringane nok vil tvinge fram ein endra undervisningspraksis, men at han er usikker på om dette er positive endringar. Ein annan informant seier at endringar i læreplanen også vil føre til endra undervisningspraksis, men at det kan ta tid før det blir implementert. Ein tredje informant er klar på at hennar undervisningspraksis nok ikkje vil endre seg trass endringar i den nye læreplanen, og grunngeiv dette med å antyde at det er mogleg å tolke kompetansemåla i den retninga ein ynskjer. Trass i at desse argumenta skil seg frå kvarandre, er dei alle interessante å relatere til tidlegare forskning som hevdar at mange kroppsøvingslærarar ser ut til å basere undervisningsfilosofien sin på sterke tradisjonar, vanar og eigen undervisningspraksis, i staden for at innhaldet i undervisninga tek utgangspunkt i fagets føremål og filosofi (Green, 2008; Larson & Redelius, 2008; Redelius et al., 2015).

På bakgrunn av si historiske analyse av kroppsøvingsfaget, legg som tidlegare nemnt Kirk (2010) fram det han meiner er tre moglege framtidsscenario for faget: 1) Meir av det same, 2) Ei radikal reformering og 3) At faget forsvinn heilt. At faget skulle forsvinne heilt, er sjølvstakt ikkje relevant i denne samanhengen. Ser ein derimot på kva for tankar mine informantar har om eit mindre idrettsretta fag i den nye læreplanen, og i kva grad dei trur dette vil endre undervisningspraksisen deira, er det nærliggande å tru at ein kanskje vil sjå meir av det same framover, framfor at det vert ei radikal reformering. For at kroppsøvingsundervisninga skal bli “meir av det same”, peikar Kirk (2010) her på nettopp læraren som den mest avgjerande faktoren - då lærarane har relativt gode kunnskapar om dei ulike idrettane, og at faget er godt likt blant majoriteten av elevane.

4.6 Kvifor fotball i kroppsøving?

Trass i at somme elevar, og kanskje spesielt jenter, kan ha ein tendens til å melde seg ut når fotball står på timeplanen – slik det har blitt diskutert i ein av kategoriane over – kjem det også fram i analysen min at alle informantane verkar å vere svært samde om ein ting: fotball er ein veldig populær aktivitet som dei fleste av deira elevar tykkjer er morosam, og som dei likar å halde på med i kroppsøvingstimane. Dette gjeld ikkje berre dei elevane som spelar fotball aktivt på fritida, men mange av dei som ikkje gjer det også, seier somme. I følgje Bjørn og Kari etterspør deira elevar svært ofte fotball: “Det spør dei vel stort sett om før kvar einaste time, sjølv om det står på planen kva vi skal ha, så fotball er jo det store”, seier Bjørn. I følgje Kari vil “dei gutane som driv med fotball (på fritida) berre spele fotball. Dei kan aldri få nok”. Det at fotball er så populært blant elevane, er derfor eit viktig argument for mine informantar for kvifor dei vel å bruke aktiviteten i si undervisning.

Fleire av lærarane seier i intervjuet at dei i løpet av eit undervisningsår har timar, eller periodar, der elevane sjølv får velje innhald. Då utmerkar fotball seg som ein svært populær aktivitet. Eva utdjuar: “Fotball er ein kjempepopulær aktivitet. Dei vil gjerne spele fotball, sjølv dei som ikkje spelar fotball til vanleg. (...) Der vi set opp val, for eksempel, så kjem fort fotball som ønska aktivitet“. Jan observerer også at elevane vel fotball når dei får moglegheit til det.

I den klassen eg har no opplever eg at nesten samlege har lyst til å spele fotball. I fjor hadde eg sånn at elevane fekk lov til å velje aktivitet sjølv, og tolv av tolv valde fotball. Fotball er populært her. (Jan)

Per legg vekt på at sidan så mange elevar tykkjer det er kjekt å spele fotball – og at det er ein aktivitet som dei fleste kan delta på – er det ein aktivitet som får fram eit høgt aktivitetsnivå blant elevane. Dette ser han på som positivt: “Ballspel synst dei er kjekt. Det likar dei jo. Mange. Så det er jo dei timane med høgst aktivitet og på den måten er jo fotball bra – det at du får dei aktive”. Sidan dei fleste likar å spele fotball, alle kan vere med og at det får fram eit høgt aktivitetsnivå, meiner han at elevane kan få ei “fellesskapskjensle” av aktiviteten.

Når det kjem til meir læreplansspesifikke argument for å legitimere at dei brukar fotball i undervisning, trekk dei fleste lærarane fram at det kan relaterast til lagspel eller lagidrettar. Dei refererer då til første kompetansemål i læreplanen under idrettsaktivitet for 10. trinn, der det heiter at “eleven skal kunne trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar” (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 8). Dei har då litt ulike måtar å referere til kompetansemålet på, og viss ein fokuserer på verbbruken, så vert grunngjevingane for bruken av fotball ganske forskjellige:

Ja, lagspel. Det er jo det det går på, men også trene på å bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar. (Bjørn)

Det er vel det her at ein skal kunne beherske eit utval av øvingar eller aktivitetar knytt til ballidrettar, eller lagidrettar. (Per)

Du har jo det på ungdomsskulen som heiter å trene på å utøve lagidrettar. (Jan)

I tillegg til korleis ein kan knyte fotball opp mot læreplanen, fekk lærarane spørsmål om kva dei ville elevane skulle lære når dei brukte fotball som aktivitet i kroppsøvingundervisning.

Her poengterer eit par at dei tidlegare har vore meir opptekne av fotballspesifikke ferdigheiter og reglar, som eksempelvis “offside”, noko dei har tona ned i seinare tid. Likevel svarar Per følgjande på spørsmålet:

Ja, det er jo det mest grunnleggande. Eg ser jo at dei som spelar fotball kan jo dei tinga som vi øver på. Altså, det er ikkje så utfordrande timar for dei dette med øvingane. (...) Men det er jo at dei elevane som er mindre aktive at dei, liksom, klarar å ta imot ein ball, stoppe ein ball og sentre ein ball, og på den måten kan vere meir aktivt med i spelet seinare. Men du lærer jo ikkje dette på eit par økter i løpet av eit år heller, sant, så det er jo, men dei synest jo det er kjekt å spele fotball. (Per)

Kari seier ho sjølv har erfaring med at fotball tok mykje plass i kroppsøving, hovudsakleg i form av hjørnefotball, og at ho derfor er oppteken av at ein skal bruke fotball med eit mål, og ikkje berre ha fotball fordi ein ikkje kom på noko anna å gjere. Ho blir beden om å utdjupe:

Nei, at når dei er ute på bana og spelar kamp, at dei då forstår kva slags pasning dei brukte, for eksempel. Og det å drille litt meir på teknikk slik at dei vert flinkare når dei då skal ha kamp. Det blir nesten berre som ei ordentleg fotballtrening der ein øver på teknikk og så utfører ein dette i praksis, rett og slett. (Kari)

