

# **MASTEROPPGAVE**

**M1GLU18**

**Mai 2023**

## **MGMO5900 1 Kroppsøving**

**Sosial læring i kroppsøvingsfaget på barneskolen**

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslærernes konseptualisering og realisering av sosial læring

**Social Learning in Physical Education in Elementary School**

A qualitative study of physical education teachers' conceptualization and realization of social learning

30 stp. oppgave

Joon Kristian Lund



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## **Forord**

Da var både denne masteroppgaven og mitt studieløp her på OsloMet kommet til veis ende. Det siste halvåret har vært meget interessant og lærerikt, dog tidvis krevende og frustrerende. Likevel vet jeg at dette prosjektet har gitt meg nyttig innsikt og forståelse i utviklingen av egen lærervirksomhet.

Disse fem årene på GLU 1-7 har uten tvil flydd forbi, og det er vemodig å tenke på at det er slutt. Samtidig stiller jeg med en forventningsfull og positiv holdning når jeg nå skal tre inn i rollen som grunnskolelærer på barneskolen.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til mine medstudenter, hvor vi sammen har reflektert og hjulpet hverandre gjennom hele masterperioden. I tillegg har de bidratt til å lyse opp en ellers trist og grå mastersal, til et sted jeg faktisk har sett frem til å være. Takk til min veileder, Vegard Fånes Aaring, for god oppfølging og konstruktive tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke mine fire informanter som deltok i denne studien. Uten dere hadde det ikke vært noe prosjekt.

Oslo, mai 2023

*Joon Kristian Lund*

## Sammendrag

Sosial læring ble integrert i LK20 som et nytt prinsipp for læring, utvikling og dannelse. I tillegg presiserer både styringsdokumenter og forskning viktigheten av sosial læring, og formidler at økt globalisering stiller krav til et høyere samarbeids- og kommunikasjonsnivå. Sett ut ifra et sosialt læringsperspektiv har dette masterprosjektet derfor som formål å belyse hvordan et utvalg kroppsøvingslærere på barneskolen konseptualiserer og realiserer sosial læring i kroppsøving. Dette vil videre kunne gi innsikt i hvordan lærere underviser og møter elevene. Med utgangspunkt i prosjektets problemstilling ble det i datainnsamlingsprosessen gjennomført fire kvalitative, semistrukturerte forskningsintervju. Dette resulterte i tre temaer: 1) konseptualiseringen av sosial læring, 2) realiseringen av sosial læring og 3) kroppsøvingsfagets egenart. Konseptualiseringen av begrepet ses i lys av LK20. I tillegg løftes samhandling, kommunikasjon og sosial kompetanse frem. Kroppsøvingslærerne understreker at dette kan bidra i utviklingen av tryggere læringsmiljø, som igjen konstituerer økt faglig læring. I realiseringen av sosial læring bør også fasiliteringen av kroppsøvingsfagets egenart utnyttes. Gjennom ulike bevegelsesaktiviteter skal elevene selv ta del i undervisningen, der samarbeid og utforskende oppgaver vektlegges. Lærerne anvender elementer fra samarbeidslæringsmetoder, men utelater helhetlige programmer, da de peker på manglende kompetanse. Videre trekkes klasseledelse frem som et sentralt aspekt i fasiliteringen av sosial læring. Her verdsettes gode relasjoner, refleksjon, rasjonelle argumenter og virkelighetsnære aktiviteter. Selv om lærerne er positive til at sosial læring står konkret i LK20, peker de på elever som i mindre grad behersker de sosiale læringsaspektene. De er nå synligere enn før, hvor konsekvensene kan medføre utenforskap og inaktivitet.

Nøkkelord: sosial læring, kroppsøving, barneskolen, LK20, sosial læringsteori, sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og samarbeidslæring

## **Abstract**

Social learning was integrated into LK20 as a new principle for learning, development, and general education. Additionally, both governing documents and research emphasize the importance of social learning, and communicate that increased globalization requires a higher level of cooperation and communication. From a social learning perspective, this master thesis aims to illuminate how a selection of physical education (PE) teachers in elementary schools conceptualize and facilitate social learning in physical education. This can further provide insight into how teachers teach and interact with students. Based on the project's research question, four qualitative, semi-structured research interviews were conducted in the data collection process. The collected data formed three themes: 1) conceptualization of social learning, 2) realization of social learning, and 3) the uniqueness of physical education. The conceptualization of the concept is viewed in light of LK20. In addition, interaction, communication, and social competence are highlighted. PE teachers emphasize that this can contribute to the development of a safer learning environment, which in turn constitutes increased academic learning. In the realization of social learning, the facilitation of the unique nature of PE should also be utilized. Through various movement activities, students themselves are involved in teaching, where cooperation and exploratory tasks are emphasized. Teachers use elements from cooperative learning methods, but omit comprehensive programs as they point to a lack of competence. Furthermore, classroom management is highlighted as a central aspect in facilitating social learning. Good relationships, reflection, rational arguments, and realistic activities are here valued. Although teachers are positive about social learning being specifically stated in LK20, they point to students who are less proficient in the social learning aspects. They are now more visible than before, where the consequences can result in exclusion and inactivity.

**Keywords:** social learning, physical education, elementary school, LK20, social learning theories, social competence, social skills and cooperative learning

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Begrunnelse for valg av tema .....	1
1.2 Studiens formål.....	2
1.3 Problemstilling.....	2
1.3.1 Forskningsspørsmål .....	3
1.4 Oppgavens struktur.....	3
<b>2 Tidligere forskning</b> .....	<b>4</b>
2.1 Hva er sosial læring? .....	4
2.2 Nasjonal og internasjonal forskning .....	4
2.3 Realiseringen av sosial læring .....	6
2.3.1 Lærerstyrt versus Elevstyrt undervisning .....	6
2.3.2 Samarbeidslæring som verktøy .....	7
<b>3 Legitimering av begrepet sosial læring i skolen</b> .....	<b>9</b>
3.1 Sosial læring – Opplæringsloven.....	9
3.2 Sosial læring – Norges offentlige utredninger (NOU) .....	9
3.2.1 NOU 2015: 8 – Fremtidens skole .....	9
3.2.2 Meld. St. 28 (Stortingsmelding 28).....	10
3.3 Sosial læring – Kunnskapsløftet 2020 .....	10
3.3.1 Overordnet del .....	10
3.3.2 Læreplan i kroppsøving (KRO01-05).....	11
3.3.3 Kompetansemål og vurdering i kroppsøving .....	11
<b>4 Teoretiske perspektiv</b> .....	<b>13</b>
4.1 Læringsteori og sosial læringsteori.....	13

4.2 Sosiokulturell læringsteori -Vygotsky .....	14
4.2.1 Mediering .....	14
4.2.2 Den proksimale utviklingszone .....	15
4.3 Sosial-kognitiv læringsteori – Bandura .....	15
4.3.1 Observasjonslæring .....	15
4.4 Sosialt læringsperspektiv i kroppsøving .....	16
4.5 Sosial kompetanse og ferdigheter .....	17
4.5.1 Hva er sosial kompetanse? .....	17
4.5.2 Hva er sosiale ferdigheter? .....	18
4.6 Didaktikk .....	20
4.6.1 Didaktikkens kjerne .....	20
4.6.2 Den didaktiske trekanten .....	21
4.7 Klasseledelse og tilretteleggelse .....	22
4.7.1 Forhold og faktorer .....	22
4.7.2 Fasilitere for sosial læring .....	24
<b>5 Metode .....</b>	<b>25</b>
5.1 Forskningsdesign og valg av metode .....	25
5.2 Kvalitativ forskningsmetode .....	26
5.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk .....	26
5.2.2 Hermeneutisk fenomenologi .....	27
5.3 Utvalg og utvalgsstrategi .....	28
5.3.1 Rekruttering av informanter og utvalgsstørrelse .....	28
5.4 Kvalitativt, semistrukturert intervju .....	29
5.4.1 Intervjuguide .....	29
5.4.2 Pilotintervju .....	30
5.5 Databehandling .....	31
5.5.1 Gjennomføring av intervju .....	31

5.5.2	Transkriberingsprosessen.....	32
5.6	Analyse av datamaterialet.....	32
5.6.1	Analyseprosessen.....	33
5.7	Prosjektets kvalitet.....	34
5.7.1	Forforståelsen paradoks .....	34
5.7.2	Validitet.....	34
5.7.3	Reliabilitet.....	35
5.7.4	Etiske retningslinjer .....	36
<b>6</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>37</b>
6.1	Konseptualiseringen av sosial læring .....	37
6.1.1	Sosial kompetanse.....	37
6.1.2	Samhandling og kommunikasjon.....	39
6.1.3	LK20 .....	39
6.2	Realiseringen av sosial læring .....	41
6.2.1	Innhold og metoder .....	41
6.2.2	Klasseledelse.....	42
6.2.3	Refleksjon over egen praksis .....	44
6.3	Kroppsøvingsfagets egenart .....	45
6.3.1	Læring i fellesskap.....	45
6.3.2	Klassemiljø .....	46
<b>7</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>48</b>
7.1	Lærerens rolle i realiseringen av sosial læring .....	48
7.1.1	Innhold og undervisningsmetoder.....	48
7.1.2	Viktigheten av en varm og god klasseleder .....	51
7.1.3	Klasselederens ansvar i utviklingen av et godt læringsfellesskap .....	53
7.1.4	Lærerne må utnytte kroppsøvingsfagets egenart .....	55
7.2	Hvordan blir sosial læring forstått? .....	57

7.2.1 Samhandling og kommunikasjon.....	57
7.2.2 Sosial kompetanse eller sosiale ferdigheter? .....	58
7.2.3 Legitimering av sosial læring.....	58
<b>8 Avslutning .....</b>	<b>60</b>
8.1 Veien videre.....	62
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>68</b>
Vedlegg 1: Godkjenning av NSD.....	68
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	70
Vedlegg 3: Informasjonsskriv .....	72



# 1 Innledning

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema

På bakgrunn av økt globalisering og raske samfunnsendringer har den norske skolen satt sosial læring på agendaen, der samarbeid, kommunikasjon, deling av ideer og kultur står i sentrum. Dette løftes videre frem i den norske skolereformen *Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*, som trådte i kraft høsten 2020. (Utdanningsdirektoratet, 2023). I motsetning til LK06, der sosial læring ikke engang ble nevnt, ble begrepet i LK20 en eksplisitt del av grunnopplæringens prinsipper for læring, utvikling og danning. Terje Ogden (2022) presiserer ytterligere at elevene tross alt møter skolen med ulike forutsetninger. I tillegg krever dagens samfunn sosial kompetanse, mellommenneskelige relasjoner, evne til å forstå og evne til å samhandle. Alle disse aspektene inngår i sosial læring, noe som underbygger begrepets aktualitet. Derfor ser jeg på det som interessant og viktig å undersøke hva sosial læring innebærer, både med tanke min fremtidige rolle som kroppsøvingslærer, men også for å gi et bidrag til forskningsfeltet på kroppsøving.

Parallelt bemerkes det at lærerne har et lovpålagt ansvar, hvor de skal gi elevene en trygg og god skolehverdag gjennom sosial tilhørighet. I tillegg har bruken av ulike bevegelsesaktiviteter vist seg å gi positive læringseffekter i henhold til sosial læring. Læringsmiljøet forsterkes og læringsutbytte øker (Opplæringslova, 1998b). Videre for at dette skal kunne realiseres må lærerne fasilitere for sosiale interaksjoner og samhandling i sin kroppsøvingsundervisning (NOU 2015: 8, 2015). I Stortingsmelding 28 (2015) forklares det at sosial læring ikke kan isoleres fra faglig læring, da læring generelt utvikles i fellesskap. I tillegg utdypes det at elevmedvirkning skal være et sentralt element i læreplanverket, der de i større grad får påvirke valg av innhold og metoder (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likevel er det en signifikant andel kroppsøvingslærere som holder seg til lærerstyrt undervisning og som i liten grad tar opp i seg LK20s innhold, læringsmetoder og elevmedvirkning (Moen et al., 2018). Nå, i 2023, har lærerne hatt tre år på å forstå og realisere LK20s mandat. Av den grunn ser jeg på det som adekvat å rette blikket mot hvordan kroppsøvingslærere realiserer sosial læring i sin undervisningspraksis.

I forkant av mitt studieløp på OsloMet jobbet jeg som lærervikar i Lillehammer kommune. Her fikk jeg øynene opp for hva ulik sosial kompetanse kan medføre. Elevene stiller tross alt med ulike forutsetninger i interaksjon med andre, noe som påvirker elevenes evne til å bli likt og skaffe seg venner. Under studieløpet, samt gjennom å jobbe som lærervikar, fikk jeg riktignok en større innsikt i begrepets kompleksitet. Ikke bare fasiliterer sosial læring for utvikling av mellommenneskelige relasjoner, men er også et viktig aspekt i elevenes faglige læring. Derfor har jeg vært nysgjerrig på hvordan lærerne realiserer sosial læring gjennom bruken av ulike metoder. I tillegg ønsker jeg å bli mer bevisst på hvordan kroppsøvingslærere fremstår og hvilke tiltak som anvendes i oppmuntringen av dette nye prinsippet for læring, utvikling og danning.

## **1.2 Studiens formål**

Blant internasjonale forskere har det blitt en større enighet i at sosial læring er essensielt for faglig læring og et godt liv (Jones et al., 2021). Likevel, til tross for at det internasjonale forskningsfeltet innenfor sosial læring har utvidet seg raskt de siste tre tiårene, er det foretatt lite forskning rundt temaet både nasjonalt og i Skandinavia; og ikke minst på barneskolen og i kroppsøvingfaget (Løndal et al., 2021). Samtidig har sosial læring kommet inn i læreplanen som et nytt prinsipp for læring, utvikling og danning, og dermed økt aktualiteten av begrepet. Av den grunn vil formålet med denne masterstudien være å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere forstår begrepet sosial læring og på hvilken måte de realiserer dette i sin undervisningspraksis. Til slutt, som en fremtidig kroppsøvingslærer, merker jeg meg hvordan kroppsøving som fag kan fasilitere for de sosial læringsaspektene.

## **1.3 Problemstilling**

Med bakgrunn i valg av tema og studiens formål ble følgende problemstilling formulert:

*Hvordan konseptualiserer et utvalg kroppsøvingslærere sosial læring og hvordan realiserer de dette i sin undervisningspraksis?*

Det er verdt å nevne at problemstillingen avgrenses til elever på barneskolen (1.-7. trinn), da det som nevnt er gjort lite forskning på dette fra før av. I tillegg vil store deler av dette studiet konsentrerer seg omkring hvordan kroppsøvingslærerne fasiliterer for sosial læring, gjennom valg av innhold, undervisningsmetoder og didaktiske og pedagogiske valg.

### **1.3.1 Forsknings spørsmål**

Jeg valgt å operasjonalisere min problemstilling for ytterligere å konkretisere og belyse den. Dette med tanke på at lærerens forståelse og tilretteleggelse for sosial læring består av flere dimensjoner. Av den grunn ble tre forsknings spørsmål utformet:

1. «Hvordan forstår og vektlegger kroppsøvingslærerne sosial læring?»
2. «Hvordan tenker og praktiserer lærerne i realiseringen av sosial læring?»
3. «Hvilken posisjon har kroppsøvingsfaget i fasiliteringen for sosial læring?»

Lærerens forståelse av sosial læring kan ses i sammenheng med hvordan de realiserer det. Med andre ord vil forståelsen påvirke gjennomføringen. Dermed ser jeg det som hensiktsmessig at problemstillingen først tar utgangspunkt i hvordan et utvalg kroppsøvingslærere konseptualiserer sosial læring. Både med tanke på begrepets eksplisitering i LK20, men også fordi det er et sammensatt begrep med forankring i flere definisjoner. I henhold til det andre og tredje forsknings spørsmålet uthever læreplanen at lærerne skal tilrettelegge for oppgaveløsning i et mangfoldig læringsfellesskap, stimulere til elevsamarbeid og forståelse. Samtidig er kroppsøving satt i en unik posisjon som det eneste faget hvor bevegelse står eksplisitt. Likevel vises det ikke til konkrete arbeidsmåter for at dette skal kunne realiseres.

### **1.4 Oppgavens struktur**

Masterstudien er delt inn i åtte overordnende kapitler. I første kapittel presenteres innledningen. Videre i kapittel to belyses tidligere nasjonal og internasjonal forskning. Tredje kapittel tar utgangspunkt i de nasjonale føringene, som har vært en forutsetning i legitimeringen av sosial læring i LK20. Kapittel fire løfter de teoretiske perspektivene og tilnærmingene frem, og må ses i sammenheng med min problemstillingen. I kapittel fem blir prosjektets metodiske valg fremstilt og redegjort for. I det sjette kapittelet presenteres funnene, før de i kapittel sju blir tatt opp til drøfting på bakgrunn av problemstillingen og relevante teoretiske perspektiver. Avslutningsvis, i kapittel åtte, blir problemstillingen besvart, før det vises til videre forskningsmuligheter innenfor dette tematiske feltet.

## 2 Tidligere forskning

Dette kapittelet redegjøres det kort hva sentrale forskere innenfor fagfeltet legger i begrepet sosial læring, og hvilke andre begreper de setter det i sammenheng med. Videre presenteres et utvalg nasjonale og internasjonale studier, og har som formål å kontekstualisere tematikken i relasjon til min problemstilling. Til slutt blir ulike undervisningsmetoder presentert.

### 2.1 Hva er sosial læring?

Selv om sosial læring har blitt et økende normativt mål i skolen, er det ifølge Reed et al. (2010) ingen fullverdig konsensus rundt begrepets mening eller dets teoretiske grunnlag. Sosial læring blir ofte sett i henhold til deltakelse, kommunikasjon og prososial atferd, men på grunn av en manglende konseptualisering begrenser det lærernes forståelse om hvorvidt sosial læring har oppstått. For at læring skal bli betraktet som sosial læring argumenteres det for at: (1) elevene må vise en endring i forståelse, (2) læringen må bli situert innenfor bredere sosiale enheter eller praksisfellesskap og (3) det oppstår gjennom sosiale interaksjoner. På den måten kan det bli enklere å fasilitere for ønskede sosiale læringsutfall (Reed et al., 2010). Sosial læring kan også referer til en prosess, der elevene lærer å benytte seg av et sett med sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter. Disse ferdighetene vil påvirke individenes holdninger og verdier, som igjen legger til rette for å beherske skole, jobb og hverdagslivet. (CASEL, 2021; Ciotto & Gagnon, 2018; Jones et al., 2021). Videre i kap. 3 blir det nærmere beskrevet hva som vektlegges i begrepet sosial læring på et nasjonalt plan.