I tillegg til at bruken av fotball kan legitimerast ut frå kompetansemålet som omhandlar lagidrettar, og det å øve på, og lære, fotballspesifikke ferdigheiter, nemner dei fleste lærarane at fotball også er ein fin aktivitet å bruke for å fokusere på fair play, samspel og haldningar. Fair play i fotball vert trekt fram som positivt då det i kroppsøving ikkje berre handlar om å gjere seg sjølv god, men også “det å gjere andre gode”. Eva seier ho er tydeleg på korleis ho formidlar dette til elevane, og at ho gjer dei medvitne på kva ho forventar både i forkant, undervegs og etterpå, når det kjem til innsats og fair play. Det vert også sagt at det i lagidrett handlar om “å bygge opp medspelarane sine”, og derfor er det viktig å fokusere på fair play. Per tykkjer også at fotball er ein fin aktivitet for å fokusere på fair play, sidan tenningsnivået ofte er høgare:

Og det er ein bra plass å øve på fair play på, for då blir det ofte, ja, visst du kan seie tenningsnivået er ofte høgare når du spelar fotball, enn kva det er i andre

aktivitetar, så det er fint å øve på fair play – mange sider av fair play - når du driv med ballaktivitet. (Per)

Jan er også inne på at fotball som aktivitet i undervisning kan føre til eit høgt tenningsnivå, og han nemner at det kan kome uønskte kommentar som: “Du suger!”, “Herregud så dårleg, bomma du der!?” og “No må du skjerpe deg!”. Dette gjeld, i følgje Jan, i hovudsak gutar, som han meiner har mykje å lære av jentene som er meir konstruktive i tilbakemeldingane sine.

4.6.1 Diskusjon – Kvifor fotball i kroppsøving?

Vi har sett at eitt av argumenta som stikk seg klart mest fram når mine informantar skal grunngi kvifor dei brukar fotball i si undervisning, er at ballspelsaktivitetar er populært og at elevane deira tykkjer det er kjekt å spele fotball. At ballspel er populært blant elevar i skulen er godt dokumentert i tidlegare forskning (Karlefors, 2012; Larsson & Redelius, 2008; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015), og Vinje (2018) har omtala ballspel som noko av det han ser på som ein av dei viktigaste suksessfaktorane for at faget er så populært som det er. I føremålet heiter det også at “kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 1), og når informantane mine seier at elevane deira tykkjer det er kjekt å spele fotball, er det naturleg å tru at dei opplever ei form for glede, meistring og inspirasjon. Ein kan likevel stille seg kritisk til at det her er lærarane som uttalar seg på vegne av elevane om kva dei likar og ikkje, då dette er basert på læraren si subjektive oppfatning og at elevane ikkje har fått uttale seg sjølve. Aasland og Engelsrud (2018) er einige i at trivsel for skuleelevar i ulike fag er viktig, men seier samstundes at det at elevane har det kjekt i timane ikkje nødvendigvis seier noko om kvaliteten på undervisninga.

Redelius et al. (2015) har kritisert at mange lærarar er meir opptekne av nettopp det at elevane skal ha det kjekt i kroppsøving, framfor at dei faktisk skal ha eit fagleg utbyte og lære noko. Fleire av informantane viser til eit konkret kompetansemål på 10.trinn når dei skal grunngi kvifor dei brukar fotball, men som vi kan sjå over, ordlegg dei seg ganske ulikt når dei refererer til kompetansemålet, og grunngjevingane blir då også ganske forskjellige. På den eine sida kan ein seie at dette er interessant å sjå opp mot tidlegare forskning som seier at lærarar slit med å artikulere kva som er målet med undervisninga, og kva elevane faktisk skal lære i faget (Redelius et al., 2015), men på den andre sida er det viktig å poengtere at informantane ikkje sat med læreplanen framføre seg under intervjuet, og at ein kanskje ikkje kan forvente at dei skal kunne gjenfortelle alle kompetansemåla ordrett til ei kvar tid.

Når det kjem til kva informantane mine seier at dei ynskjer at elevane skal lære når dei brukar fotball som aktivitet, kan funna i min analyse tyde på at dette er todelt: På den eine sida ynskjer lærarane at elevane skal øve, og bli betre, på fotballtekniske ferdigheiter, slik at dei kan nyttegjere seg av desse og bli meir delaktige i spelsituasjonar seinare, og ein av informantane seier at undervisninga nesten berre vert som ei ordentleg fotballtrening. Slike argument kan i stor grad relaterast til verdiar i materiale danningsteoriar (Klafki, 2018), ved at læraren formidlar spesifikke fotballferdigheiter som eit ideal hen ynskjer at eleven skal tileigne seg for å kunne delta i spelsituasjonar på ein betre måte. Samstundes erkjenner somme av informantane at dei elevane som er flinke i fotball allereie kan det dei øver på i timane, mens dei som ikkje er så flinke heller ikkje lærer det dei øver på i løpet av dei få timane dei har fotball. Dette bekreftar langt på veg Siedentop (2002) sine påstandar om at ein ikkje nødvendigvis ser den utviklinga ein ynskjer i elevane si utføring av teknikkane dei øver på.

På den andre sida ser informantane på fotball som ein fin aktivitet for å fokusere på fair play, samspel og haldningar, som i hovudsak kan relaterast til formale danningsteoriar (Klafki, 2018). Dette er også argument ein finn igjen fleire stader i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015c), og i følgje Green (2008) og Stolz (2014) har gode haldningar og moral vore sentrale delar av fagets legitimering i lengre tid, der mellom anna lagspel blitt sett på som ideelt for at elevar skal få undervisning som utfordrar dei i fair play. Fretland et al. (2020) seier også at fair play i kroppsøving skal bidra til elevane sin danningssprosess. Ein av informantane seier at ho er tydeleg overfor elevane på kva ho forventar av dei når det kjem til fair play, noko som er interessant å sjå opp mot funna i studien til Moen et al. (2018) som seier at både lærarar og elevar er samde i at fair play har ein sentral plass i faget. Likevel kjem det ikkje veldig tydeleg fram i mine analyseresultat kvifor mine informantar meiner at nettopp fotball er ein godt eigna aktivitet for å arbeide med fair play-måla i læreplanen, og korleis dei faktisk brukar fotball for å jobbe mot dei.

Noko som blir trekt fram av nokre informantar er at fotball, og andre ballaktivitetar, ofte har eit høgare tenningsnivå, noko som kan føre til uønskt språkbruk og oppførsel blant elevane, og at det derfor vert naturleg å fokusere på fair play. Slike argument finn ein også i studia til Fretland et al. (2020) og Standal et al. (2020) som problematiserer at fair play i kroppsøving primært vert brukt som ein reiskap for regulering og korrigerings av elevar sin oppførsel. Det vert også uttala av mine informantar at det å gjere andre gode, og å bygge opp medspelarane

sine, er sentralt i faget og ein viktig del av lagspel. Engebretsen (2016) er innom mykje av det same når ho argumenterer for at kroppsøving har eit betydeleg danningspotensial. Ho poengterer at fleire av kompetansemåla kan legge til rette for læringsaktivitetar som omfattar fair play og samarbeid, som igjen kan bidra til at eleven utviklar personlege og sosiale eigenskapar som er vesentlege i eit danningperspektiv. Desse argumenta kan relaterast til korleis Klafki (2018) beskriv formal, funksjonell danning; at danningprosessen ikkje fokuserer på å tileigne seg eit konkret innhald, men heller å utvikle eit individ sine latente ibuande evner og anlegg (Straum, 2018). Dette er også sentralt for ein av dei grunnleggande faktorane for danning, nemleg å utvikle solidaritetsevne (Klafki, 2018). Fretland et al. (2020) finn at fair play i kroppsøving først og fremst vert praktisert opp mot nettopp solidaritetsaspektet.

Dei fleste informantane seier at dei i løpet av eit undervisningsår legg opp til økter der det er elevane sjølve som får velje kva som skal skje, og sidan fotball er så populært vert det då ofte fotball desse timane. For elevane til ein av informantane, er dette faktisk den einaste måten dei møter fotball i kroppsøving i løpet av eit undervisningsår. Medbestemming er ein grunnleggande faktor for danning (Klafki, 2018), og det er derfor bra at elevane kan få moglegheit til å vere med å påverke kva som skal skje i undervisninga. Dette vil introdusere elevane for ein demokratisk tankegang, og kan vere med å bidra til at dei utviklar nødvendig demokratiforståing og evner til aktiv deltaking i samfunnet (Klafki, 2018). Samstundes er alle informantane einige om at det også finst elevar, flest jenter, som ikkje verkar å vere nemneverdig begeistra for fotball. Og kva då med desse elevane? Får dei nokon gong oppleve å ha medbestemming på innhaldet når elevane får velje aktivitet? Skal ikkje dei ha medverknad på lik linje med dei andre, berre fordi dei representerer eit mindretal? Det som då vert problematisk, er viss det endar med å bli fotball kvar gong elevane får lov til å velje aktivitet, fordi dei som er flest og skrik høgast alltid får vilja si, slik Andrews og Johansen (2005) beskriv det. Som Klafki (2018) understrekar som ein avgjerande faktor for danningspotensialet i undervisning, er at det må vere ein tydeleg samanheng mellom dei tre grunnleggande evnene sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet. Engebretsen (2016) poengterer at sjølv- og medbestemming føreset solidaritet, og at solidaritet er å ta ansvar for alle i eit fellesskap. Ein kan derfor stille seg kritisk til om alle dei tre grunnleggande evnene vert ivaretekne i slike “velje-prosessar” som mine informantar beskriv. Det kan tenkast at mindretalet som gir uttrykk for at dei ikkje likar fotball, ikkje opplever å ha sjølv- og

medbestemming over innhaldet, mens fleirtalet som “alltid” får vilja si ikkje syner solidaritet overfor mindretalet ved å la deira stemmer blir høyrde frå tid til annan.

5.0 Samanfattande drøfting

I dette kapitlet trekk eg ut det mest sentrale av analyseresultat og diskusjon frå førre kapittel, og vil her gjere ei meir samanfattande drøfting knytt opp mot studien sine to problemstillingar. Eg tek for meg problemstillingane i kvart sitt underkapittel.

5.1 Didaktisk analyse

Ein sentral del i mine intervju bestod av at informantane skulle beskrive korleis dei vel å bruke fotball som aktivitet i si undervisning, samt at eg ynskte at dei skulle få moglegheit til å grunngi undervisningspraksisen sin. Min analyse av intervjuresultata vert sjølvstendig sentral når eg i den første problemstillinga stiller spørsmålet: *Korleis blir fotball undervist i kroppsøving i ungdomsskulen og korleis grunngir lærarar bruken av fotball i si undervisning?* Denne problemstillinga kan koplust opp mot didaktikkens tre grunnspørsmål, nemleg undervisninga sitt kva, korleis og kvifor (Imsen, 2012). Ved å analysere og beskrive korleis informantane mine seier at dei brukar fotball i undervisning, samt korleis dei grunngir praksisen sin, kjem vi inn på det eg i teorikapitlet omtalar som analytisk, eller deskriptiv, didaktikk (Imsen, 2012). Ei analytisk tilnærming kan hjelpe ein å forstå det som skjer i undervisning, samt å finne ut om elevane nærmar seg måla som er sette for undervisninga gjennom dei metodiske vala som er tekne (Brattenborg & Engebretsen, 2012; Imsen, 2012). Min diskusjon av dei relevante funna i analysen kan derfor seiast å vere ei form for didaktisk analyse.

Som eg presenterte i teorikapitlet av oppgåva, ynskjer den analytiske didaktikken å beskrive, analysere og forstå det som skjer i undervisningssituasjonar i skulen, uavhengig av ideala i den normative didaktikken, og representerer i så måte didaktikkens er-perspektiv (Gundem, 2011; Imsen, 2012). Didaktisk analyse er, i følgje Gundem (2011), nært knytt til ulike typar modellar, som kan fungere som nyttige reiskapar for å prøve å forstå, eller forklare, kva som skjer i undervisningspraksis. Eg har valt å nytte meg av den didaktiske trekanten (Amade-Escot, 2006; Gundem, 2011; Lyngsnes & Rismark, 2014) og dei konstituerande forholda i den, i min didaktiske analyse av korleis fotball vert nytta og forsvart som aktivitet i kroppsøving.

Det retoriske og framstillande, eller *representasjonsaksen*, i den didaktiske trekanten representerer forholdet mellom lærar og innhald (Gundem, 2011; Lyngsnes & Rismark, 2014), og det mest nærliggande å belyse i dette forholdet er *kva* som er hovudtrekka i mine informantar si undervisning når aktiviteten er fotball. Innhaldet i undervisning må relaterast til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015c), som alltid skal vere eit utgangspunkt for læraren si planlegging av undervisninga, men i og med at kompetansemåla gir rom for tolking, gir det også lærarane ei viss grad av handlingsfridom (Imsen, 2012). Her meiner Lyngsnes og Rismark (2014) at det kan oppstå spenningar mellom lærarane sin fridom til sjølv å definere undervisningsinnhald og dei nasjonalt gitte planane.

Ut frå analyseresultata som vart presentert i førre kapittel, kan ein lese at fire av fem informantar ser ut til å bruke og organisere fotball i kroppsøvingsundervisning ganske likt. Fotball inngår for mange som del av ein ballspels-bolk i årsplanane, og utgjer alt frå tre til sju kroppsøvingsøktar i året. I sjølve timane handlar det i stor grad om legge opp til ulike deløvingar, som ein bryt ned til det heilt grunnleggande for at elevane skal få terpe på ulike fotballtekniske ferdigheiter som ballkontroll, pasning, mottak og skot. Deretter er fokuset at elevane skal prøve å bruke det dei har øvd på i ulike formar for spel. Fotballferdigheitene vert undervist med ei aukande kompleksitets- og vanskegrad frå økt til økt, med eit mål at elevane skal bli “betre” i utføringa av dei ulike ferdigheitene. Ein slik måte å undervise i fotball i kroppsøving på, stemmer i stor grad overeins med korleis Kirk (2010) har beskrive, og kritisert, den tradisjonelle måten å undervise i faget på, som undervisning i og læring av idrettsteknikkar.