### 2.2 Nasjonal og internasjonal forskning

#### *Nasjonal forskning*

Universitetet i Stavanger fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å gjennomføre en forskningskarlegging. Her var oppgaven å beskrive kjennetegn ved læringsfremmede arbeidsmåter og gode læringsmiljø: *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø* (UiS, 2020). Kartleggingen inkluderte 23 forskningsartikler med vektlegging på sosial læring. Studiene viser at årene på småskoletrinnene har en stor betydning for videre skolegang og den faglige og sosiale utviklingen. Forskningen tilsier også at elever, med emosjonell støtte fra læreren, viser mindre problematferd og høyere sosial kompetanse. Samtidig argumenteres det for at støttende og varme lærere fungerer som rollemodeller, der elevene bruker læreren som ressurs i dannelsen av nye sosiale relasjoner (UiS, 2020). I tillegg

fremheves *elevsentrert* undervisning, med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, der samarbeid og elevdeltakelse vektlegges. Undervisningen organiseres slik at de får jobbe problemløsende, ta egne beslutninger og være aktive i læringsprosessen. Lærerens hovedoppgave er å veilede og støtte elevene (UiS, 2020).

### *Internasjonal forskning*

OECD er en internasjonal organisasjon, med hensikt å fremme like muligheter og velvære for alle. I 2015 presenterte de rapporten: *Skills for Social Progress*, som påpeker elevenes kognitive og sosial-emosjonelle ferdighetsbehov for å effektivt takle utfordringer senere i livet. Resultatene viste at empati, omgjengelighet og å være emosjonelt stabil var de viktigste dimensjonene innenfor sosial-emosjonelle ferdigheter. Disse ferdighetene kan ikke isoleres fra de kognitive ferdighetene, men heller bli sett på som en dynamisk og gjensidig prosess (OECD, 2015). Videre understreker rapporten at å etablere sterke relasjoner mellom lærer-elev, trekke frem virkelighetsnære eksempler og anskaffelse av førstehåndserfaringer er effektive tilnærminger i forsterkningen av ansvar, samarbeid og selvtilitt (OECD, 2015).

Organisasjonen Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) er og har vært en betydningsfull bidragsyter i integreringen av sosial-emosjonell læring (SEL) i den amerikanske utdanningen. I 2021 kom de ut med rapporten: *2011-2021: 10 Years of Social and Emotional Learning in U.S. School Districts*. Her redegjorde de for elementer i sikringen av langsiktig og bærekraftig SEL, og påpekte at skolen har muligheter til å implementere, tilpasse og utvikle SEL i undervisningstimene. Samtidig må elevene, foreldre og lærere sammen skape et meningsfullt samarbeid, der de kommer til enighet om hva som skal vektlegges. Derfor ble det etablert fem kjernekompetanser i tilretteleggelsen for et trygt og godt læringsmiljø: Selvbevissthet, selvkontroll, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningstaking (CASEL, 2021).

Basert på de fem kompetansene utarbeidet Ciotto & Gagnon (2018) prinsipper og retningslinjer for effektiv SEL i kroppsøving, hvor målet er å fremdyrke positive, elevsentrerte læringsmiljø. Det poengteres at kroppsøving er et unikt fag i utviklingen av mellommenneskelige ferdigheter, som kommunikasjon, ansvar og samarbeid. Ved å systematisk arbeide med sosial læring vil atferdsproblemer reduseres, elevdeltakelse økes og

det akademiske nivået økes (Ciotto & Gagnon, 2018). I tillegg påpekes det at kroppsøvingslærere har en unik mulighet i påvirkningen av positiv utvikling gjennom sosiale interaksjoner, der de fysisk kan rettlede elevene og modellere for sosial kompetanse. I arbeid med sosiale læringsprosesser fremheves samarbeidslæringsmetoder, hvor elevene får mulighet til å utvikle lederegenskaper, problemløsning og empati (Ciotto & Gagnon, 2018). Samarbeidslæring underbygges ytterligere i delkapittel 2.3.2.

## **2.3 Realiseringen av sosial læring**

Valg av undervisningsmetoder spiller en vesentlig rolle i elevenes læringsutbytte og muligheter (Smit et al., 2014). I det følgende blir det derfor presentert ulike konsekvenser av lærerstyrt og elevstyrt undervisningsmetoder. Til slutt rettes blikket mot samarbeidslæring, en empirisk støttende metode i fasiliteringen for sosial læring.

### **2.3.1 Lærerstyrt versus Elevstyrt undervisning**

Tradisjonelt sett har elevenes læring tatt utgangspunkt i lærerstyrt undervisning. Elevene har her en passiv rolle, der kunnskapen ble overført fra lærer til elev gjennom instruksjoner. Samtidig blir oppgavene utøvd individuelt med lite rom for tilpasning (Munafo, 2016; Smit et al., 2014). I løpet av de siste tre tiårene har det vært en økende interesse for elevsentrerte undervisningsmetoder, hvor det understrekes at læring oppstår i sosial aktivitet. Læring skjer gjennom dialog og interaksjoner med lærere og medelever. I elevsentrerte metoder blir problemløsningsoppgaver, aktiv deltakelse og selvregulering vektlagt gjennom samarbeid. Basert på samtaler, mediering og evaluering fungerer læreren som en veileder og en tilrettelegger for elevenes læring. I tillegg blir læringen forsterket gjennom elevrefleksjon, både rundt selve resultatet, men også læringsprosessen (Smit et al., 2014).

Selv om elevstyrt undervisning har fått en større anerkjennelse blant undervisningsmetoder, samtidig som at lærerne har fått en større metodefrihet, viser en kartleggingsrapport gjennomført av Moen et al. (2018) at kroppsøvingslærere sjeldent bruker andre metoder enn de lærerstyrte. Både lærere (99,3%), elever (93,6%) og skoleledere (93,5%) bekreftet at lærerne bestemte innholdet «veldig ofte» eller «ofte» i sin undervisning. Det er verdt å merke seg signifikansen mellom elevenes opplevelse av kroppsøvingsundervisningen sammenlignet med ønsket praktisering. De vil i mindre grad lære av hverandre, enn det de faktisk gjør.

Likevel ønsker elevene mer utforskning og medbestemmelse i timene (Moen et al., 2018). Videre poengteres det at å implementere nye undervisningsmetoder kan være utfordrende, spesielt for lærerne. I lys av elevstyrt undervisning må lærerne kunne finne en balanse mellom å instruere og la eleven utforske selv. Dette kan betraktes som krevende, da lærerne føler at de fort kan miste kontrollen i det de tillater mer elevsentrerte tilnæringer (DeLong & Winter, 1998).

### **2.3.2 Samarbeidslæring som verktøy**

Det tydeliggjøres både i nasjonal og internasjonal forskning at elevsentrert undervisning anses som effektiv i prosessen mot sosial læring. Samtidig forbedres elevenes interaksjons- og kommunikasjonsferdigheter gjennom ulike samarbeidsoppgaver (Smit et al., 2014). Av den grunn er det verdt å rette blikket mot metoder innenfor samarbeidslæring (cooperative learning), der elevene jobber i mindre, heterogene grupper. Dette fasiliterer for elevenes faglige læring, mellommenneskelige ferdigheter, økt deltakelse og forbedring i elevenes psykiske helse. Det presiseres ytterligere at samarbeidslæring har fått en sterkere posisjon som en pedagogisk metode, som innfrir kroppsøvingsfagets mandat; å utforske relasjonene mellom undervisning, læring, innhold og kontekst. I valget av samarbeidslæringsmetoder er det vesentlig å anvende de fem grunnleggende elementene innenfor undervisning: 1) positiv gjensidig avhengighet, 2) individuell ansvarlighet, 3) fremme ansikt-ansikt relasjoner, 4) utvikle smågruppe- og mellommenneskelige ferdigheter og 5) gruppeprosesser. Hvis lærerne utnytter denne metoden på en adekvat måte vil elevene kunne utvikle sine fysiske, sosiale og kognitive ferdigheter (Dyson & Casey, 2012). Resultater fra flere samarbeidslæringsstudier viser sosial læring som mellommenneskelige ferdigheter, relasjonsbygging, å kunne lytte, dele ideer og at elevene får utvikle mening og forståelse sammen står i sentrum. I tillegg viser forskning økt prososial atferd, evnen til å vise empati, vise respekt og bekymring, samt og kunne oppmuntre hverandre som et resultat av samarbeidslæring og en del av den sosiale læringsprosessen (Bjørke & Mordal Moen, 2020; Casey & Goodyear, 2015; Goudas & Magotsiou, 2009).

Den pedagogiske praksisen, valg av metoder og læringsmål er helt avgjørende i elevenes utvikling av sosiale ferdigheter. Det påpekes også at kroppsøvingslærere er satt i en unik posisjon i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse, gjennom struktur og implementering av relevante utviklingsprogram. Ved å jobbe med spesifikke læringsmål over tid, får elevene en dypere innsikt og forståelse i kroppsøvingsfaget mandat - en fasilitator for både sosial og faglig læring (Bjørke & Mordal Moen, 2020; Goudas & Magotsiou, 2009).

Kroppsøvingslærere viser også en positiv holdning til samarbeidslæring, hvor flere elementer har blitt implementert i deres undervisningspraksis. Likevel påpeker CASELs rapport at lærerne har generelt en manglende kompetanse i hvordan sosial læring kan tilrettelegges (CASEL, 2021; Fernández-Rivas & Espada-Mateos, 2019).



### **3 Legitimering av begrepet sosial læring i skolen**

I dette kapittelet gjøres det rede for hvilke nasjonale føringer som ligger til grunn for begrepet sosial læring i LK20, da dette ble implementert som et nytt prinsipp for læring, utvikling og danning.

#### **3.1 Sosial læring – Opplæringsloven**

§ 1-1. i opplæringsloven legges det frem at elevene skal kunne utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet sitt og for å delta aktivt i fellesskap i samfunnet. (Opplæringslova, 1998b). Elevenes sosiale læring er forankret i opplæringsloven og det er lærernes ansvar å realisere dette i sin undervisningspraksis. Videre i § 9 A i opplæringsloven er det lovfestet at elevene har rett på et trygt og godt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring, og skolen har i oppgave å praktisere et forebyggende og kontinuerlig arbeid mot dette. I et godt læringsmiljø påpekes det at det er elevens subjektive opplevelse som står i sentrum. Dette står jf. med § 9 A, der det utdypes at det er skolens ansvar i å sikre at elevene tilegner seg gode opplevelser og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998b). Ut ifra opplæringsloven, underbygger Utdanningsdirektoratet at fasilitering for fysisk aktivitet har vist seg å gi positive effekter for læringsmiljø, læringsutbytte og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2022).

#### **3.2 Sosial læring – Norges offentlige utredninger (NOU)**

NOU gir grunnlag for politiske forslag som regjeringen formidler videre til Stortinget. I det følgende trekkes «Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8)» frem, som hadde en vesentlig rolle i implementeringen av sosial læring i LK20. «Meld. St. 28» kom på bakgrunn av NOU 2015: 8 og opplyste om hvordan innholdet i skolen skulle fornyes.

##### **3.2.1 NOU 2015: 8 – Fremtidens skole**

Ludvigsen-utvalgets mandat var å utrede hvilke kompetanser som vil være aktuelle for elevene de neste 20-30 årene, hvilke endringer som må gjøres i fagene for å realisere disse kompetansene og hva som kreves av de ulike aktørene i skolen. Utvalget presenterte et bredt kompetansebegrep, der sosial læring fikk en sentral plass. Sosial læring omfatter blant annet holdninger i fag, selvbestemmelse, å kunne kommunisere og samhandle og å gjennomføre og

evaluere egne læringsprosesser. Hvis disse sidene ved elevenes lærings skal prioriteres, må de være en del av kompetansemålene i fagene. Dette kan legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og utviklingen av et godt sosialt miljø på skolen. I realiseringen må opplæringen fasilitere for interaksjon og samhandling mellom lærer-elev og mellom elevene. Dette er en forutsetning, der elevenes sosiale kompetanse blir brukt som en ressurs i det faglige arbeidet (NOU 2015: 8, 2015).

### **3.2.2 Meld. St. 28 (Stortingsmelding 28)**

Stortingsmelding 28 kommer som et resultat fra NOU 2015: 8 og peker på at skolens dannelsesoppdrag får en tydeligere plass i skolehverdagen, der deltakelse legger grunnlaget for sosial læring, demokratisk forståelse og medvirkning. I den generelle delen skal sosial kompetanse komme tydeligere frem, og elevene skal utvikle empati og respekt for hverandre, evnen til å samarbeide og samhandling. Skolen har som ansvar å bidra i utviklingen av selvstendige individer, som skal medvirke til sosial tilhørighet, både i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Ludvigsen-utvalgets (NOU 2015: 8) inkluderer sosial læring i sin definisjon av begrepet kompetanse, da forskning viser hvordan kognitiv og sosial læring jobber dynamisk sammen. Utdanningsforbundet nevner viktigheten av sosial kompetanse og mener at det bør integreres i fagene. Departementet ønsker imidlertid ikke at sosiale ferdigheter skal få en større plass i kompetansemålene, da de argumenterer for at deler av de sosiale ferdighetene ikke er egnet som en del av vurderingsgrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2015). Likevel understrekes det i Stortingsmeldingen: «Skolens ansvar for elevenes sosiale kompetanse (...) skal være en viktig del av, og fremgå tydelig av, den nye generelle delen av læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 29).

## **3.3 Sosial læring – Kunnskapsløftet 2020**

### **3.3.1 Overordnet del**

Under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» trekkes viktigheten av en lyttende dialog frem: «Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det redegjøres også for at skolen skal bidra til elevenes

sosiale læring, både i arbeid med fagene, men også i skolehverdagen. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring, men ses på som et dynamisk samspill som skal utvikle elevenes selvbilde, meninger og holdninger. Gjennom medbestemmelse skal elevene sammen kunne bidra til fellesskapets trivsel, utvikling og læring. Det formidles også at språket fasiliterer for tilhørighet og trygghet. Til slutt uttrykkes det at aktiv deltakelse bidrar til forståelse for demokratiets spilleregler, som omhandler gjensidig respekt, toleranse og frie valg (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

### **3.3.2 Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)**

I legitimeringen av læreplanen i kroppsøvingsfaget blir det redegjort for, i delkapittelet *Fagets relevans og sentrale verdier*, at kroppsøving har mulighet til å fremme samarbeid, forståelse, og respekt for hverandre gjennom ulike bevegelsesaktiviteter. I tillegg blir verdiene samspill, medvirkning, likestilling og likeverd, samt å løse oppgaver i et mangfoldig fellesskap trukket frem i rettferdigjørelsen av kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre i underkapittelet *Kjerneelementer* formidles det at elevene skal bli kjent med andre og være i bevegelse ut ifra egne forutsetninger. Ytterligere skal elevene løse og håndtere oppgaver i et læringssfellesskap. Her får de reflektert over samspill, samhandling og likeverd, samt forståelsen om at deltakelse, medvirkning og samarbeid er nødvendig i læringsutvikling for seg selv, men også for de rundt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Delkapittelet *Tverrfaglige temaer* utdyper at kroppsøvingsfaget også er en naturlig plattform i tilretteleggelsen av demokratiske spilleregler, samspill, deltakelse og refleksjon gjennom samtaler, medvirkning og medansvar. Dermed blir det rom til å øve på kritisk tenkning og lære å håndtere meningsbrytning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### **3.3.3 Kompetansemål og vurdering i kroppsøving**

I lys av fagets kompetansemål skal elevene ha tilegnet seg ferdigheter innefor den sosiale læringsdimensjonen etter 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10.trinn, samt vg1, vg2 og vg3. Nedenfor er kun kompetansemålene fra barneskolen inkludert, grunnet MGLU 1-7:

*Etter 2. trinn*

- Utforske egen kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, alene og sammen med andre.
- Forstå og praktisere enkle regler for samspill i ulike bevegelsesaktiviteter.

*Etter 4. trinn*

- Forstå og bruke regler for samhandling i spill og bevegelsesaktiviteter.
- Forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter.

*Etter 7. trinn*

- Øve på sammensatte bevegelser, alene og sammen med andre.
- Forstå og praktisere regler for aktivitet og spill og respektere resultatene.
- Forstå ulikheter mellom seg selv og andre og delta i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset ikke bare egne forutsetninger, men også andres.

Lærerne skal samtidig være fasilitatoren for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom et trygt og godt læringssfellesskap, refleksjon og utforskning (Utdanningsdirektoratet, 2020)

## 4 Teoretiske perspektiv

I dette kapittelet blir det kort redegjort for læringsteori og sosial læringsteori. Videre blir Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og Albert Banduras sosial-kognitive læringsteori presentert, før blikket rettes mot sosial læringsteori i kroppsøving. I tillegg blir begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter definert, før didaktikkens kjerne og klasseledelse til slutt fremheves.

### 4.1 Læringsteori og sosial læringsteori

Læringsteori er et bredt tema, der flere tilnærminger overlapper hverandre. En fellesnevner er at alle læringsteorier tar utgangspunkt i menneskets egenskap til å tilegne seg kunnskap. All læring inkluderer tre dimensjoner: innholdsdimensjonen (kognitivt perspektiv), insentivdimensjonen og interaksjonsdimensjonen (sosialt perspektiv). Samtidig foregår det to synkrone prosesser: 1) en interaksjonsprosess mellom den lærende og det sosiale miljøet og 2) en tilegnelsesprosess mellom hva som skal læres og motivasjonen til å faktisk gjøre det. Frem til 1970 tok læringsteoriene hovedsakelig utgangspunkt i individets tilegnelsesprosess - behavioristiske og kognitive læringsteorier. Likevel har det siden 1990 blitt en økende interesse rundt individets interaksjonsprosess, som vektlegger den sosiale dimensjonen (Illeris, 2018). Av den grunn rettes blikket mot sosiale læringsteorier, da interaksjonsprosessen ikke lenger kan ekskluderes fra læringsteoretiske overveielser.