Elevane til den siste informanten, som ikkje har fotball som del av ein eigen bolk i årsplanen, møter berre fotball i kroppsøving i dei timane der dei sjølv får velje innhald. I desse timane er det stort sett berre spel, ofte i form av hjørnefotball, og informanten seier at fokuset i desse øktene er retta mot samspel, haldningar og fair play. Dette er også den einaste informanten som uttrykker at ho jamleg snakkar med elevane om *kva* som ligg i fair play-omgrepet, og *kva* som er forventa der. Likevel kjem det fram av analysen at dei andre informantane også er opptekne av å fokusere på samspel, haldningar og fair play når dei brukar fotball i si undervisning, men det kjem i mindre grad fram *kva* for didaktiske og organisatoriske grep som faktisk blir gjort i sjølve undervisningssituasjonen for å fokusere på dette – utanom at det vert kommunisert at det er viktig med tanke på lagspel og det å involvere andre. Det at mine analyseresultat seier lite om korleis informantane kommuniserer og legg opp undervisning for

å fokusere på samspel, haldningar og fair play, kan seiast å vere ei svakheit ved denne studien. Noko som derimot vert sagt, er at fair play er eit nyttig verkemiddel for å få bukt med uønskt åtferd, noko som vert problematisert i nyare forskning (Fretland et al., 2020; Standal et al., 2020).

Det kateketiske, eller *kommunikasjonsaksen*, i den didaktiske trekanten representerer forholdet, eller relasjonen, mellom lærar og elev (Gundem, 2011; Lyngsnes & Rismark, 2014). Ein god lærar-elev relasjon, med fokus på kommunikasjon og formidling, vert framheva som avgjerande for læringsprosessen og eit godt læringsmiljø i dette forholdet (Gundem, 2011). Spenningane i kommunikasjonsaksen baserer seg på to ytterpunkt, der læraren vert sett på som formildar av fagstoff i den eine enden, mens elevane i den andre har medverknad i undervisninga (Lyngsnes & Rismark, 2014). Noko som vert aktuelt å belyse ut frå denne relasjonen er lærarane sin vurderingspraksis, og i kva grad det vert lagt opp til lærar- eller elevsentrert undervisning når informantane har fotball som aktivitet i kroppsøving.

Eg ser på læraren sin vurderingspraksis som relevant i det kateketiske aspektet, då den er med på å kommunisere til elevane kva læraren ynskjer at dei skal lære når fotball vert brukt som aktivitet i kroppsøving. Samstundes legg læraren sin vurderingspraksis føringar for innhaldet i undervisninga. Funna i min analyse kan tyde på at det lærarane ser etter når dei skal vurdere elevane i fotball, er todelt: På den eine sida ser dei på utføring, eller utvikling, av fotballtekniske ferdigheiter. Her kjem det også fram at noko av det lærarane ser etter, er om elevane klarar å dra nytte av dei fotballtekniske ferdigheitene dei har øvd på i ulike former for spel. På den andre sida ser dei etter innsats, haldningar, samarbeid og fair play. Undervisninga er i stor grad lærarsentrert, noko som kjem til uttrykk ved at lærarane i hovudsak nyttar seg av ein deduktiv undervisningsmetode for å undervise elevane i fotballferdigheiter; Lærarane viser og forklarar forskjellige ferdigheiter, som ulike typar pasningar, og så skal elevane prøve å utføre desse etter beste evne. Det kjem også fram av analysen at fotball svært ofte vert valt i timar der elevane får velje aktivitet, men utover det å få velje aktivitet, kjem det ikkje fram av mine analyseresultat om undervisninga er meir elevsentrert i desse timane – noko ein kan argumentere for at kan vere ei svakheit ved studien. Det som likevel verkar klart, er at undervisninga i hovudsak er lærarsentrert i dei timane der fotball står på timeplanen, og då er ein deduktiv undervisningsmetode gjennomgåande, noko som bekreftar tidlegare forskning (Kirk, 2010; Moen et al., 2018; Standal et al., 2020).

Det metodisk erfarande, eller *erfaringsaksen*, representerer forholdet mellom elev og innhald i den didaktiske trekanten (Gundem, 2011; Lyngsnes & Rismark, 2014), men må i følge Gundem (2011) også sjåast i samanheng med interaksjonen mellom lærar og elev. Ved å rette fokus mot eleven sine læringserfaringar, og korleis eleven lærer, er det her snakk om å beskrive ein form for metodikk. I følge Lyngsnes og Rismark (2014) omhandlar spenningane i erfaringsaksen forholdet mellom arbeidsmetodane som vert nytta i undervisning og den einskilde elev sine erfaringar, interesser og kompetanse.

Som det vert belyst under drøftinga av kommunikasjonsaksen, vert det hovudsakleg lagt opp til ei lærarsentrert undervisning der elevane skal øve på grunnleggjande fotballferdigheiter. Dette vert undervist med ei aukande kompleksitetsgrad frå økt til økt, og frå år til år, og noko av det lærarane vurderer er om elevane viser progresjon i utføring av ferdigheitene. I analysen min kjem det fram at for veldig mange elevar er dette øvingar og ferdigheiter dei allereie beherskar svært godt, då mange driv aktivt med fotball på fritida. Desse elevane utviklar også fotballferdigheitene sine frå år til år, men det er likevel lite som tyder på at det er dei møter av fotball i kroppsøvingundervisninga som er spesielt utslagsgivande her. For dei elevane som har mindre, eller inga, erfaring med fotball utanom kroppsøving, kjem det fram at desse viser lite, eller ingen, teikn til progresjon i utføring av fotballferdigheitene som dei vert introdusert for i undervisninga. Eit spørsmål som ein då kan stille seg, er om det i det heile teke er nokon som faktisk har eit læringsutbyte av undervisninga. Dei “flinke” kan allereie det dei vert introdusert for, mens dei “dårlege” ikkje får tilstrekkeleg med tid til å faktisk kunne vise progresjon, noko Siedentop (2002) tidlegare har problematisert. Det kan derfor verke som det faglege fokuset i undervisninga i hovudsak er retta mot å gjennomføre fotball som aktivitet, noko som i så fall stadfestar Laxdal (2020) sine funn.

Både når det gjeld tankar kring kroppsøvingfaget generelt, men også fotball spesielt, kjem det fram av analysen min at informantane er opptekne av å legge til rette for eit høgt aktivitetsnivå, og det at elevane skal ha det kjekt i undervisninga. Dette er funn som støttar opp under tidlegare forskning (Larsson & Nyberg, 2017; Redelius et al., 2015). Det er liten tvil om at fotball er ein svært populær aktivitet blant mange av elevane til mine informantar, då dette er ein idrett mange av dei driv med på fritida, og dermed også blir godt motteke i kroppsøvingssamanheng. Dette er interessant å relaterte til funn i tidlegare forskning som peikar på at faget ser ut til å favorisere dei flinke elevane som er aktive i organiserte konkurranseidrettar på fritida (Larson & Redelius, 2008; Laxdal, 2020; Säfvenbom et al.,

2015; Aasland et al., 2019). Somme av informantane i min studie gir uttrykk for at fotball verkar å vere ein populær aktivitet også blant elevar som ikkje nødvendigvis spelar fotball aktivt på fritida. Likevel kjem det fram at det er ei gruppe som skil seg ut her, og mykje kan tyde på at dette i hovudsak dreier seg om jenter. Dette kjem til uttrykk ved at dei på ulike måtar melder seg ut, eller ikkje klarar å involvere seg i spelsituasjonar når fotball vert brukt som aktivitet i kroppsøving. Desse funna er ikkje overraskande, då dei på mange måtar bekreftar mine egne erfaringar med bruk av fotball i kroppsøving. Ei didaktisk tilpassing fleire informantar trekk fram at dei gjer for å legge til rette for at flest mogleg skal oppleve glede og meistring i undervisninga, er at dei deler elevane inn etter nivå og/eller kjønn.