I sosiale læringsperspektiver forstås læring som en sosial samhandling, der individene blir påvirket av samfunn og kultur (Lillejord et al., 2022). I tillegg forklarer det hvert enkelt individ har et potensiale som kan påvirkes gjennom erfaringer, ferdigheter, kompetanse og fellesskap i løpet av oppveksten (Rønholt, 2014). Det pekes også på at sosiale læringsteorier er et nødvendig aspekt i menneskelig virksomhet, der vi alltid har lært og delt kunnskap med hverandre. En slik kunnskapsformidling tar utgangspunkt i hvordan overføringen av informasjon og ferdigheter fra den som kan til den som ikke kan forekommer (Säljö, 2001). Selv om Illeris (2018) understreker at det har blitt en økende interesse for den sosiale læringsdimensjonen, er det fruktbart å forstå de tre dimensjonene som komplementære heller enn konkurrerende, da de kognitive og sosiale endringer ofte skjer samtidig (Säljö, 2001). I det følgende vil det derfor bli presentert to sosiale læringsteorier: Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og Banduras sosial-kognitive læringsteori. Begge har til hensikt å belyse elevenes sosiale læringsprosesser.

## 4.2 Sosiokulturell læringsteori -Vygotsky

Vygotsky blir sett på som den største inspirasjonskilden til det vi i dag omtaler som sosiokulturelle perspektiv på læring, der atferdsmønstre og læring foregår i en sosial kontekst (Witteck, 2013). «Behavior can be understood only as the history of behavior» (Vygotsky, 1978, s. 8). Læring og atferdsmønstre er ikke et løsrevet fenomen, men må sees i sammenheng med den kulturen og det sosiale livet et individ befinner seg, deltar og lærer i. Læring oppstår gjennom intermentale prosesser, altså når mennesker er i kommunikasjon og samhandling med hverandre. (Vygotsky, 1978, 1934/1986). I tillegg er redskapene som befinner seg i en gitt kultur avgjørende for læringsprosessen, der språket står i særstilling. Vygotsky påpeker at språk og tanke er uløselig bundet sammen og er vesentlig i barnets utvikling. Han trekker frem at læring skjer på to plan, først *interpsykisk*, så *intrapsykisk*. Barn kommuniserer gjennom språket og tilegner seg nye begreper fra hverandre interpsykisk, før de intrapsykisk får dannet en kognitiv bevissthet rundt dem (Vygotsky, 1978, 1934/1986).

### 4.2.1 Mediering

Mediering ble anvendt i Vygotskys forsøk på å legitimere konseptet om at bevissthet genereres i sosiale og meningsfulle kontekster. Mediering innebærer hvordan vi konseptualiserer omverdenen gjennom kultur, kognitive og fysiske redskaper. Kognitive redskaper som språk og mnemoteknikk (memoreringsteknikk) har til hensikt å overføre menneskers i boende egenskaper og ferdigheter til en høyere mental funksjon. Hvis ønsket er å få elevene til å utføre en gitt aktivitet, vil språket være et kognitivt redskap som påvirker dem gjennom stimulus (S), som igjen vil sette i gang en handling eller respons (R). Dette blir også omtalt som S-R-pyskologi. (Vygotsky, 1934/1986). Selv om språket blir ansett som det viktigste medierende redskapet, er også menneskeskapte artefakter essensielle i forståelsen og håndteringen av konkrete virksomheter i samfunnet (utstyr i en gymsal). Når elevene er interaksjon med disse redskapene benyttes kunnskap og innsikt skapt av mennesker i tidligere sosiokulturelle sammenhenger (Vygotsky, 1978, 1934/1986).

### **4.2.2 Den proksimale utviklingssone**

Læring må sees i lys av elevens utviklingsnivå. For å utforske den faktiske relasjonen mellom elevens utviklingsprosess og læringsevne må to utviklingsnivåer tas til betraktning: *det eksisterende nivået*, som innebærer det en elev kan klare på egenhånd og som har blitt modnet til et kognitivt sluttprodukt. Og *det potensielle utviklingsnivået*, det en elev er i stand til å klare ved hjelp av redskaper eller andre personer med høyere kompetanse i emnet. Den proksimale utviklingssonen defineres som ferdigheter som ikke enda er blitt modnet, men som en prospektiv utvikling av læring (Vygotsky, 1978). I elevenes proksimale utviklingssone utspiller det seg en rekke innvendige utviklingsprosesser som kun er mulige når de er i interaksjon med andre gjennom språklig kommunikasjon. Elevsamarbeid kan bidra til å utvikle barns indre moral og dømmekraft. I likhet kan elever, gjennom imitasjon eller assistanse fra lærer, strekke seg forbi sitt eget eksisterende nivå. Læreren kan derfor bli ansett som et medierende redskap (Vygotsky, 1978, 1934/1986).

### **4.3 Sosial-kognitiv læringsteori – Bandura**

Ifølge Banduras sosial-kognitive læringsteori skjer læring i samspill med andre: «In the social cognitive view (...) human functioning is explained in terms of a model of triadic reciprocity in which behavior, cognitive and other personal factors, and environmental events all operate as interacting determinants of each other» (Bandura, 1986, s. 18). Dette karakteriserer Bandura (1986) som gjensidig determinisme, hvor den triadiske modellen representerer det dynamiske samspillet mellom komponentene: individ, miljø og handling. I tillegg har teorien sentrale komponenter fra både behavioristisk og kognitiv teori, med vekt på forsterkning og forventning (Bandura, 1977, 1986).

#### **4.3.1 Observasjonslæring**

Sentralt i Banduras læringsteori er observasjon og imitasjon av andre, og det argumenteres for at menneskelig atferd og holdninger læres gjennom modellering. Ved at elevene observerer læreren eller andre medelever vil de kunne tilegne seg en forståelse av hvilke oppførsel, holdninger og verdier som blir verdsatt i en gitt kontekst. Dette vil i fremtiden kunne benyttes som en handlingsguide og på den måten få mulighet til å ekspandere sin kunnskapshorisonnt og ferdigheter. Observering gir elevene erfaringer i hvilke konsekvenser en gitt handling gir, noe som legger til rette for sosial utvikling i form av endring i atferd og dømmekraft. (Bandura, 1986).

Bandura utviklet en modell for å gi en oversikt over hvordan, eksempelvis elevene, går fra en observerende rolle til et handlende vesen (from thought to action). Modellen har til hensikt å belyse hvordan ny atferd kan oppstå basert på observasjonslæring og er styrt av fire delprosesser: oppmerksomhet, hukommelse, etterligning og motivasjon (Bandura, 1986). Ved *oppmerksomhet* legger Bandura vekt på elevenes evne til å rette blikket mot det som er essensielt eller viktig i en gitt situasjon. For at elevene i det hele tatt skal kunne imitere det observerte er en forutsetning *hukommelse*, en kognitiv prosess i bevaringen av det mest nødvendige. Videre i observasjonsprosessen vil elevene kunne danne seg en kognitiv forestilling om det som skal imiteres, noe som er en forutsetning i gjenskapelsen av atferd – *etterligning*. For å gjennomføre en etterligning kan det underveis være behov for veiledning, enten gjennom korrektiver eller tilpasninger. For at den kognitive kunnskapen faktisk skal bli omgjort til handling formidler Bandura at det må foreligge en form for belønning, enten i form av ytre eller indre *motivasjon* – eksempelvis ros eller indre driv (Bandura, 1986). Sosial-kognitiv læringsteori åpner også døren for det sosiale kompetanseaspektet selvkontroll (selvregulering), noe som videre avklares i kapittel 4.4.2.

#### **4.4 Sosialt læringsperspektiv i kroppsøving**

Det sosiale læringsperspektivet hadde på 1970-tallet en betydningsfull rolle i videreutviklingen av kroppsøvingfaget. Det påpekes at faget gikk fra å kun ha fysiske og ferdighetsrettede verdier til å verdsette individets helhetsutvikling, der elevenes psykiske og sosiale dimensjoner også skulle tilfredsstilles (Rønholt, 2014). *Sosial læring* ble på sin side anvendt som begrep da hensikten var rettet mot pedagogiske og didaktiske perspektiver, der formålet enten er å påvirke elevenes *sosiale innsikt* eller *sosiale kompetanse*. Disse begrepene uttrykker to innholdsmessige forskjeller i den sosiale læringsprosessen.

Sosial innsikt tar utgangspunkt i elevenes bevissthet og kommer til syne når de er i interaksjon med sin sosiale krets. Her blir de bevisst på spesifikke normer og verdier som gruppen vektlegger. En slik innsikt kan medføre en sosial forståelse og kan føre til at elevene justerer eller skape nye atferdsmønstre som er mer «egnet» i den sosiale sammenhengen. Sosiale kompetanse formidles gjennom elevenes kunnskaper og forståelser. Når elevene praktiserer ballspill eller annen type idrett får de kunnskap om regler og hvilke typer interaksjonsformer



som er aktuelle. På den måten får de en forståelse for hvordan de skal forholde seg aktivt og kritisk til de ulike aktivitetene, der de må vurdere og handle aktivt ut ifra den sosiale situasjonen. Det er verdt å presisere at i et sosialt læringsperspektiv forstås læring som et dynamisk fenomen. Elevene skal ikke bare bli lært av andre, men også ta i bruk tilegnet kunnskap og kompetanse for å hjelpe andre (Rønholt, 2014).

## **4.5 Sosial kompetanse og ferdigheter**

I dette delkapittel blir det redegjort for begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, som ofte blir anvendt om hverandre i sammenheng med sosiale læringsprosesser.

### **4.5.1 Hva er sosial kompetanse?**

Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er to begreper som ofte blir anvendt om hverandre, men som likevel har to forskjellige semantiske betydninger. I følge Gresham et al. (2010) er *sosial kompetanse* et evaluerende begrep basert på om en elev har utført en sosial oppgave på en adekvat måte. Vurderingen skjer avhengig av hvem eleven er i samhandling med, hvordan de håndterer samspill med andre hvordan de lykkes med dette (Lamer et al., 1997; Nordahl & Manger, 2005; Ogden, 2022). Sosial kompetanse kan også defineres slik:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Det handler om en realistisk oppfatning av egne kompetanse, om sosial mestring på kort og lang sikt og om sosial aksept og personlig vennskap (Ogden, 2022, s. 210).

Det poengteres videre at sosial kompetanse er viktig for alle elever, og bidrar til personlig utvikling og sosial vekst. I likhet med utviklingen av de grunnleggende ferdighetene, vil det også ta flere år før elevene lærer seg selv å kjenne og å utvikle vennskap, samtidig skal de etablere holdninger og verdier som er sosialt akseptert (Ogden, 2022). Det understrekes at den sosiale kompetanseutviklingen først og fremst påvirkes gjennom elevenes interaksjoner med andre medelever, mens lærer-elev relasjonen kommer i andre rekke (Junge et al., 2020; Ogden, 2022). Som nevnt, er det i tillegg sammenheng mellom elevenes sosiale kompetanse og skolefaglige prestasjoner. Ytterligere påpekes det at elever som strever med sosial læring står i større fare for å bli ekskludert, der reduserte faglige prestasjoner blir en utløsende konsekvens (Elliott & Gresham, 1993; NOU 2015: 8, 2015).

#### 4.5.2 Hva er sosiale ferdigheter?

*Sosiale ferdigheter* er evnene til å mobilisere og mestre en sosial kontekst, eksempelvis ulike samarbeidsaktiviteter. Ferdighetene blir ansett som sosialt aksepterte holdninger, og har til hensikt å fremkalle positiv respons og forebygge negativ respons i interaksjon med andre. I mestringen av slike kontekster foregår det en kompleks, sammenvevd prosess mellom flere sosiale ferdigheter (Elliott & Gresham, 1993; Gresham et al., 2010). Ytterligere påpekes det at ulike miljø stiller ulike krav til kognitive, emosjonelle og motoriske ferdigheter. Det er ingen fasit for hvordan vi skal oppføre oss, og vi tilpasser atferden først og fremst ut i fra egne behov, men også på bakgrunn av hvilke signaler som kontinuerlig sendes ut fra de sosiale omgivelsene (Gundersen & Moynahan, 1995). I skolen tar de sosiale ferdighetene utgangspunkt i å kunne takle utfordrende oppgaver, evnen til å samarbeide og å ta kontroll over sin egen atferd. Samtidig blir begrepet kommunikasjon brukt i defineringen av sosiale ferdigheter, som handler om å kunne uttrykke seg verbalt, kroppslig og sportslig. Nærmere bestemt innebærer det moral og etikk, demokratisk dannelse, delta aktivt i felleskapet, ta ansvar, vise respekt og å forstå og handle i forhold til andres ulikheter (Gresham et al., 2011; Jensen, 2014).

Sosiale ferdigheter er viktige byggesteiner i utvikling av sosial kompetanse, og kan utspille seg gjennom observasjon og imitasjon (Glavin & Lindbäck, 2014). Det konkretiseres at det ikke bare holder å mestre én enkeltferdighet for å oppnå sosial kompetanse. Gresham & Elliott (1990) skiller altså mellom fem sentrale sosiale ferdighetsdimensjoner innenfor sosial kompetanse: empati, ansvarlighet, samarbeid, selvkontroll (selvregulering) og selvhevdelse:

##### *Empati*

Ferdigheten *empati* tar utgangspunkt kognitive prosesser, og handler om å se og respektere andres synspunkter og samtidig kunne vise medfølelse og forståelse (Gresham & Elliott, 1990). Ifølge Ogden (2022) kan empati observeres når eleven benytter seg av aktiv lytting og gir positive tilbakemeldinger. Det poengteres også at empati utgjør selve kjernen i dannelsen av gode relasjoner i vennskap og i klassen.

### *Ansvarlighet*

Ferdigheten *ansvarlighet* handler om å overholde avtaler og regler, be om hjelp, være i stand til ta egne beslutninger og avvise ufornuftige forslag. Det bemerkes at utviklingen av ansvarlighet forutsetter tillit. Lærerne og andre voksne må stole på at elevene tar de riktige avgjørelsene og tar ansvar for seg selv. Paradoksalt nok kan for mange regler virke mot sin hensikt og skape opposisjon og motstand (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2022).

### *Samarbeid*

Ferdigheten *samarbeid* omhandler blant annet å kunne hjelpe hverandre, medelevene seg imellom eller mellom lærer og elev. Samarbeidet innebærer å kunne løse en gitt oppgave eller inngå kompromisser hvis det skulle oppstå konflikter. Samarbeidsferdigheter er i tillegg et aktuelt tema i gruppe- og prosjektarbeid (Gresham & Elliott, 1990).

### *Selvregulering*

Ferdigheten *selvregulering* kan beskrives som kognitiv kontroll over egne følelser og tanker, og er et viktig aspekt i elevenes beslutningsevne. Selvregulering kan også beskrives som selvkontroll og kommer til syne når elevene utsettes for fristelser. Gresham & Elliott (1990) trekker også inn at selvkontroll er essensielt i konfliktløsning og sinnemestring. Elevene må få øve seg på dette, i reelle situasjoner med andre barn (Gresham & Elliott, 1990).

### *Selvhevdelse*

Ferdigheten *selvhevdelse* tar utgangspunkt i å kunne uttrykke sine egne meninger og behov på en konstruktiv måte gjennom å hevde seg selv, stå opp for sine meninger, stå imot gruppepress og å uoppfordret delta og invitere andre. Selvhevdelse omfatter altså samtale- og deltakerferdigheter (Gresham & Elliott, 1990).

I tillegg konstaterer de fleste ferdighetsdimensjonene viktigheten av begrepet prososial atferd som omhandler å ha positive, sosiale holdninger, å kunne oppmuntre, hjelpe til, bry seg om og vise omsorg (Utdanningsdirektoratet, 2018).

## 4.6 Didaktikk

Det foreligger to fundamentale tilnærminger til didaktikk – *normativ* didaktikk og *deskriptiv* didaktikk. Normativ didaktikk tar utgangspunkt i de grunnleggende didaktiske spørsmålene *hva, hvordan og hvorfor*, og drøfter hvilke idealer og framgangsmåter skolen skal praktisere. Den deskriptive didaktikken beskriver, analyserer og forstår hva som faktisk skjer i skolens virkelighet. Med andre ord representerer de to tilnærmingene *bør-* og *er-perspektivene* innad i didaktikken. De skal ikke oppfattes som to motsetninger, men heller komplementære hverandre, der læreren er bevisst i bruken av begge (Imsen, 2020). Det har vært en lang diskusjon om hva didaktikkens kjerne bør handle om. I det følgende vil den nåværende konseptualiseringen kort presenteres.

### 4.6.1 Didaktikkens kjerne

Det er først og fremst tre fellesområder som kommer til syne i beskrivelsen av hva didaktikk bør handle om: a) forpliktelsen om danning, b) den pedagogiske forskjellen mellom innhold og betydning og c) undervisningens og læringens autonomi (Hopmann, 2007):

#### *a) Danning (Bildung)*

«In Bildung, whatever is done or learned is done or learned to develop one's own individuality, to unfold the capabilities of the I» (Hopmann, 2007, s. 115). I løpet av elevenes skolegang skal den tilegnete kunnskapen anvendes som verktøy i utviklingen av individualitet og sosiale evner. Didaktikken har til hensikt å avgrense undervisningen slik at elevene får mulighet til å vokse individuelt (dannelsesprosess). Dette la grunnlag for Wolfgang Klafkis *kategorial didaktikk*. I dette dannelsesperspektivet utvikler elevene seg gjennom samtaler, der elevene blant annet blir rustet med kategorier, språk og begreper. På den måten blir målet å overføre lært kunnskap over til andre sosiale og faglige områder (Klafki, 1996).

#### *b) Distinksjonen mellom innhold og betydning*

Det påpekes at danning ikke er forankret i selve innholdet, men som et resultat av det som blir igjen etter en situert situasjon (Hopmann, 2007). I læreplanene er det listet opp hva slags innhold som skal formidles til elevene. Likevel er det lærerens pedagogiske frihet, metodikken, som legger til rette for hvilken betydning innholdet får. Elever mestrer et innhold forskjellig, noe som gjenspeiles i muligheter elevene har til å trekke betydning opp mot

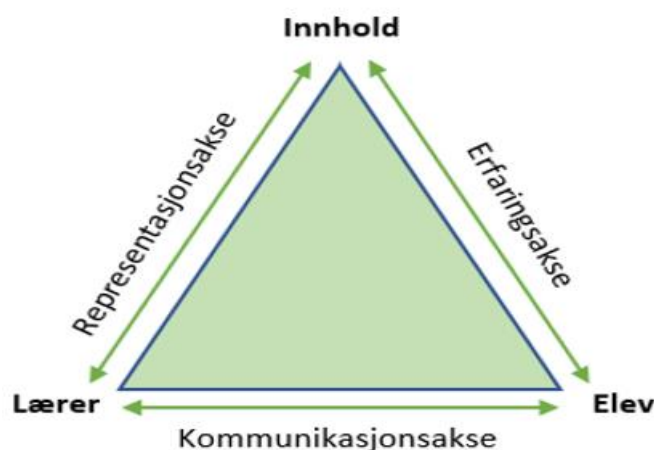
innhold. Av den grunn er det nødvendig at de pedagogiske målene skal kunne tilpasses (Hopmann, 2007)

### c) *Autonomi*

I undervisningen er det lærerens didaktiske valg som igjen avgrenser og som gjør visse utfall mulige. Ved å fasilitere for situerte lærings situasjoner, kan dette stimulere til autonomi, der elevene får handlingsrom til å bruke sin kompetanse til å foreta egne vurderinger og valg. Med tanke på at forbindelsen mellom innhold og betydning kommer til syne med utspring i unike øyeblikk og interaksjoner, er det umulig å forutse om elevene tilegner seg det læringsstoffet som er ønsket (Hopmann, 2007). Likevel er det mulig å tilrettelegge for at bestemte erfaringer skal finne sted. Dette avhenger av lærerens planlegging og prioriteringer, noe som utdypes videre i det påfølgende.

#### 4.6.2 Den didaktiske trekanten

Den didaktiske trekanten (Figur 1.) er en didaktisk modell og tar utgangspunkt i at en lærings situasjon består av tre elementer: *eleven, læreren og innhold*. Disse elementene må forstås i relasjon med hverandre og illustreres i form av tre akser: *kommunikasjonsaksen* mellom lærer og elev, *representasjonsaksen* mellom lærer og innhold og *erfaringsaksen* mellom elev og innhold (Lyngsnes & Rismark, 2020).



Figur 1. «Den didaktiske trekanten» av (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 23)

Den didaktiske trekanten må forstås som et redskap i beskrivelsen og analysen av undervisning. Lærerne tolker og legger ulik vekt på relasjonene i planleggingen og

gjennomføringen og dermed ulikt resultat i innhold og betydning. Dermed kan det oppstå spenninger mellom disse relasjonene ved at lærerne forstår og prioriterer dem ulikt. Noen legger størst vekt på erfaringsaksen, der det praktiske målet blir å løfte. Andre legger større vekt på representasjonsaksen, der undervisningen først og fremst er forankret i lærerplanen og lærebøker. I kommunikasjonsaksen betraktes lærer-elev relasjonene som vesentlig for læring, der undervisningen forstås som gjensidig kommunikasjon (Lyngsnes & Rismark, 2020).

## **4.7 Klasseledelse og tilretteleggelse**

I dette delkapittelet rettes blikket mot hva som karakteriseres som god klasseledelse, etterfulgt av Ralph Lagings (1982) undervisningsmodell for utvikling av sosial læring.

### **4.7.1 Forhold og faktorer**

Klasseledelse skal legge til rette for at miljøet stimulerer til meningsfull, faglig læring, der elevene får mulighet til å utvikle seg moralsk og sosialt (Postholm, 2013). I det følgende presenteres fem forhold og faktorer som har i hensikt å belyse hva som kjennetegner god klasseledelse:

#### *Lærerens egenforståelse og årvåkenhet*

Det presiseres at læreren først må kunne rette blikket mot seg selv, der de først reflekterer over egen sosiale kompetanse, før de kan formidle disse verdiene videre til elevene. I tillegg påpekes det at slike lærere har gode muligheter til å bidra i støttende lærer-elevrelasjoner og fungerer som gode klasseledere og rollemodeller når det kommer til ønsket sosial atferd (Postholm, 2013).

#### *Regulering av atferd*

Et godt klassemiljø er umulig uten god klasseledelse, og det formidles at de mest betydningsfulle faktorene for god klasseledelse er anerkjennelse og belønning for ansvarsfull atferd, samt diskusjoner mellom lærer-elev angående hvordan deres atferd påvirker andres. (Postholm, 2013).

### *Regler og relasjoner*

Lærere som er flinke til å kontrollere og lede elevenes atferd, oppfattes som kompetente klasseledere. Her legges det vekt på elevsentrert undervisning, hvor de sammen kan lage regler og sørge for at disse overholdes, samt at læreren stiller krav til elevene. I tillegg blir det formidlet rasjonelle argumenter i reguleringen av elevatferd. Det legges også vekt på relasjonsbygging, slik at undervisningen blant annet kan bli tilrettelagt med utgangspunkt i elevenes nivå og interesser (Postholm, 2013).

### *Et økologisk perspektiv*

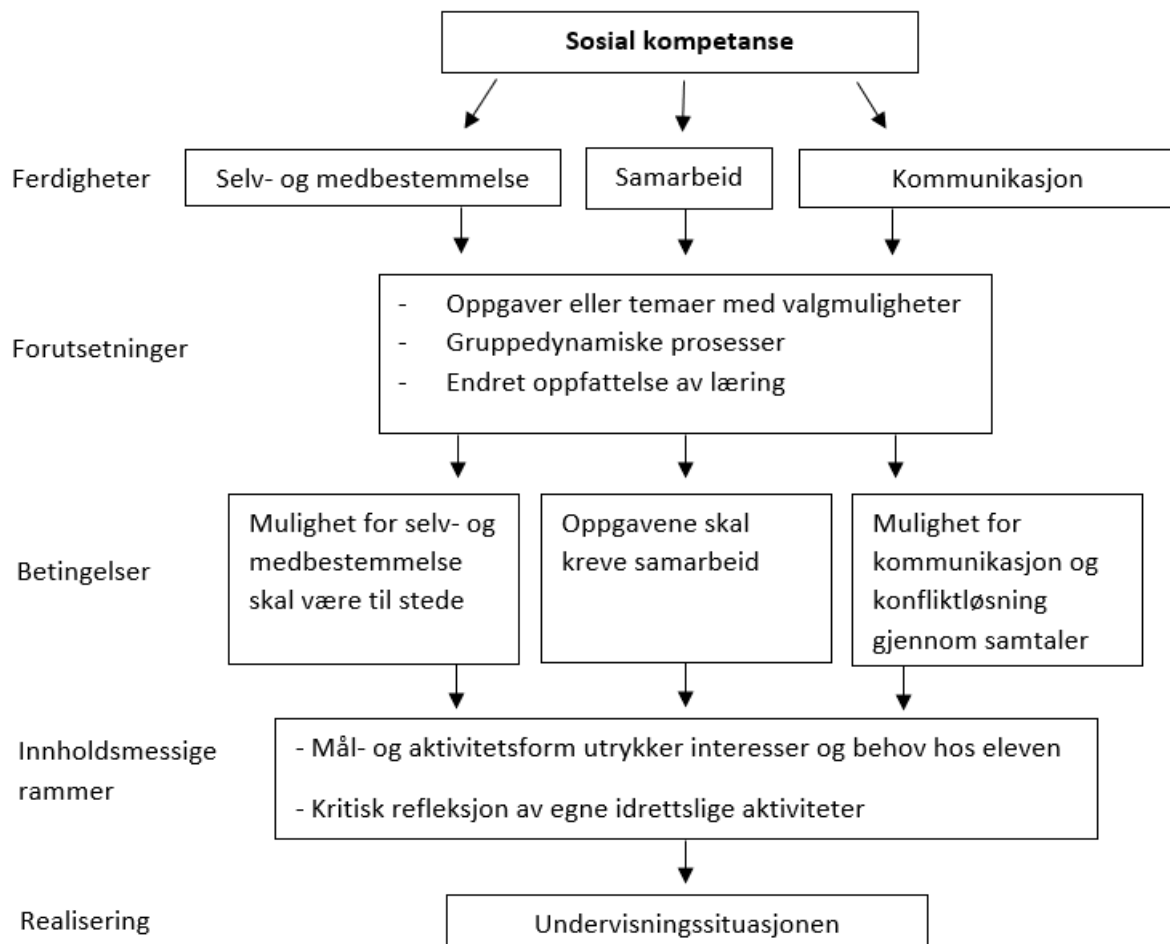
Dette perspektivet plasseres innefor elevsentrert pedagogikk, der ansvar og følelsen av tilhørighet spiller en vesentlig rolle. Lærerens hovedoppgave blir å fasilitere og opprettholde et tett elevsamarbeid gjennom veiledning og anerkjennelse. Målet blir at lærere og elever i fellesskap kan skape en kontekst der samhandlingen foregår på en dynamisk måte mellom dem. I etableringen av slike læringsmiljø er det essensielt at elevene føler seg respektert og verdsatt, der lærerens hovedoppgave blir å skape gode relasjoner (Postholm, 2013).

### *Mening og forståelse*

Hvis læreren presenterer rasjonelle argumenter, nøkkelbegreper eller temaet for timen, kan dette medføre økt elevdeltakelse og motivasjon. Dersom det er nødvendig å gi elevene korreksjoner, gjøres dette diskret, slik at undervisningen ikke brytes opp. En vesentlig faktor er lærerens evne til å være oppmerksom gjennom hele timen. På den måten kan lærerne raskt fange opp hva som skjer; helst i forkant (Postholm, 2013).

#### 4.7.2 Fasilitere for sosial læring

Modellen (se figur 2) ble komponert for å sette sosial læring som en parallell målsetting med de idrettslige ferdighetene. Det ble argumentert for at kroppsøving ikke bare skulle handle om utvikling av motoriske ferdigheter, men også være en arena som legger til rette for sosiale læringsprosesser. Lærerens handlingsintensjoner og elevenes handlingsmål ble adskilt og sett på med et kritisk blikk (Rønholt, 2014).



Figur 2. «Modell for utvikling av sosial kompetanse» av (Rønholt, 2014, s. 221)

I realiseringen må lærerne selv foreta vurderinger angående hvordan de kan fasilitere for sosial læring, som videre vil kunne utfolde seg som sosial kompetanse. Ved å tilrettelegge for sosial læring får elevene mulighet til å utvikle ferdigheter som blant annet konfliktløsning, problemløsning og empati. Dette vil igjen være hensiktsmessig i stimulering av faglig læring. Ytterligere påpekes det at det sosiale læringsperspektivet gir lærerne en økt innsikt og et nyansert syn i hva kroppsøvingfaget har å tilby (Rønholt, 2014).



## 5 Metode

I dette kapittelet blir det redegjort for hvilke metodiske tilnærminger som ligger til grunn for prosjektet. Kapittelet inneholder og tar for seg kvalitativ forskningsdesign, kvalitativ metode, utvalg og utvalgsstrategi, kvalitativt intervju, databehandling, analyse av datamaterialet og prosjektets kvalitet.

### 5.1 Forskningsdesign og valg av metode

Det finnes ingen perfekt forskningsdesign, da alle innehar både styrker og svakheter. Hva som kjennetegner et godt design, avhenger dermed av hva problemstillingen ønsker å belyse. Med tanke på at prosjektet tar utgangspunkt i hvordan kroppsøvingslærere konseptualiserer og fasiliterer for sosial læring, vil dette designet betraktes som en casestudie, da ønsket er å få en grundig forståelse av et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig peker de nasjonale føringene på at sosial læring står sentralt i LK20 og at kroppsøvingsfaget kan være en naturlig plattform i fasiliteringen av elevenes sosiale ferdigheter. Likevel mangler feltet kunnskap, både nasjonalt og i Skandinavia. Av den grunn vil det være fordelaktig å kunne tilegne seg en bredere forståelse og innsikt rundt temaet. I realiseringen av dette blir derfor blikket vendt mot kvalitative intervjuer som valgt forskningsmetode.

Tove Thagaard (2018) påpeker at ved kvalitative prosjekter må man erkjenne og fortolke ny kunnskap ut ifra det man vet fra før. Resultatene fra kvalitative studier kan oppleves som selvsagte, da funnene blir gjenkjent av mottaker/forsker. Til tross for dette kan nye funn komme til uttrykk, der mottakeren får en ny eller en alternativ forståelse av fenomenet. Derfor vil det være relevant å trekke inn det som beskrives som hermeneutisk fenomenologi. En slik tilnærming har i hensikt å finne meningen med sosial læring i kroppsøving, på bakgrunn av kroppsøvingslærernes forforståelse. Samtidig er det verdt å fortolke disse meningene, og se de i lys av egne erfaringer, forskning og teori. Målet blir derfor å avdekke og utvikle kunnskap om samfunnet. I dette tilfellet; kroppsøvingsfaget i skolen.

## 5.2 Kvalitativ forskningsmetode

Thagaard (2018) opplyser om at et karakteristisk kjennetegn for kvalitative studier er søken etter forståelse av sosiale fenomener. Enten gjennom nær kontakt med deltakere i form av intervju og observasjon, eller ved å analysere tekster og ulike typer visuelle uttrykksformer. Det trekkes også frem at begrepet *kvalitativ* fremhever prosesser og meninger som ikke kan kvantifiseres eller måles, men heller fortolker meningsinnholdet på grunnlag av de virkemidlene som benyttes. I tillegg viser begrepet til kvalitetene i en forekomst. Med andre ord er det egenskapene ved de sosiale fenomenene vi ønsker å studere (Thagaard, 2018). Kvalitative studier kjennetegnes ved at metodene som blir brukt er preget av fleksibilitet, der vi underveis kan endre selve utformingen av prosjektet og innarbeide egne erfaringer og utfordringer. Slike studier er feltbasert, der forskeren skaper relasjoner med deltakerne basert på direkte interaksjoner. Ved å ha et subjekt-subjektforhold vil utvikling av relasjoner påvirke datainnsamlingen. Derfor er det vesentlig å reflektere over hvordan forskerens nærvær preger deltakernes utsagn (Thagaard, 2018).

Siden det er lærernes erfaringer og forståelse som står i sentrum vil det være vanskelig å kunne kvantifisere funnene i form av tall (Grønmo, 1996). Det vil heller være naturlig å ha en kvalitativ tilnærming til dette forskningsprosjektet. Målet er å få pålitelige utsagn rundt fenomenet sosial læring i henhold til informantenes undervisningspraksis i kroppsøving. I tillegg er det akseptert, innenfor kvalitativ forskning, at forskerens erfaringer vil kunne påvirke hva som forskes på, samt hvordan innsamlet materialet tolkes og forstås (Postholm & Jacobsen, 2018).

### 5.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Ved fenomenologiske tilnærminger blir utgangspunktet den subjektive opplevelsen, der målet er oppnå en forståelse og fortolkning i enkeltpersonenes erfaringer (Thagaard, 2018). Det er nettopp dette jeg vil forsøke å gjennomføre, der målet er å forstå og fortolke kroppsøvlingslærernes erfaringer og refleksjoner på bakgrunn av fenomenet sosial læring. For at forskeren skal kunne fortolke aktørens handlinger og meninger behøves det innsikt i deres intensjoner og hensikter. Derfor er det verdt å bemerke at det kan være fruktbart å ta utgangspunkt i mine egne erfaringer og å bruke det som fundament for å reflektere over aktørens erfaringer og opplevelser. Likevel skal ikke forskerens egne opplevelser være det som dominerer, fordi det kan skade aktørens utsagn (Grønmo, 2017).

I fenomenologien vektlegges først og fremst informantenes utsagn, hvor felles erfaringer danner en generell forståelse av et fenomen. Hermeneutikken på sin side ønsker å avdekke et dypere meningsinnhold. Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen informantene gir, og på den måten kunne tilegne seg kunnskap om en underliggende struktur i lys av den konteksten man studerer (Thagaard, 2018). I motsetning til fenomenologiske analyser, vil man i hermeneutiske analyser legge større vekt på forskerens fortolkning og forforståelse av aktørens synspunkter. Hermeneutiske analyser pendler ofte mellom forståelse og forforståelse, noe som blir omtalt som den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2017).

### **5.2.2 Hermeneutisk fenomenologi**

Sosial læring er et komplekst begrep, med flere betydninger. I forsøket på å etter hvert kunne besvare min problemstilling, ser jeg på det som nødvendig å både trekke inn elementer fra fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver. Dette kan videre bidra til å gi en større innsikt i kroppsøvingslærernes fortolkninger av sosial læring. En fenomenologisk tilnærming vil være adekvat, da det handler om å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelse rundt et fenomen. Hvis informantene deler felles erfaringer, presiserer Thagaard (2018) ytterligere at dette kan gi grunnlag for å utvikle en felles forståelse av det som studeres.

For det andre ser jeg hensikten i å fortolke lærernes utsagn i et dypere meningsinnhold, da formålet er å avdekke eller utvikle kunnskap om samfunnet. Av den grunn er det vesentlig å vend blikket mot det Anthony Giddens beskriver som *dobbel hermeneutikk*. Ideen ble introdusert for å bedre kunne forstå forholdet mellom hverdagspråket i samfunnet og fagspråket brukt av forskere. Det utdypes videre at forskere ikke har en ekvivalent forståelse av hverdagspråk, noe som resulterte i oversettelsen til et mer kunstig og vitenskapelig språk for å kunne tolke og forstå (Bauman, 1997). *Fortolkninger av annen grad* (dobbel hermeneutikk) går samtidig ut på at forskeren også benytter seg av teori og tidligere forskning i fortolkningen av informasjonen deltakerne har gitt (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette vil det være relevant å benytte seg av dobbel hermeneutikk som en påminnelse om forskningens kontekst.

### **5.3 Utvalg og utvalgsstrategi**

Johannessen et al. (2021) påpeker videre at valg av informanter består av en rekke beslutninger, der begrepene «strategisk» og «taktisk» blir uttrykt. Strategisk handler om å foreta valg med flere alternativer, mens taktisk handler om den praktiske gjennomføringen basert på de valgene som er tatt (Johannessen et al., 2021). Problemstillingen la til rette for et kvalitativt forskningsprosjekt, noe som satt det viktigste kriteriet for studien: informantene måtte være kroppsøvlingslærere på barneskolen. Dette så jeg på som formålstjenlig, da det tidligere er gjort lite forskning rundt denne tematikken, spesielt i kroppsøving. Det er dette Michael Quinn Patton (2021, referert i Johannessen et al., 2021) beskriver som kriteriebasert utvelgelse, som går innunder kategorien konsept- eller teoribasert utvalg. I tillegg til disse strategiske valgene, ble det også foretatt ett taktisk valg: kroppsøvlingslærerne trengte ikke nødvendigvis å ha studiepoeng i faget. Dette valget kunne enten begrense prosjektet eller åpne opp for flere nyanserte og reflekterte syn. Forhåpentligvis ville dette kriteriet avdekke flere perspektiver rundt sosial læring, i tillegg til flere forskjellige tilnærminger i den praktiske realiseringen.