I min didaktiske analyse av korleis fotball vert undervist i kroppsøving i ungdomsskulen, har vi sett at aktiviteten inngår i ein ballspels-bolk på tre til sju økter i året - ein bolc som går igjen år etter år. I tillegg kjem økter der elevane sjølve får velje aktivitet, og då vert fotball ofte valt. Vi har også sett at innhaldet i undervisninga stort sett er sentrert rundt innlæring av grunnleggande fotballtekniske ferdigheiter, som elevane øver på før dei går over til ulike former for spel. Undervisninga er i all hovudsak lærarsentrert, der læraren nyttar seg av ein deduktiv undervisningsmetode. Informantane grunngir bruken av fotball i si undervisning med at det er ein populær aktivitet, at det er noko elevane synest er kjekt og at dei ser på det som positivt at aktiviteten får fram eit høgt aktivitetsnivå blant elevane. Likevel er alle samde om at det er elevar som ikkje har eit like godt utbyte av undervisninga, og som heller ikkje trivst særleg godt når aktiviteten er fotball. Å øve på, og vise progresjon i utføring av, fotballtekniske ferdigheiter, vert trekt fram både i vurderingssamanheng og som grunngeving for informantane sin undervisningspraksis. Her vert også fokus på samarbeid, haldningar og fair play trekt fram som viktig. Likevel er det berre ein informant som seier at ho jamleg samtalar med elevane om kva som faktisk ligg i fair play-omgrepet.

Fair play er eit relativt nytt omgrep i læreplanen og kom inn, saman med innsatsomgrepet, etter læreplanrevideringa i 2012. Det at alle informantane nemner omgrepet fair play, og seier at dei vektlegg dette i si undervisning, syner at dei har følgt med og fått med seg endringane i læreplanen. Likevel verkar det som om informantane slit med å sette ord på korleis dei legg opp undervisning for å fokusere på fair play. Mitt intrykk er også at det er fokuset på fotballferdigheitene som kanskje vert vekta mest - både i gjennomføring av, og grunngeving for, fotball i kroppsøving i ungdomsskulen. Ein kan derfor stille seg kritisk til om det er ein

tydeleg raud tråd mellom informantane sin undervisnings- og vurderingspraksis, og i kva grad dette er i samsvar med føremålet i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

5.2 Danningspotensialet til fotball i kroppsøving

Som andre problemstilling i denne studien ynskte eg å undersøke *om, og eventuelt på kva for måtar, fotball slik det vert undervist i kroppsøving har eit danningspotensial*. Som det kjem fram av Opplæringslova § 1-1 (1998) skal skulen gi elevane utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Danningsomgrepet går også igjen som ein gjennomgåande og overordna verdi i både generell del av læreplanen, i føremålet med kroppsøvingfaget og i konkrete kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2015c). I Klafki (2018) sin kritisk-konstruktive didaktikk skil han mellom innhald og danningspotensial. Innhaldet er bestemt av læreplanen, det normative, sjølv om læraren her har ei viss grad av handlingsfridom (Imsen, 2012). Danningspotensialet i kroppsøvingundervisning må derfor i hovudsak knytast til læraren si planlegging av undervisning, og didaktikkens grunnleggande spørsmål om *kvifor* (Imsen, 2012; Klafki, 2018). Som eg har poengtert tidlegare, så er ikkje fotball nemnt spesifikt nokon stad i læreplanen. Her vert derfor mine informantar sine grunngevingar for eigen undervisningspraksis sentral, når eg skal drøfte om, og eventuelt på kva for måtar, fotball slik det vert undervist i kroppsøving har eit danningspotensial.

I Klafki (2018) sin kategoriale danningsteori foreinar han det han ser på som dei fruktbare delane av materiale og formale danningsteoriar, då han meiner at dei i seg sjølv vert for einsidige og dermed ikkje klarar å skildre danningprosessen på ein fullverdig måte (Jank & Meyer, 2010; Straum, 2018). I diskusjonen av analyseresultata peikar eg på at informantane mine argumenterer for undervisningspraksisen sin både i retning av material og formal danningsteori, men det kan verke som om dei materiale argumenta blir noko meir vekta enn dei formale. Dei materiale argumenta baserer seg på at elevane skal lære seg, og vise progresjon i, grunnleggande fotballferdigheiter, som dei seinare skal vise at dei kan gjere seg nytte av i ulike formar for spel. Slike argument tek utgangspunkt i objektet og vektlegg dermed einsidig kva for danningseffekt eit konkret innhald vil ha på eleven (Klafki, 2018). Ein kritikk mot slike argument kan vere at når undervisning i hovudsak rettar seg mot eit konkret innhald, er det i mindre grad fokus på eleven sin læringsprosess – noko som også legg til rette for ein deduktiv undervisningsmetode. I førre kapittel problematiserer eg at det av analysen kjem fram at elevar som har lite fotballerfaring ikkje viser særleg grad av progresjon i ferdigheitene dei skal lære, medan øvingane for dei som spelar fotball på fritida, er “a walk

in the park”. Ein kan derfor stille seg kritisk til om ferdigheitsinnlæringa faktisk har nokon materiell danningseffekt på elevane.

Dei formale argumenta er i hovudsak knytt til spel og det å lære seg å følgje reglar, spele på lag, vise gode haldningar og evne til fair play. Slike argument tek utgangspunkt i subjektet ved at det ikkje handlar om å tileigne seg eit konkret innhald, men heller å utvikle eleven sine latente ibuande evner og anlegg av ein meir kognitiv karakter (Klafki, 2018). Danning skjer dersom eleven klarer å tileigne seg desse evnene på ein slik måte at dei kan gjere seg nytte av dei på andre arenaer seinare i livet (Straum, 2018). Som eg har belyst og kritisert i resultatkapitlet, kan det verke som om dei elevane med lite fotballferdigheiter har mindre sjanse for å oppnå det faglege utbyttet som informantane argumenterer for, då spel i fotball er såpass komplekst. Dette vert problematisk sett opp mot Klafki sine tankar om kategorial danning (Klafki, 2018).

Nordahl (2010) har presisert at kategorial danning er eit kriterium for kvalitet i undervisning, og Klafki (2018) seier at ein her må sjå på dannelsingsprosessen som ein tosidig dialektisk prosess der eleven opnar seg for undervisningsinnhaldet, samtidig som undervisningsinnhaldet opnar seg for eleven (Esser-Noethlichs, 2018; Straum, 2018). Ein avgjerande faktor her vil då vere å velje eit fagleg innhald i undervisninga basert på kva betydning det vil ha for elevane sine liv, både i notid og i framtid, noko som medfører både pedagogiske og didaktiske implikasjonar. Ut frå eit normativt perspektiv kan ein av føremålet med faget lese at undervisning i kroppsøving skal stimulere til eksperimentering, at elevane skal utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av leik og aktivitetsformer, og faget skal medverke til at elevane sansar, opplever og skapar med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Klafki (2018) har mellom anna peika på at ein grunnleggande faktor for danning, er at undervisning må legge til rette for utvikling av allsidige interesser og evner, og gjere elevane opne for å sette spørsmålsteikn ved tidlegare kunnskap og tolkingsmønster.

Det argumentet som kanskje går mest igjen blant mine informantar når dei svarar på kvifor-spørsmålet, er at fotball er ein veldig populær aktivitet som elevane synest er morosam. I føremålet med faget står det at kroppsøving skal legge til rette for at elevane opplever glede og meistring (Utdanningsdirektoratet, 2015c), og ved å organisere undervisning med fokus på grunnleggande fotballteknikkar (som mange alt meistrar) og spel, legg ein for så vidt til rette for ein aktivitet som vil bli godt tatt imot av elevane, i alle fall av mange. Ein kan likevel stille seg kritisk til om slike grunngevingar for undervisningspraksis er i tråd med Klafki (2018)

sine tankar om kategorial danning, og om dei er med på å legge til rette for elevane si læring og utvikling av allsidige interesser og evner. I og med at mange elevar spelar fotball aktivt på fritida, og tilsynelatande møter fotball i kroppsøving på ein relativt lik måte som dei gjer i den organiserte idretten, kan ein problematisere om dette bidreg til å gjere elevane opne overfor det å ville gjere seg nye erfaringar som set spørsmålsteikn ved den kompetansen dei alt har.

Ein annan grunnleggande faktor i Klafki (2018) sin kategoriale danningsteori, er at danning må oppfattast som ein samanheng mellom evnene sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet. Mine informantar argumenterer i hovudsak i retning av sjølv- og medbestemming i samband med dei øktene der elevane sjølve får velje innhald i undervisninga, og at det då ofte vert fotball. Det å gi elevane medverknad i undervisning, kan argumenterast for ut frå medbestemmingsaspektet, men som Esser-Noethlichs (2018) poengterer, er ikkje medbestemming i kroppsøving einstyddande med at elevane kan bestemme fritt over innhaldet i undervisning, då dei tre evnene må oppfattast som ein samanheng (Engebretsen, 2016; Klafki, 2018). For at danningspotensialet skal kunne bli endå større når ein planlegg å bruke fotball som aktivitet i kroppsøving for å undervise i utvalde kompetansemål, meiner eg at ein i mindre grad bør legge opp til ei lærarsentrert undervisning – noko som ser ut til å vere normalen blant mine informantar – og i større grad involvere elevane i samband med planlegging og gjennomføring av undervisninga (Jank & Meyer, 2010). Esser-Noethlichs (2018) foreslår her at kan ein invitere elevane til å sjølv utvikle og bli einige om tilpassa reglar, og fokusere på at dei skal halde seg til desse i spel og forstå kvifor dette er rimeleg. Her vil eg legge til at ein også kan utfordre elevane med fleire ansvarsoppgåver, som å dele inn i rettferdige lag, la elevane få erfaringar med å dømme, og fokusere på at dei sjølve skal ordne opp i eventuelle konflikhtar som oppstår, og kome fram til rimelege løysingar. Her krevst det at alle elevane er samarbeidande om å løyse oppgåva, og ei slik ansvarsfordeling kan legge til rette for kritisk refleksjon av undervisning undervegs og i etterkant (Jank & Meyer, 2010). Dette kan relaterast til det Klafki omtalar som ei problemorientert undervisning, og vil i større grad legge til rette for å fokusere på sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet. Å arbeide med desse tre grunnleggande evnene i undervisning er avgjerande for å oppnå kategorial danning (Klafki, 2018).

Solidaritetsaspektet kan også relaterast til fokus på fair play, som i føremålet med faget er løfta fram som ein sentral bidragsytar i elevane sin danningprosess (Utdanningsdirektoratet,

2015c). Engebretsen (2016) peikar på at læringsaktivitetar som fair play og samarbeid kan bidra til å utvikle sosiale og personlege eigenskapar hos elevane. Her kan ein absolutt argumentere for at fotball som lagspel har mange kvalitetar som kan legge til rette for at elevane lærer å vere samarbeidande og å ta ansvar og vise respekt overfor kvarandre, uavhengig av føresetnader. I mine analyseresultat kjem det likevel fram at ikkje alle elevar er like begeistra for korleis fotball vert undervist i kroppsøving. Eit tiltak som då vert gjort for at fleire skal få ei positiv oppleving med fotball og oppleve meistring, er å dele elevane inn etter ferdigheitsnivå og/eller kjønn. På den eine sida kan ei slik inndeling legge til rette for at elevane opplever meistring ut frå eigne føresetnader slik det kjem fram i føremålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Eg synest likevel at det delvis bryt med ideen om, og moglegheitene for, å fokusere samspel og fair play, noko som står sentralt i informantane sine grunngevingar for kvifor dei brukar fotball i undervisning.

Demokratitenking er også noko som står sterkt i Klafki (2018) sin kategoriale danningsteori, og her peikar han på at ein avgjerande faktor for eit demokratisk utforma samfunn, er å ha samfunnsmedlemmer som er reflekterte, medbestemmande og handlekraftige. Ved å legge opp til ei problemorientert undervisning når ein skal bruke fotball i kroppsøving – slik eg har føreslått over – legg ein i større grad til rette for at elevar kan få positive erfaringar med demokrati i praksis, og at dei utviklar demokratiforståing og evner til aktiv deltaking i samfunnet (Engebretsen, 2016; Klafki, 2018). Her vil eg likevel peike på ei utfordring når det kjem til dei øktene der elevane sjølve får velje aktivitet. Som eit resultat av at fotball er ein såpass populær aktivitet blant elevane til mine informantar, vert fotball som regel eller ofte valt. Dette meiner eg kan vere problematisk for undervisninga sitt danningspotensial av fleire grunnar: For det første skal undervisning gi elevane tilgang på eit mangfald av forskjellige kulturelle aktivitetar, som også kan innebere idrettar som fotball, men å akseptere at det blir fotball kvar gong elevane får velje fordi fleirtalet likar det så godt, er vanskeleg å argumentere for ut ifrå ein demokratisk og solidarisk tankegang. For det andre kan det også vere problematisk dersom dei elevane som ikkje ynskjer å spele fotball når dei får velje aktivitet, likevel ender opp med å måtte gjere det “kvar gong” berre fordi dei representerer eit mindretal. Dette vil då ha innverknader på i kva grad desse elevane opplever å ha sjølv- og medbestemming i planlegging og gjennomføring av undervisning, samt i kva grad dei som får vilja si viser solidaritetsevne overfor medelevar (Klafki, 2018).