#### **5.3.1 Rekruttering av informanter og utvalgsstørrelse**

Utvalgsstørrelsen avhenger av problemformuleringen og tiden en har til rådighet, noe som ofte er en begrenset faktor ved studentprosjekter. Derfor er det vanlig å begrense seg til færre enn ti intervjuer. En annen retningslinje for kvalitative studier er at utvalget ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre detaljerte analyser (Johannessen et al., 2021). I utgangpunktet tenkte jeg at rekrutteringen av informanter skulle være en overkommelig prosess. Jeg startet derfor med å ta direkte kontakt med tidligere praksislærere via e-post, i håp om å at de kunne henvise meg videre til potensielle informanter. Dette resulterte i at en kroppsøvlingslærer var villig til å stille opp som informant. Videre måtte jeg lage en oversikt over kontaktnettverket jeg selv hadde etablert gjennom egen jobb som lærer, både før og under lærerstudiet. Dette resulterte i rekrutteringen av tre nye kroppsøvlingslærere.

## **5.4 Kvalitativt, semistrukturert intervju**

Ifølge Johannessen et al. (2021) benyttes dybdeintervjuer når man: «ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informanternes forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen» (Johannessen et al., 2021, s. 106). Med utgangspunkt i prosjektets kjerne, der kroppsøvingslærernes forforståelse og refleksjoner står i sentrum, vil det av den grunn være adekvat å benytte seg av semistrukturerte intervjuer (dybdeintervjuer). I tillegg formidler Aksel Tjora (2021) at en slik tilnærming er i tråd med et fenomenologisk perspektiv, der forskeren ønsker å forstå informantenes opplevelser og forforståelser. Ifølge Johannessen et al. (2021) befinner semistrukturerte intervjuer seg mellom ytterpunktene til ustrukturerte og strukturert intervjuer, og inneholder en overordnet intervjuguide, men spørsmål temaer og rekkefølge kan variere fra intervju til intervju. Ved å anvende semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode, får informantene dermed større frihet til å uttrykke seg og å dele erfaringer. Det blir en sosial interaksjonsprosess, fremfor et klassisk intervju hvor forskeren bare stiller en rekke spørsmål (Johannessen et al., 2021). I stedet for å benytte kvantitative spørreskjema, velger jeg heller dybdeintervju. Dette ser jeg på som relevant i henhold til min problemstilling.

### **5.4.1 Intervjuguide**

Johannessen et al. (2021) presiserer at en intervjuguide ikke er et klassisk spørreskjema som ofte blir brukt i kvantitative undersøkelser, men en liste over generelle spørsmål og temaer en forsker ønsker å gjennomgå i løpet av et intervju. De ulike deltemaene blir skapt i lys av problemstillingen (Johannessen et al., 2021). Det kan variere hvordan en intervjuguide bygges opp, men jeg har valgt å benytte det Thagaard (2018) beskriver som «tre-med-grener-modellen», da dette var formålstjenlig hvis man på forhånd hadde bestemt meg for hvilke undertemaer intervjuet skulle innholdet (Thagaard, 2018). Selve stammen i dette prosjektet representerer hovedtemaet, sosial læring i kroppsøving, mens grenene uttrykker mer spesifikke undertemaer: konseptualiseringen av sosial læring, undervisningspraksis og læreplan i kroppsøving. Disse undertemaene ble utformet både ved å operasjonalisere problemstillingen, men også med tanke på hva tidligere forskning viser til.

Innad i modellen kan intervjuet formes på mange måter, der man i grove trekk går gjennom tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning. De ulike fasene preges av ulike typer spørsmål og krav til informantene (Tjora, 2021). I oppvarmingsfasen er det hensiktsmessig at:

«vi må klare å etablere god kontakt med intervjupersonen slik at hun eller han oppmuntres til å gi fylldig informasjon om de temaene vi ønsker kunnskaper om» (Thagaard, 2018, s. 99). Relevante spørsmål er eksempelvis lærernes utdanningsbakgrunn. Den andre fasen blir kalt refleksjonsfasen, og er kjernen i intervjuguiden. Her sørger forskeren for å anskaffe egnet informasjon i henhold til problemstillingen. De ulike «grenene» eller undertemaene presenteres, der informantene får mulighet til å dele sine erfaringer sekvensielt. (Tjora, 2021). Til hvert undertema startet jeg med å utforme åpne spørsmål med tyngde på refleksjon og egne tanker. Videre ble det etablert oppfølgingsspørsmål som kunne være aktuelle. Det poengteres at bruk av prober eller responsiv intervjuing (anerkjennende nikk) kan bidra til mer utfyllende og reflekterte svar. Altså har et godt intervju en emosjonell forankring, der den som intervjuer gir uttrykk for respekt og forståelse (Thagaard, 2018). I den tredje fasen er det naturlig å bevege seg fra et emosjonelt refleksjonsnivå over til et mer normalisert nivå, der intervjuer og informant får et mer avslappet forhold til hverandre (Tjora, 2021). På bakgrunn av dette ønsket jeg derfor å tilrettelegge for en avslappet atmosfære. I tillegg fikk informantene mulighet til å gi avsluttende kommentarer i lys av refleksjonsfasen, samt rom for å oppklare eventuelle uklarheter eller misoppfatninger.

#### **5.4.2 Pilotintervju**

I forkant av de avtalte intervjuene ble det gjennomført to pilotintervju, et med en medstudent og et med en kroppsøvingslærer. Her fikk jeg mulighet til å teste meg selv som intervjuer, samtidig som at jeg fikk et innblikk i hvordan intervjuguiden fremstod i praksis. Ved å konstruere slike prøveintervju fikk jeg konstruktive tilbakemeldinger rundt hvordan de opplevde de ulike spørsmålene. Under pilotintervjuene benyttet jeg også anledningen til å teste ut opptaksinstrumentet «Diktafon», slik at jeg hadde god kontroll på lydnivå, hvordan den skulle brukes og om intervjuet ble lagret slik det skulle i Nettskjema. Det bemerkes at noen spørsmål ble revidert, da de resulterte i de samme refleksjonene. I tillegg ble noen kompliserte spørsmål omformulert og forenklet. I utførelsen av pilotintervjuet er det også verdt å nevne at jeg ble mer bevisst på typiske fallgruver: for mye tilleggsinformasjon, egne påstander og ledende og lukkede spørsmål. Disse erfaringene ble nyttige i selve gjennomføringen av intervjuene.

## 5.5 Databehandling

### 5.5.1 Gjennomføring av intervju

På grunn av sykdom i familien ble det ene intervjuet arrangert via Zoom, mens de tre andre intervjuene ble avholdt på skolen etter skoletid. De fire informantene fikk selv bestemme hvor intervjuene skulle gjennomføres. Postholm & Jacobsen (2018) antyder at dette vil kunne stimulere til trygghet, noe som er formålstjenlig når informantene skal gi utfyllende og reflekterte svar. Før selve intervjuet tok plass, ble det først informert om formålet med forskningsprosjektet, at samtalen ville bli tatt opp og en påminnelse informantenes rettigheter. Videre ble det påpekt at lyden ville bli tatt opp via diktafon-appen, som kun jeg hadde tilgang til. I tillegg ville svarene blir anonymisert (UiO, 2023). Ved å anvende lydopptaksverktøy vil dette kunne bidra til en autentisitet i lærenes uttalelser. Samtidig var jeg som forsker i full konsentrasjon, da semistrukturerte intervju handler om kunne stille hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål i løpet av samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018).

For at intervjuene skulle oppleves som naturlige samtaler, tok jeg utgangspunkt i de tre fasene Tjora (2021) beskriver som oppvarming, refleksjon og avrunding. Dette vil ifølge Thagaard (2018) fremheve intervjuet som en dynamisk, meningsskapende prosess med en emosjonell forankring i et dramaturgisk perspektiv (Thagaard, 2018). Derfor startet jeg med å spørre lærerne kontekstuelle spørsmål om utdanning og arbeidserfaring. Videre var målet å skape en god overgang til det første refleksjonsspørsmålet: «Hva tenker du når du hører ordet sosial læring?». Jeg erfarte at alle intervjuene bestod av gode samtaler hvor informantene svarte reflektert og utfyllende. I tillegg var flere besvarelser såpass utfyllende at de gikk over til å besvare andre spørsmål i intervjuguiden. Jeg valgte å gå videre til neste spørsmål basert på informantenes formuleringer og kroppsspråk. Likevel ble jeg etter hvert mer komfortabel i stillheten, hvor jeg ga lærerne tid til å tenke og formulere eventuelle svar. Med en mer avslappet tilnærming lot jeg informantene gå mer i dybden, i stedet for å følge intervjuguiden slavisk. Av den grunn var det viktig at jeg som forsker hadde god kjennskap til intervjuguiden slik at overgangene ble gode, både innad i samme tema, men og mellom temaene (Postholm & Jacobsen, 2018). Selv om informantene allerede hadde besvart noen spørsmål ubevisst, stilte jeg noen av de på nytt. Dette resulterte i enda flere reflekterte svar, da de allerede hadde vært igjennom lignende tankeprosesser.

Alle intervjuene ble avrundet på samme måte, der informantene fikk mulighet til å tilføye eller oppklare eventuelle uklarheter. Alle de fire lærerne hadde lite å tilføye, men oppsummerte sine hovedtanker. I tillegg påpekte de viktigheten av sosial læring, at det er positivt at det har fått en større plass i Overordnet del, samt at det var gode spørsmål som fikk startet flere refleksjonsprosesser. Dette utdypes også av Steinar Kvale & Svend Brinkmann (2015), som forklarer at flere informanter opplever i etterkant en berikelse og et mer nyansert syn på det aktuelle temaet. Helt mot slutten takket jeg for meg, og la til at det bare var å ta kontakt hvis det skulle være noe.

### **5.5.2 Transkriberingsprosessen**

Transkriberingen ble gjennomført rett etter hvert intervju, og går ut på å gi en konkret omdanning av muntlig samtale til skriftlig tekst. Dette var en lang og tidskrevende prosess, likevel nødvendig siden det er det første stadiet og begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om overføringen fra samtale til tekst byr på utfordringer i form av abstraksjoner og fiksering, var målet å gjenskape intervjuene så likt som mulig til skriftform. Derfor ble transkriberingen utført ved å skrive ned ordrett hva som ble sagt (Thagaard, 2018). Jeg var spesielt oppmerksom på å tydeliggjøre informantenes konkrete eksempler, da dette kunne være essensielle erfaringer å trekke inn videre i prosjektet. Ved å bruke diktafon-appen fikk jeg mulighet til å gjenoppleve de samtalene som ble utført, noe som videre bidro til sentrale refleksjoner under transkriberingen. I tillegg får man mulighet til å sette på pause og spole frem og tilbake, slik at alle utsagn, tonefall og tenkepauser blir konkret registrert. Dette bidro til å bevare intervjuenes autenticitet. Det er verdt å nevne at de fire intervjuene ble transkribert med den samme skriveprosedyren for å enklere kunne foreta kontekstuelle sammenligninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **5.6 Analyse av datamaterialet**

Med tanke på at det valgte rammeverket har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, vil det være aktuelt å utføre en tematisk innholdsanalyse. Her retter forskeren blikket mot hver enkelt setning i identifiseringen av tematiske uttrykk (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre utdyper Trine Anker (2020) at tematiske analyser er en systematisk måte å sortere et innhold på. Man er mindre opptatt av å finne hyppigheten av begreper eller andre kvantifiserbare data, men heller se på konteksten hvor begrepene anvendes. Dette kan innebære å lete etter informasjon som ligger i det uttalte (Anker, 2020). I tillegg formidler Braun & Clarke (2012) at tematisk analyse er en metode som bidrar til å systematisk identifisere, organisere og gi



innsikt i de forskjellige temaene som utvikles innad og på tvers av de fire datasettene. Av den grunn har jeg valgt å følge Braun & Clarkes (2012) seks faser innenfor tematisk analyse: (1) bli kjent med datamaterialet, (2) lage de første kodene, (3) lete etter tema, (4) gå kritisk gjennom temaene, (5) definere temaene og navngi dem og (6) skrive rapporten, hvor funnene belyses.

### 5.6.1 Analyseprosessen

For å kunne starte analysearbeidet måtte jeg i fase (1) bli kjent med datamaterialet. Her ble først lydopptakene avspilt, før jeg videre leste transkripsjonene. På den måten fikk jeg både absorbert det overfladiske av det som ble sagt og skrevet, men også det underliggende som tonefall og kontekstuell sammenheng. I fase (2) ble de første kodene, i lys av problemstillingen identifisert og fargekodet. For eksempel fikk alt som hadde med realiseringen av sosial læring én farge. Kodene bestod både av beskrivende og fortolkende utsagn i henhold til hermeneutisk fenomenologisk analyse. (Bauman, 1997; Braun & Clarke, 2012; Thagaard, 2018). I fase (3) ble utsagn og mulige mønstre på tvers av kodene strukturert, og de første potensielle temaene ble utviklet. Ved å se på de ulike fargekodene ble de kartlagt og sortert innunder hvert sitt potensielle tema: *forståelsen av begrepet sosial læring, sosial læring i praksis og kroppsøvningsfagets egenart*. Det ble også utviklet undertemaer, der formålet var å videreformidle og underbygge temaene (Braun & Clarke, 2012). I fase (4) ble det gjennomført en kvalitetssikring om hvorvidt temaene og undertemaene lot seg relatere i lys av min problemstilling eller ikke. I løpet av denne prosessen ble de tre temaene videreført, men det var likevel nødvendig å slå sammen noen av undertemaene da mye av den samme tematikken ble avslørt. For eksempel ble *trygghet og klassemiljø* slått sammen til undertemaet *Læring i fellesskap*, da utsagnene hadde en tydelig sammenheng. I neste fase (5) ble hvert tema navngitt og definert. Her formidler Braun & Clarke at gode tematiske analyser inneholder temaer som direkte adresserer problemstillingen og som hovedsakelig har et primærfokus. Ved å samle det kodede materialet til temaer ble det mindre anstrengende å forstå hva som kjennetegnet dem. For eksempel var kjennetegn innenfor det som senere ble navngitt som *konseptualiseringen av sosial læring: sosial kompetanse og samhandling*. Disse ble benyttet som undertemaer. Etter at de fem fasene var gjennomført ble funnene videre belyst i kapittel 6.

## 5.7 Prosjektets kvalitet

For at prosjektets kvalitet skal bli ivaretatt er min egen forforståelse, validitet, reliabilitet og etiske retningslinjer overholdt og redegjort for.

### 5.7.1 Forforståelsen paradoks

Forskerens forforståelse tar utgangspunkt i egne erfaringer, resultater fra tidligere forskning og teoretiske referanserammer (Grønmo, 2017). På den ene siden kan forforståelse være en subjektiv feilkilde, mens på den andre siden er fordommer og forforståelse en forutsetning for videre forståelse og erfaringer (Gadamer, 2013). Derfor bemerker jeg at min egen forforståelse kan ha påvirket prosjektets gyldighet, da jeg i forkant av intervjuene både jobber som lærervikar og har fordypet meg i, og reflektert over, tematikken sosial læring. Likevel var målet å ha en objektiv og tilbaketrukket rolle, der informantene fikk fritt spillerom i sine uttalelser. Samtidig vil *fortolkninger av annen grad* (dobbel hermeneutikk) gå ut på at forskeren også benytter seg av teori og tidligere forskning i fortolkningen av informasjonen deltakerne har gitt (Thagaard, 2018). I tillegg må mine fortolkninger tas opp til vurdering, da en teoretisk lesning av intervjuene kan medføre ensidige refleksjoner, med lite rom for tolkning. Ved å forsøke å falsifisere sine egne fortolkninger blir det mulig å få avstand fra egen forståelse, noe som på den måten legger til rette for alternative forståelser av kroppøvingslærernes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 5.7.2 Validitet

Validitet eller gyldighet deles inn i to typer: intern og ekstern validitet (Johannessen et al., 2021). I kvalitative undersøkelser defineres intern validitet som: «i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2021, s. 256). Ekstern validitet tar utgangspunkt i overføring av kunnskap til andre områder enn det som studeres. En studies overførbarhet styrkes gjennom fyldige beskrivelser av detaljene som inngår i et fenomen, og på den måten vil det være enklere å bedømme for andre om studiens resultater kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018).

For å ivareta prosjektets validitet var det derfor nødvendig å kontinuerlig se delene i relasjon til den konteksten de var hentet fra, slik at ikke forskeren eller leseren mistolker utsagnene

(Anker, 2020). I lys av pilotintervjuene ble også intervjuguiden forsterket, der spørsmålene ble tydeligere forankret i problemstillingen. Under intervjuene ble min rolle som moderator å sikre objektivitet og gyldighet gjennom åpne spørsmål, samt fremstå som tilbaketrukket slik at lærerne fikk utfolde seg (Postholm & Jacobsen, 2018). Eksempelvis uttalte en lærer at: «*jeg legger stor vekt på samhandling.*» Et naturlig oppfølgingsspørsmål ble da «*du nevnte samhandling, hva legger du i det?*». Altså et åpent spørsmål, der læreren fikk mulighet til å avklare og utfylle. Det er også verdt å bemerke at tre av de fire informantene er fra samme distrikt, noe som argumenterer imot resultatenes representativitet. Relasjonene mellom meg og to av informantene kan også ha påvirket gyldigheten, da den ene ble rekruttert fra en tidligere praksisskole, mens den andre fra tidligere arbeidsplass (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel var relasjonene kun kollegialt, og jeg tenker derfor at det ikke vil ha innvirkning på prosjektets validitet.

#### *Prosjektets overførbarhet (ekstern validitet)*

Ekstern eller ytre validitet tar utgangspunkt i om funnene kan overføres og generaliseres. I min kvalitative tilnærming vil overføringen innebære om hvorvidt beskrivelsene av sosial læring er gjenkjennbart ovenfor leseren og kan overføres til egen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). Overførbarheten kan styrkes gjennom informantenes besvarelser, der selve essensen i sosial læring eksempelvis er forankret i de samme verdiene og forkunnskapene, både når det kommer til forståelsen av fenomenet, men også hvordan de fasiliterer. Underveis har det også vært et mål å gjøre prosjektet så transparent som mulig, slik at leseren får innblikk i valg som er tatt i løpet av forskningsprosessen. På den måten får leseren satt seg inn i hva prosjektet belyser og gir innsikt i, men også hvilke begrensninger som har oppstått og som bør forskes videre på. Dette beskrives som naturalistisk generalisering og innebærer at leseren gjenkjenner og kan tilpasse disse erfaringene til egen situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018).