6.0 Avslutting

Det overordna temaet i denne masteroppgåva er fotball i kroppsøving. Føremålet med studien har vore å bidra med empirisk kunnskap om korleis lærarar som underviser i kroppsøving i ungdomsskulen brukar fotball som aktivitet i eiga undervisning, samt korleis dei grunngir eigen undervisningspraksis. Dette har vidare danna grunnlag for å undersøke om, og eventuelt på kva for måtar, fotball i kroppsøving har eit danningspotensial. Studiens to problemstillingar har blitt undersøkt ved gjennomføring, analyse og tolking av fem semistrukturerte intervju av lærarar som underviser i kroppsøving i ungdomsskulen. I dette avslutningskapittelet vil eg gi ei kort oppsummering av studiens hovudresultat og forslag til vidare forskning på feltet.

Eg finn i denne studien at fotball i hovudsak vert brukt som aktivitet i kroppsøving ved at elevane skal øve på, og vise progresjon i utføring av, ulike fotballtekniske ferdigheiter. Deretter møter dei ulike former for spel, der dei skal gjere seg nytte av dei fotballtekniske ferdigheitene dei har øvd på. Dette samsvarar med den tradisjonelle måten å undervise i faget på som læring av idrettsteknikkar, slik Kirk (2010) har skildra det. Informantane sine grunngevingar for eigen undervisningspraksis baserer seg i stor grad på at fotball er svært populært blant mange elevar, og at det er ein aktivitet som får fram eit høgt aktivitetsnivå. I tillegg ser dei på fotball som ein fin aktivitet for å fokusere på samspel, gode haldningar, det å lære seg å følgje reglar, samt fair play. Eg har stilt meg kritisk til om det er ein tydeleg raud tråd mellom korleis informantane brukar fotball i kroppsøving, og korleis dei grunngir eigen undervisningspraksis – og i kva grad dette samsvarar med føremålet i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Esser-Noethlichs (2018) og Engebretsen (2016) løftar fram kroppsøving som eit fag med godt potensial for å vere ein god lærings- og dannelsarena for elevane. I den samanfattande drøftinga av analyseresultata, peikar eg på det eg ser på som ein ufullstendig samanheng mellom informantane si vektlegging av material og formal danning, noko som vil kunne ha innverknad på Klafki (2018) sine overordna mål for kategorial danning. Eg har likevel argumentert for at bruk av fotball i kroppsøving absolutt kan ha eit danningspotensial, men at det då er heilt avgjerande at læraren i sitt planleggingsarbeid er bevisst på kvifor hen vel å bruke nettopp denne aktiviteten, noko Säfvenbom og Rustad (2018) også argumenterer for.

Dette kan bidra til at ein organiserer undervisning slik at det skapar eit læringsmiljø som i større grad fremjar kategorial danning.

6.1 Vidare forskning

Fotball i kroppsøving er ikkje noko som har blitt forska mykje på, men tidlegare forskning syner at ballspel og idrettsaktivitetar har vore ein sentral del av kroppsøvingsfaget sidan midten av 1900-talet og fram til i dag (Augestad, 2003; Kirk, 2010). Dette er aktivitetar som er godt likt blant elevar i skulen (Moen et al., 2018), og noko mange lærarar likar å undervise i (Karlefors, 2012). I denne masteroppgåva har eg gjennom kvalitativ forskning undersøkt korleis lærarar som underviser i kroppsøving brukar fotball som aktivitet i eiga undervisning, samt korleis dei grunngir eigen undervisningspraksis. Dette har danna utgangspunkt for å diskutere om måten fotball vert brukt og argumentert for i kroppsøving har eit danningspotensial. I vidare forskning ville det vore interessant om det hadde blitt undersøkt korleis fotball og/eller andre ballspel kunne blitt undervist for at danningspotensialet skulle blitt endå større. Her vil eg foreslå at ein kunne gjennomført ei form for aksjonsforskningsprosjekt med utgangspunkt i pedagogiske modellar. Kirk (2013) presenterer ein modellbasert praksis i kroppsøving som ei mogleg løysing på det han ser på som problema med undervisningsfilosofien i faget. Ein modellbasert praksis i kroppsøving tek i bruk ulike pedagogiske modellar, som er bygd på eit pedagogisk konsept der læreplan, læring og undervisning er gjensidig avhengige av kvarandre. Eit forslag til pedagogiske modellar eg ser som relevante og interessante for eit slikt aksjonsforskningsprosjekt, er 'Teaching Games for Understanding' og 'Sport Education' (Mars & Tannehill, 2015; Mitchell & Oslin, 2015).

Litteratur

- Amade-Escot, C. (2006). Student learning within the didactic tradition. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan, *The Handbook of Physical Education*. (s. 347-365). London: SAGE Publications.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 302-314.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. (s. 93-114). Oslo: Cappelen Damm.
- Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingfaglig perspektiv. I E. E. Vinje og J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærere* (s. 50-71). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fretland, R., N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2020). Fair play i kroppsøving - styringsreiskap eller danning?. *Nordic Journal of Education and Practice*, 14(1), 23-38.
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. London: SAGE Publications.
- Gundem, B., B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenking og viten*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.

- Imsen, G. (2012). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jank, W. & Meyer, H. (2010). *Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik*. København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Klafki, W. (2018). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. (3. utg.). Aarhus: Klim.
- Karlefors, I. (2012). There are some things we learned - that we hadn't thought of: Experience of and learning in the subject of physical education and health from a student perspective. *Swedish journal of sport research*, 1, 59-82.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Oxon: Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyer innholdet i skolen*. (Pressemelding Nr: 132-18). Henta frå https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?fbclid=IwAR24DPzAyyBxB-rOpE4phs9s70VRD_QThquuW1PKikKKRi0MIx1HxCFsVnQ
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning?. *Sport Education & Society*, 20(5), 573-587.
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.': Physical education teachers on developing their students' movement capabilities, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149.

- Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned – current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381-398.
- Laxdal, A. G. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education – The student perspective*. (Doktorgradsavhandling). Faculty of Arts and Education, University of Stavanger, Stavanger.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mars, H. V. & Tannehill, D. (2015). Sport Education: Authentic Sport Experiences. I Lund, J. & Tannehill, D. (2015). *Standards-based physical education curriculum development*. Sudbury: Jones and Barlett.
- Mitchell, S. & Oslin, J. (2015). Teaching Games for Understanding. I Lund, J. & Tannehill, D. (2015). *Standards-based physical education curriculum development*. Sudbury: Jones and Barlett.
- Moen, K. M. (2011). *“Shaking or stirring?”: a case-study of physical education teacher education in Norway* (Doktorgradsavhandling). Norwegian School of Sport Science, Oslo.
- Moen, K. M., & Green, K. (2014). Physical education teacher education in Norway: the perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806-823.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., Brattli, V. H. & Hammer, V. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. (Oppdragsrapport nr.1 - 2018). Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I Arneberg, P. & Briseid, L. G. (Red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655.
- Siedentop, D. (2002). Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 368-377.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). “Ei mil vid og ein tomme djup” - ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Universitetsforlaget.
- Stolz, S. A. (2014). *The Philosophy of Physical Education: A new perspective*. Oxon: Routledge.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I K. Steinsholdt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155-173). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE: Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Säfvenbom, R. & Rustad, M. C. (2018, 12. april). *Hva skal elevene lære i kroppsøving?* [Debattinnlegg]. Henta frå <https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevene-laere-i-kroppsoving/1159083>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vinje, E. E. (2018, 6. april). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*. [Debattinnlegg]. Henta frå <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i kroppsøving*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? . I E. E. Vinje og J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppøvlingslærere* (s. 190-207). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018, 25. april). *Det kan være smertefullt å lære - ikke bare "gøy"*. [Debattinnlegg]. Henta frå: <https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway, *Sport, Education and Society*.