### **5.7.3 Reliabilitet**

Reliabilitet ses i lys av undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2021). I kvalitative studier formidler Postholm & Jacobsen (2018) at: «(...) i stedet knytter vi reliabilitet eller pålitelighet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dermed er det hensiktsmessig å reflektere over egen praksis og at jeg som forsker synliggjør forskningsprosessen slik at andre kan reflektere over den.

I løpet av hele metodekapittelet har jeg vært opptatt av å vise transparens, og det har kontinuerlig blitt henvist til og begrunnet for valgte metoder og tilnærminger. Eksempelvis ble intervjuguiden utformet i henhold til Thagaards (2018) modell «tre-med-grener», der intervjuet gjennomgikk tre faser. Videre ble det i forkant av intervjuene gjennomført to pilotintervju for å oppdage typiske fallgruver og for å forsikre seg om at intervjuguiden la til rette for innsamling av relevante data. Lydopptak ble også benyttet, slik at transkripsjonene ble gjengitt så korrekt som mulig. I tillegg ble datamaterialet transkribert samme dag intervjuene fant sted, da informantens uttalelser, abstraksjoner og fikseringer fremdeles var friskt i minne. Informantenes utsagn ble ikke fortolket, men notert ned til videre drøfting (Kvale & Brinkmann, 2015). Blikket bør også rettes mot om lærernes utsagn faktisk er pålitelige. For eksempel viste lærerne til LK20, som underbygger at de har lest og forstått essensen i sosial læring. Samtidig var de ydmyke og fortalte at de ikke hadde lest seg opp på temaet i forkant, men kun sett på det tilsendte samtykkeskjemaet. I tillegg brukte lærerne ofte konkrete eksempler fra sin egen klasse da det var snakk om undervisningsmetoder eller læringsprosesser. Ved å eksemplifisere vil påliteligheten i de ulike utsagnene styrkes, og de gikk fra å snakke overordnet om sosial læring ned til det konkrete (Anker, 2020). Likevel påpekes det at man ikke med sikkerhet kan vite hvilke verdier informantenes besvarelser er begrunnet ut ifra. Svarene kan komme på bakgrunn av det de tror forskeren vil høre – altså «pynter» på virkeligheten.

#### **5.7.4 Etiske retningslinjer**

I dette forskningsprosjektet var det av betydning at forskerens ansvarlighet ble overholdt ovenfor informantene som deltok, da dette er et altomfattende etisk prinsipp. Med tanke på at forskningen innebærer behandling av personopplysninger ble det i forkant meldt inn til NSD, personvernombudet for forskning, der det ble søkt om godkjenning til å gjennomføre intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg ble det tatt hensyn til forskningsetikkens tre grunnleggende krav mellom forsker og informant: informert samtykke, krav på å bli korrekt gjengitt og krav på privatliv. Lærerne fikk på forhånd utdelt et samtykkeskjema med fullstendig informasjon over prosjektets formål. Samtidig ble det presisert at det innsamlede datamaterialet ikke skulle komme de til skade, men at deres utsagn ble presentert på en saklig og akseptabel måte. Det ble også fremhevet, både før og etter intervjuene, at de når som helst kunne velge å trekke seg fra forskningsprosjektet uten videre konsekvenser. I tillegg, for å forhindre brudd på privatlivets fred, fikk informantene utdelt pseudonymer (Postholm & Jacobsen, 2018).

## 6 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra datainnsamlingen. Basert på Braun & Clarkes (2012) tematiske analyse, ble det utviklet tre hovedtemaer: 1) *konseptualiseringen av sosial læring*, 2) *realiseringen av sosial læring* og 3) *kroppsøvingfagets egenart*. Innunder hovedtemaene er det også utarbeidet undertemaer som har til hensikt å eksemplifisere og tydeliggjøre de nærmere. Her trekkes det inn relevante sitat som uthever informantenes utsagn. Det understrekes ytterligere at informantene har fått tildelt fiktive navn: Steinar, Espen, Per og Jon.

### 6.1 Konseptualiseringen av sosial læring

Det er en gjennomgående rød tråd i lærernes oppfattelse av sosial læring, og de forbinder begrepet først og fremst til sosial kompetanse. Videre ser de på sosial læring i sammenheng med samhandling, der kommunikasjon er et nøkkelord. I tillegg blir lærernes forforståelse påvirket av LK20.

#### 6.1.1 Sosial kompetanse

Lærerne ble spurt om hva de vektlegger i forståelsen av begrepet «sosial læring». Her ble ferdighetene innenfor sosial kompetanse fremhevet, der prososial atferd, selvhevdelse og selvregulering var de mest fremtredende. Basert på egne observasjoner kom lærerne med eksempler, hvor økt selvkontroll ble fremhevet. I tillegg ble trygghet presisert som et viktig aspekt innenfor sosial læring:

*Steinar: «Jeg prøver å få frem at det er kun elevene som kan gjøre kroppsøvingsøktene til en god økt gjennom deltakelse og å gjøre sitt beste. Ikke ha en type holdning som: «å, det her er kjedelig!», der deres negative holdning går utover de andre. Heller ha en positiv holdning der man uttrykker innsats selv ved utfordrende oppgaver.»*

*Espen: «Jeg ønsker at elevene får mulighet til å tenke over: «hva slags betydning har jeg? Hva kan jeg bidra med til laget? Hvordan kan vi som gruppe fungere best mulig?» Også det å ha et positivt kroppsspråk, støtte hverandre, gi en high five eller en tommel opp.»*

Per: *«Når jeg snakker med elevene om sosial læring kommer vi innom hvordan man skal jobbe sammen med andre og hva vi som enkeltindivider kan gjøre for legge til rette for godt samhold. Da kommer vi ofte innpå positive holdninger, hjelpe hverandre og å holde seg til reglene».*

Lærerne beskriver også hendelser der man tydelig kunne tolke at elevene befant seg i sosiale læringsprosesser, ofte på bakgrunn av tidligere samtaler og refleksjoner med elevene:

Espen: *«Jeg fulgte ekstra med på en elev jeg hadde snakket med. Og selv om ting butta litt imot og han var ikke enig i alle avgjørelser som ble tatt, klarte han å holde seg i skinnet. Han begynte ikke å diskutere, men fortsatte å gjøre sitt beste. Dette tror jeg er et stort steg i den sosiale læringen.»*

Jon: *«Det er noen i klassen som har et sykt konkurranseinstinkt, og har hatt en tendens til å lire av seg noen negative kommentarer i kampens hete, selv om de ikke mener det. Men nå ser jeg oftere og oftere at de klarer å holde tilbake, der de i stedet er stille. (...) Også vil jo neste steg være å si noe oppmuntrende kanskje. Men mye heller at de ikke sier noe, enn å gjøre de andre i klassen redde for å gjøre feil.»*

Steinar og Jon uttrykte at et essensielt aspekt for elevenes faglige læring er tryggheten. Hvis elevenes sosiale kompetanse styrkes, vil de kunne oppleve en større grad av trygghet gjennom et forsterket klassemiljø:

Steinar: *«Hvis en elev har høy sosial kompetanse, er det lettere å være en del av et sosialt miljø, og på den måten er man automatisk mer trygg. Og når du er trygg er du mer mottakelig for læring. Tilhørigheten er med på å øke læringskapasiteten.»*

Jon: *«Sosial læring for min del handler også om at klassen eller et trinn er trygge på hverandre. Ha noen å være sammen med og lære av hverandre, og å forstå og respektere at vi er forskjellige. Så vi lærere må bare tilrettelegge for sosial læring, for gevinsten er så stor, både for den faglige læringen på skolen, men også på fritiden.»*

### 6.1.2 Samhandling og kommunikasjon

De fire informantene forklarer at samhandling og kommunikasjon er to sentrale begreper i forståelsen av sosial læring. Det er ikke selve aktiviteten eller de tekniske finessene lærerne er på utkikk etter, men at aktivitetene blir brukt som et redskap i utviklingen av helt andre ferdigheter og holdninger:

*Per: «Kroppsøving kan bidra til å trene grunnleggende sosiale ferdigheter som samhandling og kommunikasjon. (...) Når vi har en periode med dans er det ikke koreografien som er det viktigste, men prosessen mot målet. Jeg ser først og fremst på gruppedynamikken og hvordan elevene takler å være med andre enn vennene sine.»*

*Jon: «Jeg ser ikke hvem som er mest teknisk, men jeg ser etter den sosiale læringen, hvordan hver enkelt bidrar til fellesskapet, selv om det er ulikheter.»*

*Steinar: «I kroppsøving tenker jeg at sosial læring handler om å stimulere til det å kunne forholde seg til andre og ukjente. (...) Det handler om hvilke holdninger de viser og hvordan man kommuniserer med andre, selv om de kanskje ikke mestrer.»*

Tre av lærerne påpekte at gruppesammensetningene er tilfeldig utvalgt i timene og begrunner det med at elevene må kunne øve på å være i samspill med alle. Espen på sin side velger ut gruppene med omhu, i forkant av timene:

*Espen: «Hvis vi skal jobbe med sosial læring må man tenke igjennom litt det med grupper, og jeg liker å sette de strategisk sammen i grupper. (...) Jeg tenker det er lurt mtp. samarbeidet og kommunikasjonen, slik at gruppa ikke blir destruktiv og jobber imot sin hensikt.»*

### 6.1.3 LK20

Læreplanen ble hyppig nevnt etter at lærerne fikk spørsmålet om hvordan de forstod sosial læring. Her konkretiserer de viktigheten av at begrepet har kommet inn som et nytt prinsipp for læring, utvikling og dannelse. Det uttrykkes at sosial læring er et vesentlig aspekt i utviklingen av fremtidige samfunnsborgere:

Per: «Jeg synes sosial læring har en kjempestor plass i kroppsøving når det kommer til danning og personlig utvikling. Vi har nå et mandat å planlegge ut ifra, hvor vi skal utdanne unge mennesker til å bli en del av et demokratisk samfunn. (...) men styres det jo litt av hvordan man tolker læreplanene, vi har jo fått en læreplan nå som i enda større grad gir rom til å tolke. Også kan man jo spørre seg selv: hvilke ferdigheter skal og kan vurderes?» (...) og det er egt. nesten et fett hva vi velger ut i KRØ, vi står veldig fritt. Det står at vi skal innom svømming og friluftsliv, men det er ikke så veldig mange ting det står vi skal drive og vi kan nesten velge ut hva vi vil.»

Steinar: «(...) også tror jeg det er kjempeviktig med sosial læring og at det er løftet frem i den nye læreplanen. All forskning tilsier at vi er nødt til å ha sosial kompetanse, nødt til å samarbeide, og det på et ganske høyt nivå. For målet er jo å vokse opp og bidra til samfunnet som et gangs menneske.»

Espen: «Det er jo viktig at sosial læring står tydelig i læreplanen fordi samfunnet vårt krever det. (...) vi kommer jo nesten ikke foruten samarbeid eller å være i samhandling med kollegaer eller venner. (...) Men jeg tenker også at de som jobber med undervisning må få tid til å arbeide seg inn i den nye læreplanen. Det er jo noen sårne litt vage, ja, «sosial læring» hva legger vi i det? hvordan skal vi gjøre det? Vi tror vi oppfatter det riktig der og da, men det krever tid – det har jo ikke akkurat kommet noen lærebok.»

Til tross for at sosial læring har fått en større rolle i læreplanen, poengteres det at dette også kan by på utfordringer for enkelte elever:

Per: «Jeg ser at det er krevende for enkeltelever at det (sosial læring) har fått så mye fokus. Kroppsøving er jo en veldig synlig arena på godt og vondt, og da blir det lettere å se hvem som behersker de ulike sosiale aspektene som samarbeid og motgang.»

Jon: «(...) med et større fokus på sosial læring, så blir jo kanskje elevene mer synlig for hverandre. Og takler man ikke de sosiale settingene er det lett å føle seg litt



*utenfor, og kroppsøving er et fag der du kan skille deg ut litt negativt. Da er veien kort til å ikke delta.»*

## **6.2 Realiseringen av sosial læring**

Lærerne trekker frem at innhold og valg av undervisningsmetoder, god klasseledelse og refleksjon over egen praksis er tre sentrale faktorer i realiseringen av sosial læring i kroppsøving.

### **6.2.1 Innhold og metoder**

De fire informantene påpeker at planlegging av undervisningsmetoder er et vesentlig element på veien mot elevenes sosiale utvikling. De fremhever induktive, problemløsende oppgaver med hovedfokus på samarbeid, i tillegg til rom for elevmedvirkning:

*Steinar: «Jeg prøver å ha mye samarbeidsoppgaver og lek, mye problemløsningsoppgaver samtidig som at de er aktive. Da blir de liksom «tvunget» til å være sosiale og det tenker jeg er sunt, og de får øvd på å kommunisere. (...) med problemløsningsoppgaver får man ofte løst et problem og reflektert rundt det.»*

*Espen: «Undervisningen må være planlagt og gjennomtenkt. Hvis vi skal jobbe med sosial læring legger jeg opp til oppgaver som faktisk handler om samhandling og samarbeid. Det må settes litt i system, planlegge, noe som jeg synes er litt vanskelig, men som jeg kanskje må bli bedre på.»*

*Per: «Jeg er litt todelt og tror elevene må skaffe seg erfaringer selv gjennom undersøkende og utprøvende metoder. Jeg tror problemløsningsoppgaver kan bli induktive prosesser, men man skal ikke være redd for å modellere litt også – å gi grunnkunnskap for å så bygge videre på det. (...) prøver å bruke IGP (individ, gruppe, plenum) for å trigge forkunnskap og for å få de litt med.»*

Eksempel:

*«Elevene har prøvd å drive med spillutvikling, og da får de kanskje en inngangsverdi om «dere har to stikkballer, vi skal lage et spill, utstyr bestemmer dere selv, området er de to gymsalene». Så kjører vi IGP, så tester vi ut litt, og så tar vi en pause, kjører*

*en ny IGP med en liten sånn der erfaringsutveksling osv., osv. Det er ingen løsning her og vi vet ikke helt hvor vi ender, for det er jo elevene som styrer. Kanskje har de en helt annen løsning enn det jeg hadde sett for meg, men det er også greit.»*

Per og Espen trekker også inn elevmedvirkning som et hensiktsmessig element i den sosiale læringsprosessen, der elevene får uttrykke og realisere sine egne meninger i praksis:

*Per: «Når elevene selv får forme undervisningen, uten noen særlig form for rammer, må elevene selv snakke sammen og samarbeide. Jeg tror det er noe med motivasjon for læring at du får lov til å forme det og delta i det uten at læreren har egt. sagt hvor vi skal ende opp hen (...). Noen ganger går man på trynet, men det er helt greit. Jeg ser jo at elevene synes dette er spennende og gir motivasjon.»*

*Espen: «Jeg ser faktisk at elevene samarbeider bedre når de får velge aktiviteter selv. Kanskje fordi de føler et større ansvar når de selv har valgt aktivitetene. Det er det som er fint med elevmedvirkning, de får jo et slags eierskap til timen.»*

### **6.2.2 Klasseledelse**

Det er gjennomgående i lærernes utsagn at det å skape mening og forståelse, samt å arbeide forebyggende påvirker elevenes sosiale læring i kroppsøving. De fremhever også at de selv må være gode rollemodeller for elevene.

Å skape mening og å gi elevene en forståelse for hvorfor de gjør det de gjør blir enten oppfylt i form av reflekterende samtaler eller tilbakemeldinger i løpet av timen:

*Jon: «Vi jobber mye med holdninger og innstilling, og jeg prøver å få frem at det er ikke den som vinner kampen som er det viktigste eller det jeg vektlegger, men heller det med hvordan elevene løser problemene som et lag.»*

*Per: «Jeg pleier å benytte meg av bildet «byggeplassen», hvor jeg forklarer at et velfungerende hus ikke blir bygget alene, men at det krever samarbeid og kommunikasjon mellom flere personer. (...) dette forstår elevene veldig godt, og jeg føler at de tar det med seg videre inn i gymtimene også»*

Espen: «(...) følelsene styrer litt over noen ganger, men da prøver jeg å forklare at: «vi må huske å klare å leke leken uten å dra inn «VAR», for det har vi ikke. Vi må vise litt skjønn ovenfor hverandre». Mange elever forstår det og at det ikke er noen vits i å bruke timen på krangling eller diskusjon, for det går bare utover deres egen tid.»

Lærerne er opptatt av et forebyggende arbeid gjennom refleksjon i løpet av undervisningstimene:

Steinar: «Jeg er opptatt av hvordan elevene gir tilbakemelding til hverandre, og jeg aksepterer ikke frekke kommentarer. Da er jeg tett oppi med en gang og tar det ved rota: hadde du likt å høre noe slikt? Hvordan tror du han opplevde det du sa?». Slike ting må man jobbe med over tid, men jeg tror at elevene tar det inn over seg.»

Per: «Vi prater med de eldste om sosial læring, hva det handler om? Hvor oppstår det? Og hvordan viser man det? Da trekker elevene ofte frem deltakelse og positivitet.»

Espen: «Hvis det oppstår noen gylne øyeblikk så tar jeg det opp med de det gjelder: «så dere hva som skjedde her nå gutter? Dette hadde ikke gått hvis dere hadde vært alene». Jeg prøver å forsterke sånne øyeblikk, og jeg opplever at elevene ofte blir litt krye hvis jeg roser dem for noe genuint.»

I tillegg presiserer både Jon og Steinar at vi som lærere må fremstå som gode forbilder ovenfor elevene. Vi voksne setter standarden og fremhever hvilke holdninger og verdier som verdsettes i et samfunn:

Jon: «Jeg fremsnakker elevene veldig og gir de ros hvis jeg ser de gjør sitt beste. Det viktigste er at man prøver og ikke minst oppmuntrer de andre. Jeg snakker med elevene om det, og klassen har blitt mye flinkere til fremsnakke hverandre siden høst.»

Steinar: «Jeg må i hvert fall være den som roser og kommer med positive, konstruktive tilbakemeldinger. Da vil kanskje elevene se hvilke holdninger jeg ønsker. (...) for vi er jo læringsbilder og forhåpentlig vil de ta etter oss.»

### 6.2.3 Refleksjon over egen praksis

Lærerne utdyper at de selv må kunne forstå begrepet sosial læring før de faktisk kan overføre det til elevene. De formidler at det krever tid og erfaring å jobbe med en ny læreplan, samt er det essensielt å kunne granske og reflektere over egen praksis for å videreutvikle sin undervisning:

*Espen: «Jeg må jo tenke litt for meg selv noen ganger: «hvis målet er sosial læring, hva må jeg gjøre?» Jeg må tenke litt på typer oppgaver og å legge til rette for sånne gyldne øyeblikk.»*

*Per: «Når jeg planlegger spør jeg meg selv: «hvordan skal jeg legge til rette for f.eks. sosial læring? Hvilke tematikk passer til det?» Så jeg må ofte begrunne for meg selv hvorfor jeg gjør som jeg gjør. Og da må jeg tenke litt og pedagogisk, begrunne for meg selv, for jeg har frihet til å velge. Jeg kunne sagt «nå skal vi ha fem uker med ishockey, men hvorfor det?». Og da ender jeg kanskje opp med at jeg ikke skal ha det.»*

*Steinar: «(...) man må få tid til å jobbe med læreplanen, fordi det står litt vagt hva sosial læring er og hva man legger i det. Man har jo noen tanker og vi trekker jo inn ting som vi tror kan bidra til sosial læring. Men det krever tid å finne gunstige metoder og å skape gode undervisningsopplegg som passer til det.»*

Både Per og Jon reflekterte over at de ikke i like stor grad snakker med de yngre elevene (småskoletrinnet) om sosial læring. De tror at det bare er en fordel å starte med det tidlig, men at det kan gå på bekostning av den fysiske aktiviteten:

*Per: «Jeg snakker nok ikke like direkte med de yngste om sosial læring. Men hvis jeg gransker min egen praksis ser jeg at timene er forankret i akkurat de samme verdiene som hos de eldre. (...) men jeg, og sikkert mange andre, er redde for at elevene får for mye teori i det praktiske timene.»*

Jon: *«Med de eldste elevene kan man lettere reflektere og diskutere slike temaer. For de yngste tror jeg det ville blitt trasig, men man kunne sikkert fått det til, bare at man må jobbe mye mer med det, systematisk (...) men nå skal man jo jobbe mer tverrfaglig og, så man kunne fått det til utenfor gymtimene da, så tatt det opp igjen i gymtimen.»*

### **6.3 Kroppsøvfagets egenart**

Lærerne utdyper at det ligger i kroppsøvfagets egenart at all læring foregår i et sosialt og fysisk miljø. I tillegg påpekes det at faget er en naturlig plattform i utviklingen av et trygt og godt klassemiljø, der elevrelasjonene kan styrkes gjennom trygghet og tilhørighet.

#### **6.3.1 Læring i fellesskap**

Det er gjennomgående hos de fire lærerne at man i enda større grad kan legge til rette for sosial læring i kroppsøving, hvor elevene får være i et sosialt og fysisk fellesskap. Elevene må til enhver tid være i interaksjon med, og forholde seg til, hverandre:

Espen: *«(...) noe av det viktigste med kroppsøving er jo det å kunne formidle at vi lærer i et fellesskap og at vi ikke minst kan forholde oss til andre og respektere ulikheter. Slike ting er fine å øve på i kroppsøving – det helt «basice».»*

Eksempel:

*«Ungene skal for eksempel forflytte seg fra A-B kun ved bruk av matter, stoler eller en «tjukkas» uten være nær gulvet. Da må elevene bruke problemløsningsstrategier, der de kan få erfare gode løsningsstrategier selv. (...) hvis vi har gjort en øvelse liker jeg å ha en liten «timeout» der gruppene får erfare og prate om «hva var det vi fant ut av nå? Hva gjorde den andre gruppa annerledes enn oss?», slik at de får reflektere. Og det opplever jeg som gode stunder, der det blir engasjement og i interesse innad i gruppa før de får prøve på nytt.»*

Per: *«Det ligger jo litt i kroppsøvingens egenart, det at nesten all læring skjer i en sosial sammenheng. Vi lærer gjennom et sosialt, fysisk fellesskap og dette kommer jo eksplisitt fram i undervisningen også – gjennom kompetansemålene. Det står ikke noe om det i matematikken.»*

Steinar: «Jeg tror kroppsøvningsfaget og settinger der elevene får være sosiale og fysiske er de fineste plassene å utøve sosial læring. Vi lærer av hverandre og øver på hvordan man kommuniserer med hverandre.»

Jon: «I kroppsøving har man jo så mange fysiske øvelser man kan bruke, kontra i en vanlig teoritime. Her får man automatisk jobbet med sosial læring – bare det å holde noen i hånda er jo et steg for noen. (...) også må man løse oppgaver sammen i et fellesskap.»

### **6.3.2 Klassemiljø**

Ved å legge til rette for sosial læring i kroppsøvningsfaget, vil man bidra til å styrke relasjonene mellom elevene. Det presiseres at sosial læring er noe man må jobbe med hele tiden i utviklingen av et velfungerende klassemiljø.

Både Steinar og Jon fremhever trygghet og tilhørighet som to helt essensielle faktorer i sikringen av et trygt og godt klassemiljø:

Steinar: «Hvis elevene føler at de er en del av et sosialt miljø, så er man automatisk mer trygg. Og når du er trygg er du mer mottakelig for læring og læringskapasiteten øker.»

Jon: «Man må jobbe med å få elevene til å føle seg trygge. Har du en trygg kroppsøvingsgjeng, så vil den tryggheten også overføres til klasserommet og andre steder. Lykkes man med det vil det være en kjempegevinst i andre enden, både for det sosiale, men ikke minst for læringa på skolen.»

Per gir uttrykk for at det elevene lærer i kroppsøvningsfaget må kunne overføres til andre sammenhenger i skolen. Ved å styrke elevenes sosiale kompetanse vil det bidra til å skape et tryggere klassemiljø:

Per: «I kroppsøving er det større muligheter for og spesielt lære av hverandre, bruke sine egne erfaringer, kroppslige erfaringer til å både utvikle seg selv, men også hjelpe

*andre til å føle seg komfortable. (...) Kroppsøvfaget legger til rette for å dyrke disse holdningene som kan videre trekkes inn i andre sammenhenger.»*

Lærerne er også enige i at man må kontinuerlig arbeide med sosial læring, både i kroppsøving, men også i andre deler av skolehverdagen. De formidler at sosial kompetanse er selve fundamentet for trivsel og trygghet:

*Espen: «Men altså sosial læring skjer hele tiden og man må jobbe med det over tid. Elevene må også forstå at de lærer ting som man nødvendigvis ikke ser og derfor er det greit å prate om det litt, slik at de får et større perspektiv.»*

*Jon: «Hvis elevene har høy sosial kompetanse, så vil mange andre skoleproblemer også forsvinne. Så det er så viktig dette med sosial læring. Vi må jobbe med det omtrent hele tiden, og gym er en ypperlig arena øve på dette her med sosial læring – de må jo praktisk bruke den kompetansen de har sammen med andre.»*

## **7 Drøfting**

I dette kapittelet blir funnene diskutert og løftet frem i lys av min problemstilling, tidligere forskning og de teoretiske perspektivene. Temaene som belyses og tas opp til drøfting er: lærerens rolle i realiseringen av sosial læring og hvordan sosial læring blir forstått. Det er verdt å bemerke at noen av informantenes utsagn fortolkes og går i tråd med min hermeneutisk fenomenologiske tilnærming (se kap. 5.7.1).

### **7.1 Lærerens rolle i realiseringen av sosial læring**

I realiseringen av sosial læring i kroppsøving står valg av innhold og undervisningsmetoder sentralt. I tillegg trekker kroppsøvingslærerne inn viktigheten av å være varme og gode klasseledere i fasiliteringen for sosial læring, og påpeker ytterligere at det er deres ansvar å tilrettelegge for et trygt læringsmiljø. Til slutt trekkes kroppsøvingsfagets egenart frem, der læring av og med andre står i sentrum. Dette realiseres ved bruk av elementer innenfor samarbeidslæringsmetoder.

#### **7.1.1 Innhold og undervisningsmetoder**

Tre av lærerne trekker frem, som en del av realiseringen av sosial læring i kroppsøving, viktigheten av å tilrettelegge for elevsamarbeid og kommunikasjon. De får elevene mulighet til å utvikle samarbeidsferdigheter, samt anledning til selvrefleksjon både før, under og etter aktivitetene. Dette kan ses i sammenheng med ulike samarbeidslæringsmetoder, hvor elevene får jobbe i mindre grupper. Metodene fasiliterer for mellommenneskelige relasjoner elevene imellom, men også lærer-elev (Dyson & Casey, 2012). Når kroppsøvingslærerne velger å prioritere elementer som samarbeid og elevdeltakelse i sine undervisningsopplegg, kan dette bidra i skapelsen av gode læringsmiljø, der både elevenes sosiale- og faglige kompetanse øker (Bjørke & Mordal Moen, 2020; UiS, 2020). I tillegg fastslår Smit et al. (2014) at elevsentrerte undervisningsmetoder anser samarbeid som en vesentlig faktor for økt aktiv deltakelse og selvkontroll. Dessuten argumenteres det for at elevsentrerte metoder stimulerer til sosial aktivitet, samt at sosial læring skjer i dialog og interaksjoner med andre (Smit et al., 2014). I tillegg konstaterer Vygotsky (1978, 1934/1986) at læring etableres gjennom intermentale (mellommenneskelige) prosesser, der elevenes indre moral og dømmekraft utvikles. Videre presiserer også lærerne at bruken av induktive metoder, med vekt på problemløsning, er hensiktsmessig i fasiliteringen for sosial læring. Med andre ord kan det se ut som at samarbeidslæringsmetoder bidrar til utvikling av trygge og gode læringsmiljø. I likhet med



Utdanningsdirektoratet (2017), konstaterer Jon og Steinar at trygge klassemiljø og tilhørighet vil kunne resultere i økt sosial og faglig læring.

Lærerne stiller seg positive til samarbeidslæringsmetoder, utforskende oppgaver og elevsentrert undervisning. Likevel kan ikke informantenes metodiske tilnærminger generaliseres, da Moen et al. (2018) sin rapport tallfester at innholdet i timene hovedsakelig kontrolleres og reguleres av lærerne. Det er iøynefallende at til tross for elevenes ønske om mer utforskende oppgaver, vil de samtidig at faget skal inneholde mindre elevsamarbeid og elevsentrert undervisning (Moen et al., 2018). Per underbygger delvis dette dilemmaet, der han poengterer at kroppsøvingslærere ikke skal være redde for å modellere eller gi elevene nødvendig grunnkunnskap, før de begir seg ut på problemløsningsoppgaver. Mangel på grunnkunnskap kan være en vesentlig faktor i elevenes bevarelse på at de ikke vil lære av sine medelever. I tillegg har lærerstyrt undervisning, tradisjonelt sett, hatt en sterk forankring i kroppsøvingsfaget, der læreren fremstår som instruktør og elevene som passive mottakere for læring (Munafo, 2016; Smit et al., 2014). Når majoriteten av kroppsøvingstimen kontrolleres av lærerne, blir det derfor mindre sannsynlig at elevene får erfare andre undervisningsmetoder, eksempelvis samarbeidslæringsmetoder. Hvis elevene ikke opplever dette, vil de heller ikke ha noe å sammenligne lærerstyrt undervisning med. På den måten er det kanskje enklere å forholde seg til det kjente og trygge. Dette underbygger Bjørke & Moen (2020), hvor de utdyper at det tok 17 undervisningsøkter før elevene endret oppfatning eller så verdiene i samarbeidslæring. Likevel har de fire informantene adaptert elementer fra både samarbeidslæringsmetoder og elevsentrert undervisning i sin undervisning, der de opplever at elevene finner samarbeid og elevmedvirkning som noe positivt. Eksempelvis trekker Per frem at han benytter IGP, hvor elevene får utvikle egendefinerte aktiviteter. Når elevene får være med å forme undervisningen hevder Per at det blir mer kommunikasjon og samarbeid, spesielt når læreren ikke gir noen tydelige rammer. I likhet erfarer Espen at elevene samarbeider bedre når de får velge aktivitetene selv, noe som medfører økt ansvar og eierskap til timene. Til slutt utdyper Steinar at nye samarbeidslæringsmetoder stimulerer til økt engasjement, der elevene aktivt diskuterer og reflekterer over hvilke løsninger som er mest formålstjenlige. Ved å inkludere medbestemmelse, samarbeid og kommunikasjon, fasiliterer dette for sosial kompetanse. Her får elevene mulighet til å selv foreta egne valg i gruppedynamiske prosesser (Rønholt, 2014). Det er interessant at Espen løfter frem selvbestemmelse i fasiliteringen av økt ansvar, eierskap og samarbeid. Men kan dette generaliseres til alle elever, eller spiller flere

faktorer inn? Sett ut ifra et selvbestemmelsesperspektiv oppmuntrer lærerne til støttende læringsfellesskap. Likevel understrekes det at dette bare er en av mange kvalitetsindikatorer i utvikling av selvbestemmelse. Like viktig er tette lærer-elev- og lærer-foreldresamarbeid, der de sammen deltar aktivt og kommer til enighet om hva som bør vektlegges i kroppsøvingsfaget (Field & Hoffman, 2002). Det er med andre ord grunn til å tro at lærernes didaktiske valg må komplementeres med andre elementer, da dette kun representerer en smal forståelse av selvbestemmelse.

De fire kroppsøvingslærerne har en tydelig persepsjon av hva som bør vektlegges og hvordan kroppsøvingstimene bør gjennomføres. I motsetning til det forskningen antyder, er disse informantene også i stand til å realisere dette på en adekvat måte. Selv om lærerne reflekterer og diskuterer over hva kroppsøvingsfaget bør inneholde og hvilke verdier som bør fremheves, opplyser CASELs (2021) kartleggingsrapport om at det likevel er en generelt manglende kompetanse innenfor den deskriptive didaktikken/er-perspektivet (Imsen, 2020); eksempelvis hvordan sosial læring faktisk realiseres. På den ene siden støttes dette gjennom Espen og Steinars utsagn om at LK20 gir i større grad gir rom for tolkning og praktisering av faget, i motsetning til tidligere læreplaner. Likevel argumenterer de for at LK20 mangler tydeligere retningslinjer innenfor hvordan sosial læring faktisk kan bli realisert, noe som problematiserer fasiliteringen og planleggingen av faget. Lærerne vet hva som bør prioriteres, men samtidig er det et savn av mer ressurs- og inspirasjonskilder. På den andre siden uttrykker Per at gode pedagogiske beslutninger utvikles basert på refleksjon over egen praksis. Når læringsmålet er sosial utvikling, må lærerne kunne begrunne ovenfor seg selv hva som fremmer dette (Imsen, 2020). Totalt sett står lærerne fritt i valg av innhold, men bør sees i lys av de bestemte læringsmålene og redegjøre for hva slags mennesker de ønsker å oppdra til. I likhet presiserer Per at dans først og fremst blir anvendt som et hjelpemiddel i fasiliteringen av helt andre ferdigheter. Dette kan ses i sammenheng med modellen for utvikling av sosial kompetanse (se figur 2) (Rønholt, 2014), da sosial læring ikke nødvendigvis oppstår automatisk selv om aktivitetene fordrer samhandling og kommunikasjon. Postholm (2013) underbygger samtidig at elevene burde informeres, i starten av timene, om valg av tema, rasjonelle begrunnelser og nøkkelbegreper. Steinar presenterer alltid et fysisk mål og konkretiserer hvilke holdninger han er på utkikk etter i løpet av timene. På den måten tilrettelegges det for mening og forståelse, som igjen kan fasilitere for økt deltakelse og motivasjon.

### *Paradoks*

Da det ovenfor ble det redegjort for antatt kausalitet, der elevene ønsket mindre elevsamarbeid og elevsentrert undervisning, var det derfor overraskende at de likevel ønsket mer utforskende oppgaver. Paradoksalt nok er hensikten med elevsentrert undervisning å legge til rette for utforskende- og problemløsningsoppgaver, som igjen vil resultere i økt motivasjon og deltakelse. På tross av dette henviser elevene, igjen til, at de heller vil at læreren skal «veldig ofte» eller «ofte» vise og forklare hvordan øvelser eller aktiviteter gjennomføres (Moen et al., 2018). Med andre ord rapporterer elevene om mer instruerende og lærerstyrt undervisning, selv om forskningen beveger seg i motsatt retning (Smit et al., 2014). For det første erfarer Espen og Per at elevene får større eierskap og ansvarsfølelse ved elevsentrerte tilnærminger. På den måten får de utvidet elevenes erfaringshorisont i forhold til hvilke tilnærminger til læring som finnes. Med andre ord får elevene sammenligne eller sette ulike metoder opp mot hverandre, og reflektere rundt hvilke de anser som mest motiverende og adekvat. For det andre formidler LK20 at kroppsøvningsfaget skal fasilitere for oppgaveløsning i et mangfoldig fellesskap, der elevene utvikler demokratiske verdier og medvirker til sosial tilhørighet. For det tredje konkretiseres det at lærerne skal tilrettelegge for elevmedvirkning og å opptre som veileder, heller enn instruktør (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv om de fire informantene fremhever betydningen av elevsentrert undervisning, antyder forskning at dette ikke kan generaliseres. Dette kan tolkes som at den gjennomsnittlige kroppsøvningslæreren i liten grad tar opp i seg fagfornyelsens læringsmetoder og ser elevmedvirkningens formål. Dette kan ses på som uheldig da fremtidens samfunn krever høyere kompetanse innefor sosial læring, noe elevsentrerte og samarbeidslæringsoppgaver tilrettelegger for.