Vedlegg

Vedlegg 1

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

”Fotball som aktivitet i kroppsøvingsundervisning”

Dette er ein førespurnad om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke korleis kroppsøvingslærarar legitimerer bruken av fotball som aktivitet i si undervisning. Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du underviser, eller har undervist, i faget. Prosjektet er ein mastergrad i Skolerettet utdanningsvitenskap med fordjuping i kroppsøving, som vert skriven på OsloMet. I dette skrivet gir vi informasjon om føremålet med prosjektet og kva di deltaking vil innebere for deg.

Bakgrunn og føremål

Sidan 2016 har det blitt jobba med fagfornyelsen - eit arbeid med å fornye alle læreplanane i Kunnskapsløftet for både grunnskulen og vidaregåande opplæring. Då faggruppa som arbeidde med utforminga av dei nye *kjerneelementa* i kroppsøving fremma forslaget om eit “mindre idrettstretta” fag, oppstod det ein heftig debatt i fagmiljøet. Det vart skrive fleire kronikkar og debattinnlegg der det kom til uttrykk at fagfolk, forskarar og lærarar er ganske ueinige i tolkinga av fagrapportar og studiar, læreplan og kva som skal/bør kjenneteikne fagets innhald og undervisningsmetodar i framtida.

Samtidig viser funn i ein nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget frå 2018, at vi i dag har eit fag som i hovudsak består av ballspel – og då spesielt fotball – og grunntrening.

Føremålet med denne studien er å undersøke korleis kroppsøvingslærarar som brukar fotball som aktivitet i si undervisning, legitimerer bruken av denne aktiviteten.

Kva inneberer det for deg å delta?

Datainnsamling vil skje gjennom 1 til 1 intervju. Informanten vil bli stilt spørsmål og får moglegheit til å svare fritt ut frå eigne tankar og refleksjonar. I denne forbindelse vil informanten kunne gi andre, relevante opplysningar som f.eks. eksemplar frå konkrete undervisningsopplegg og liknande.

Spørsmåla vil mellom anna omhandle korleis informanten tolkar og reflekter over føremålet med kroppsøvingfaget slik det står skrive i læreplanen, samt korleis ein legitimerer bruken av fotball opp mot føremålet i faget. Datainnsamlinga vil skje gjennom notat og lydopptak, og sjølv intervju vil vare i maks 30 min.

Kva skjer med opplysningane om deg?

Aller personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Personopplysningar vil kunn vere tilgjengelege for studenten og prosjektansvarleg, og all informasjon som vert presentert i

oppgåva vil vere anonymisert, slik at dei ikkje er gjenkjennelege.

Prosjektet skal etter planen avsluttast før 01.01.2021. Datamateriale vil vere tilgjengeleg for studenten fram til prosjektet er godkjent og heilt avslutta. Deretter vil alt av datamateriell og personopplysningar bli sletta frå studenten sin lagringsplass.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva slags personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert.

Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ola Furnes Ness på mobil: 90 03 80 81 eller e-post: s194090@oslomet.no

Rettleiar for prosjektet er: Øyvind Førland Standal oyvind.standal@oslomet.no

Kontaktinfo til Personvernombudet ved OsloMet:

E-post: personvernombudet@oslomet.no

Telefon: 67 23 55 34

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

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fotball som aktivitet i kroppsøvingsundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- ✓ å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar vert behandla fram til prosjektet er avslutta før 01.01.2021.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Innleiing

- Presentere meg sjølv, fortelje litt om masteren og forklare hensikt med intervjuet
- Gir info om taleopptak og samt anonymitetsbeskyttelse
- Rett til å trekke seg

Opningsspørsmål

- Læraren sin bakgrunn: utdanning, erfaring som lærar, idrettsbakgrunn
- Kor lenge har du undervist i kroppsøving?
 - o Kva for trinn underviser du på?
- Kor stor del utgjer kroppsøvingundervisning på din timeplan?
 - o Har du undervist meir før?

Kroppsøving generelt

- Kan du beskrive den siste kroppsøvingstimen du hadde? Korleis bruke??
 - o Kva var innhaldet?
 - o Kva skulle elevane lære?
 - o Kva for undervisningsmetode/ar brukte du?
 - o Vil du seie det var ein god eller dårleg time?
- Kva tenker du skal vere føremålet med kroppsøving? Kvifor har vi eit kroppsøvingsfag i skulen i dag?
- Kva tenker du elevane bør lære i kroppsøving?
- I føremålet med faget heiter det at faget skal vere allmenndannande. Kva tenker du om det?
- Det står også at faget skal fremje god helse. Kva legg du i det?
- Kva tenker du er ein god kroppsøvingstime og kvifor?
- Kva tenker du er ein dårleg kroppsøvingstime og kvifor?
- Diskuterer du innhald, undervisning og vurdering med kollegaer eller andre kroppsøvingslærarar?
 - o Om ja, opplever du at de kan ha ei ulik forståing/praksis av faget?

Fotball i kroppsøving

- Kan du beskrive korleis du brukar fotball som aktivitet i undervisning?
 - o Beskrive ein konkret time?
 - o Få med konkret innhald!
- Kor stor plass får fotball og andre ballspel i dine årsplanar?
 - o Kor mange økter?
- Korleis legg du opp/organiserer undervisning med fotball som aktivitet?
 - o Kva for kompetansemål vert brukt?
 - o Kva for undervisningsmetodar vert brukt?
- Kva ynskjer du at elevane skal lære når du brukar fotball som aktivitet?
 - o Er fokuset på sjølve aktiviteten, eller vert aktiviteten brukt som eit verkemiddel for å oppnå noko utover aktiviteten i seg sjølv?
 - o Kan du gi eitt, eller fleire, eksempel på læringsmål?
 - o Er det ein tydeleg progresjon frå år til år?
 - o Kva ser du etter hos elevane når du skal vurdere dei?
 - o Korleis gir du tilbakemeldingar/undervegsvurderingar til elevane?
- Kvifor vel du å bruke fotball på den måten du gjer som aktivitet i kroppsøvingsundervisning?
- Korleis opplever du at elevane likar å spele fotball?
 - o Er det her forskjell på gutar og jenter?
 - o Korleis kjem dette til uttrykk hos elevane?
- Har du tankar om korleis ein kan tilpasse undervisninga slik at flest mogleg av elevane opplever glede og meistring når aktiviteten er fotball?
- Kva er ditt synspunkt på at det i kjerneelementa i fagfornyelsen er presisert at faget skal bli mindre idrettsretta?
 - o Positive og negative sider ved det.
 - o I kva grad trur du dette kjem til å endre din undervisningspraksis?

Avslutning

- Oppsummering
- Noko meir du vil legge til?

Vedlegg 4

NSD Personvern

17.09.2019 12:17

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 557355 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)