#### **7.1.2 Viktigheten av en varm og god klasseleder**

Lærernes valg spiller også en sentral rolle i realiseringen av sosial læring, der viktigheten av gode holdninger og verdier fremheves. Ved å planlegge undervisningen slik at elevene får erfare og delta i reflekterende samtaler, virkelighetsnære eksempler og interessante aktiviteter kan dette bidra til utvikling av forståelse. På den måten oppstår det en motivasjon, der elevene faktisk får lyst til å utvikle seg. Dette kan ses i lys av Espens utsagn, hvor han eksempelvis formidler gjennom reflekterende samtaler at elevene ikke må henge seg opp i eller bruke

timen på å krangle. Ved at læreren gir rasjonelle argumenter forstår elevene at de kun kaster bort sin egen tid på noe som faktisk er gøy, og viser derfor endring i forståelse (Reed et al., 2010). I tillegg har Jon vært i tett dialog med elevene rundt det å rose og oppmuntre hverandre, og opplyser om at klassen har blitt mye flinkere til dette på bare noen måneder. Gjennom språket har både Espen og Jon formidlet hva som anses som ønsket atferd. Videre vil elevene kunne ta til seg disse instruksene og anvender dem til eget formål (Vygotsky, 1978, 1934/1986). Disse utsagnene kan også ses i lys av OECDs og CASELs rapporter som argumenterer for viktigheten av et tett lærer-elev samarbeid, der læreren legger til rette for betydningsfulle førstehåndserfaringer basert på overførbare aktiviteter, som for eksempel utforskende oppgaver. Det er også adekvat at læreren og elevene kommer til enighet rundt hva som bør og skal vektlegges (CASEL, 2021; OECD, 2015). Videre presiseres det at gode lærer-elev relasjoner, der læreren gir meningsfulle forklaringer, er en forutsetning for at elevenes sosiale ferdigheter i det hele tatt skal bli anvendt og videreutvikles (NOU 2015: 8, 2015). På den måten viser både lærerne og rapportene til viktigheten av betydningsfulle opplevelser og aktiviteter. Samtidig er det verdt å påpeke at lærere realiserer kroppsøvingsfagets mandat forskjellig, noe som kan stå i konflikt med elevenes læringsutbytte (Lyngsnes & Rismark, 2020). Det er til syvende og sist lærerens hovedansvar å tilpasse undervisningen slik at elevene får mulighet til å utvikle seg sosialt. Selv om en type metode eller forklaring gir mening og motivasjon for noen, kan ikke dette nødvendigvis generaliseres (Postholm, 2013). Derfor kan det være hensiktsmessig at lærerne, gjennom gode samtaler og relasjonsbygging, får innsikt i elevenes verden.

Lærerne hevder at sosiale læringsprosesser utvikles gjennom konstruktive tilbakemeldinger, der ønsket atferd blir klargjort og forsterket (Postholm, 2013). Dette kan for øvrig ses i lys av sosiokulturell læringsteori som presiserer at språket er det viktigste redskapet i formidlingen av kunnskap. Når det forekommer «gylne øyeblikk», stopper Espen opp aktivitetene og forklarer hva og hvorfor noe var bra. På den måten vil elevene tilegne seg erfaringer rundt hvilke type atferd som er ønskelig. På sikt vil dette kunne virke forebyggende for senere og lignende undervisningskontekster, der elevene viser til at læring har oppstått på to plan; først interpsykisk, så intrapsykisk (Vygotsky, 1978, 1934/1986). Dersom lærerne er nødt til å korrigere elevene er det verdt å bemerke at dette bør gjøres på en diskret måte, slik at timen ikke brytes opp (Postholm, 2013). Steinar understreker sådan at frekke kommentarer er noe som ikke tolereres, og trekker frem virkelighetsnære eksempler slik at elevene enklere skal

kunne forstå budskapet. I tillegg utdypes det fra både Steinar og Jon at det er de som må sette standarden og fremstå som gode rollemodeller. Dette er i tråd med Banduras sosial-kognitive læringsteori, som vektlegger observasjon og imitasjon. Når lærerne fremsnakker og roser, modelleres ønskete holdninger og atferd. Samtidig får elevene erfare hvilke konsekvenser en gitt handling gir (Bandura, 1986). I tillegg poengteres det at elever ofte bruker varme og støttende lærere som ressurs i dannelsen av nye sosiale relasjoner (UiS, 2020). Det er grunn til å tro at lærerne er den største bidragsyteren til ønsket læring. Imidlertid er det fastslått at elevenes holdninger og verdier først og fremst påvirkes i interaksjoner med andre medelever, og må ses i sammenheng med den kulturen og det sosiale livet et individ befinner seg i. Lærerens holdninger og verdier kommer derfor i andre rekke (Junge et al., 2020; Ogden, 2022; Vygotsky, 1978, 1934/1986). Derfor er det, både ifølge lærerne og Bandura (1986), avgjørende at elevene finner mening eller en form for motivasjon til å faktisk observere og imitere ønsket atferd. Et optimalt læringsmiljø involverer både elever og lærere som fremstår som gode rollemodeller.

### **7.1.3 Klasselederens ansvar i utviklingen av et godt læringsfellesskap**

Med tanke på at elevene har mulighet til å regulere egen atferd basert på den sosiale konteksten, oppstår det likevel situasjoner der elevene trenger veiledning eller hjelp; enten av medelever eller lærer (Rønholt, 2014). Per understreker at samarbeid fordrer til induktive prosesser, der erfaringer og kunnskap tilegnes basert på prøving og feiling. I tillegg presiserer Steinar at kroppsøvingfaget gir elevene tilgang til å øve på å kommunisere. Språket blir anvendt som et medierende redskap, der det ytterligere påpekes at samarbeidslæring «tvinger» elevene til å måtte samarbeide og snakke sammen. Elevene blir altså betraktet som medierende hjelpere, hvor de sammen bidrar til å strekke seg fra sitt eksisterende utviklingsnivå til sitt potensielle utviklingsnivå (Vygotsky, 1978). Som sagt opplever dessuten Per og Espen at elevene får økt ansvar og eierskap til timene ved bruk av samarbeidslæringsoppgaver, og argumenterer for at eleven finner slike tilnærminger til læring som motiverende og spennende. Når lærerne verdsetter elevmedvirkning og elevsentrert undervisning blir elevaktivitet med andre ord prioritert og løftet frem. Dette kan ses i lys av den didaktiske trekanten, nærmere bestemt kommunikasjonsaksen, der det påpekes at læring alltid skjer i sosiale og språklige sammenhenger (Vygotsky, 1978). Her blir også læreren sett på som en veileder, og har i oppgave å stille ledende, forløsende spørsmål slik at elevenes forkunnskaper kan anvendes i praktiske situasjoner. Samtidig må det være god

kommunikasjon mellom lærer-elev, slik at elevenes behov og ønsker blir oppfylt (Lyngsnes & Rismark, 2020). Dette kan imidlertid betraktes som et økologisk perspektiv på læring.

Lærerens hovedoppgave blir å veilede og vedlikeholde et tett elevsamarbeid i etableringen av et trygt klassemiljø, der essensen ligger i følelsen av tilhørighet (Postholm, 2013). På sikt kan slike didaktiske beslutninger resultere i gode læringsfellesskap, der elevene på eget initiativ tar del i det sosiale miljøet. I den sammenheng konstaterer Jon og Steinar at opplevelsen av tilhørighet og trygghet gjør elevene mer mottakelig for faglig læring.

Ettersom det økologiske perspektivet anser lærerne som veiledere, kan dette vider belyses gjennom Vygotskys definisjon av medierende redskaper. Basert på samtaler og dialog, opptrer læreren som formidler og fasilitator. Her får elevene kjennskap til hvilke holdninger og verdier som verdsettes og hvordan de kan oppnå dette (Postholm, 2013). Eksempelvis trakk Espen frem at han, gjennom en reflekterende samtale forankret i rasjonelle argumenter, hadde snakket med en elev som opplevde seg urettferdig behandlet. I etterkant av samtalen var han derfor ekstra oppmerksom på hvordan eleven taklet lignende situasjoner. Espen gjorde seg oppmerksom på at eleven i større grad klarte å utvise større selvkontroll i form av innsats og deltakelse, i stedet for å stoppe opp og kverulere. På den måten opererer Espen som en medierende hjelper, der han gjennom språklig kommunikasjon legger til rette for en rekke utviklingsprosesser (Vygotsky, 1978, 1934/1986). Med tanke på hvordan Espen formidler hvilke holdninger og verdier som verdsettes, er det grunn til å tro at disse verdiene også kan overføres til elevene. Elevene blir dermed oppmerksomme og får kartlagt hva som anses som gyldig atferd. Dette er et viktig steg i realiseringen av sosial læring og utvikling. Når det er sagt må man likevel ta hensyn til kroppsøvlingslærernes ulike verdisyn og perspektiv på læring. Steinar er veldig for lek og utforskende tilnærminger. Espen benytter deler av kroppsøvlingsstimene til å snakke og reflektere sammen med elevene. Per trekker inn at det må være en balanse mellom elevstyrt- og lærerstyrt undervisning. Lærerne avgrensner undervisningen på forskjellige måter, noe som både kan være forårsaket av ulike verdisyn, men også kontekstuelle faktorer som støy og uro, mangel på tid og relasjonen til elevgruppen (Andresen, 2020). På bakgrunn av representasjonsaksen, kan lærerne oppfatte innholdet i timene forskjellig. Noen er svært opptatt av at det skal være forankret i læreplanen, mens andre redegjør for at de står relativt fritt i praktiseringen av kroppsøvlingsfaget (Lyngsnes & Rismark, 2020). Til sammenligning peker Per på at, foruten om svømming og friluftsliv, står lærerne nesten helt fritt i gjennomføringen av faget. Lærerne avgrensner altså ut ifra hva de

ønsker å vektlegge i kroppsøvingstimene, noe som dermed danner grunnlaget for eksempelvis realiseringen av sosial læring (Hopmann, 2007; Klafki, 1996). Når Espen, Steinar og Per betrakter det didaktiske innholdet forskjellig, vil også innholdets betydning endres. Dette vil kunne påvirke elevene på både godt og vondt, der de har ulike muligheter til å trekke betydning opp mot innhold (Hopmann, 2007). Sett fra et dannelsesperspektiv bemerkes det at Espen skaper forståelse gjennom reflekterende samtaler. Altså får elevene mulighet til å vokse individuelt, samt innarbeide ferdigheter til å overføre tilegnet kunnskap over til andre kontekster (Hopmann, 2007).

#### **7.1.4 Lærerne må utnytte kroppsøvingfagets egenart**

Lærerne formidler at det ligger i kroppsøvingfagets egenart at læring oppstår gjennom et fysisk miljø, der elevene er i interaksjon med hverandre i ulike bevegelsesaktiviteter. I tillegg peker Per på at det er eksplisitt nedfelt i kroppsøvingfagets kompetansemål, i motsetning til de teoretiske fagene, at læring skal skje i et sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). I fortolkningen av lærernes utsagn, er det grunn til å tro at lærerne forsøker å realisere sosial læring i sine undervisningstimer. Dette fasiliteres gjennom bruk av samarbeidsoppgaver, der elevene får jobbe problemløsende og utforskende. I henhold til dette, bemerker kroppsøvingslærerne at de tross alt er satt i en unik posisjon i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse gjennom relevante utviklingsprogram og spesifikke læringsmål. (Bjørke & Mordal Moen, 2020; Goudas & Magotsiou, 2009). Imidlertid kan det se ut som de fire informantene ikke anvender særskilte samarbeidslæringsprogram, men heller bruker elementer fra disse i utviklingen av elevenes sosiale og kommunikative ferdigheter. Dette til tross for at samarbeidslæringsmetoder utforsker relasjonen mellom undervisning, læring, innhold og kontekst. Her får elevene mulighet til å utvikle sine sosiale, fysiske og kognitive ferdigheter (Dyson & Casey, 2012). Espen underbygger dette ved å hevde at sosial læring skjer hele tiden, men det er vesentlig å få satt det mer i system og jobbe med det over tid. Derfor kan det være hensiktsmessig å ikke bare implementere elementer fra ulike samarbeidslæringsprogram, men også utforske hvordan programmer som helhet tilrettelegger for realiseringen av sosial læring. Samtidig får elevene innsikt i hva kroppsøvingfagets egenart innebærer, og hva faget profeterer.

### *Samarbeidslæring - et redskap for sosial læring*

Det er gjennomgående at de fire informantene verdsetter og anvender elementer fra samarbeidslæringsmetoder, der de implementerer sosiale og mellommenneskelige ferdigheter, gruppeoppgaver og utvikling av relasjoner (Casey & Goodyear, 2015; Dyson & Casey, 2012). Eksempelvis løfter Espen frem en undervisningssituasjon, hvor læringsmålet var kommunikasjon og samarbeid: Ved bruk av stoler eller matter skulle elevene gruppevis forflytte seg fra A-B uten å berøre gulvet. Etter første runde fikk de reflektere over egen og andres løsningsstrategi, før de fikk prøve på nytt.

På bakgrunn av Espens fortolkninger opplevde han elevene som engasjert i jakten på bedre løsningsforslag, der de fikk øve på å lytte, utveksle ideer og hjelpe hverandre (Bjørke & Mordal Moen, 2020). Denne undervisningssituasjonen underbygger først og fremst påstanden om at elevsentrert undervisning fasiliterer for mellommenneskelige relasjoner og aktiv deltakelse. Læreren fordrer til elevrefleksjon gjennom læringsprosessen, og forsterker dermed læringen (Smit et al., 2014). I tillegg legges det opp til en situert læringssituasjon, hvor læreren avgrenser undervisningen. På den måten får elevene mulighet til å handle ut ifra egne valg og kompetanse – autonomi. Dette er en forutsetning for elevenes indre motivasjon og må foreligge for at ønsket atferd blir omgjort til faktiske handlinger (Bandura, 1986; Hopmann, 2007). Videre er det verdt å være oppmerksom på at læring, i likhet med det Säljö (2001) formidler, alltid har eksistert som en menneskelig virksomhet. Elevene opptrer som veiledere ovenfor hverandre, hvor lært kunnskap blir delt mellom de som kan og de som ikke kan. Espen på sin side nevner ikke sin rolle i dette eksemplet. Likevel er det grunn til å tro at han også opptrer som en veileder i fasiliteringen av gode holdninger og verdier. Dette på bakgrunn av hans tidligere utsagn (Smit et al., 2014).

Imidlertid fremheves det at elevene ikke alltid velger de foretrukne løsningene. Per trekker frem at elevene noen ganger går på trynet, mens Steinar kan overhøre frekke kommentarer. Grunnen kan likeså godt være at elevene feilvurderer eller er oppslukt i øyeblikket, men sett fra et sosialt læringsperspektiv kan det også handle om den sosiale innsikten. Ut ifra elevenes sosiale krets eller kontekst kan de justere sine atferds- og handlingsmønstre, da målet er å oppnå høyere sosial status og anerkjennelse (Rønholt, 2014). Kroppsøvningsfagets unike posisjon blir syneliggjort når det poengteres at elevenes sosiale kompetanse utvikles gjennom fysiske fellesskap, der de får lære av hverandre. Derfor er det essensielt at de foretrukne



verdiene og handlingene faktisk blir løftet frem (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I selve realiseringen av sosial læring fremheves elemente fra samarbeidslæringsmetoder. Til tross for at lærerne ser på slike tilnærminger som positive, er det likvel verdt å adressere at mulige utfordringer kan oppstå. Som tidligere nevnt er elevsentrert undervisning et relativt nytt fenomen i kroppsøving. På den måten kan det å tilpasse seg en ny undervisningsstil ses på som problematisk (DeLong & Winter, 1998), der Steinar eksempelvis presiserer at integreringen av LK20s prinsipper vil ta tid. Samtidig kan for mye elevutforskning bidra til vranglære eller at læringsmålene forsvinner. Derfor er det vesentlig å finne balansen mellom instruering og utforskning slik at læringsmålene faktisk blir oppnådd, noe også Per poengterer.

## **7.2 Hvordan blir sosial læring forstått?**

I kroppsøvlingslærernes redegjørelse for hva sosial læring er og hvordan de konseptualiserer begrepet, ble tre gjentakende temaer løftet frem: Samhandling og kommunikasjon, sosial kompetanse og legitimeringen av sosial læring.

### **7.2.1 Samhandling og kommunikasjon**

Kroppsøvlingslærernes konseptualisering av sosial læring kan beskrives som kompleks, der det poengteres at undervisningen ikke bare bør bestå av fysisk-motoriske mål, men like viktig er tilretteleggelsen for sosiale læringsprosesser. Det konstateres at blikket bør rettes mot klasse- og gruppedynamikk, der samhandling og kommunikasjon står som to vesentlig aspekt for sosial læring. Her blir det observert hvordan elevene bidrar til fellesskapet gjennom kommunikasjon med hverandre (Vygotsky, 1978). For øvrig står dette i tråd med Reed et al. (2010) sin definisjon, der sosial læring oppstår innenfor sosiale enheter og sosiale interaksjoner, og blir ofte sett i sammenheng med deltakelse, prososial atferd, samhandling, gjennomføring og evaluering av egne læringsprosesser (NOU 2015: 8, 2015; Reed et al., 2010). I tillegg spesifiserer kroppsøvlingslærerne at å fasilitere for mellommenneskelige relasjoner, med flere enn bare vennene sine, er hensiktsmessige ferdigheter å øve på i realiseringen av sosial læring i kroppsøvingstimene (Ciotto & Gagnon, 2018). På den måten tilegner elevene seg sosial innsikt (ferdigheter) og kompetanse, for videre sosiale interaksjoner (Rønholt, 2014). Imidlertid påpeker Espen at det ikke alltid er like gunstig med tilfeldige gruppesammensetninger, da klassemiljøet og trivsel spiller en vesentlig rolle for læringsutbytte. Selv om forskningen tilsier at elevsentrerte undervisningsmetoder, gjennom samarbeidsaktiviteter, samtaler og problemløsning kan virke formålstjenlig for den sosial

læringen, er det lett å glemme de potensielle konsekvensene (Smit et al., 2014). På lik linje som de fysiske ferdighetene, stiller lærerne seg kritiske til at elevenes sosiale ferdigheter blir mer synliggjort. Hvilket betyr at det blir enklere for både lærer og medelever å se hvem som behersker de sosiale aspektene eller ikke, noe som kan resultere i utenforskap og inaktivitet.

### **7.2.2 Sosial kompetanse eller sosiale ferdigheter?**

Et gjennomgående trekk i forståelsen av sosial læring er lærerens inkludering av begrepet sosial kompetanse. Likevel blir flere aspekt innenfor de sosiale ferdighetene implisitt trukket frem: Aktiv deltakelse, positive holdninger, omsorg, selvkontroll, fair play og selvrefleksjon. Dette er konkrete eksempler som vektlegges i beskrivelsen av sosial kompetanse, og er i tråd med flere av de sosiale ferdighetene (Gresham et al., 2010): 1) For det første kan aktiv deltakelse og positive holdninger ses i lys av de sosiale ferdighetene *ansvarlighet* og *selvhevdelse*, der elevene er i stand til å overholde avtaler og regler, å uttrykke egne meninger og å delta uoppfordret. 2) For det andre er omsorg og selvkontroll sterkt knyttet til ferdighetsdimensjonene *empati* og *selvregulering*. Her må elevene være i stand til å ta kognitiv kontroll over egne tanker og følelser, men også kunne respektere og vise medfølelse ovenfor sine medelever (Gresham et al., 2010; Ogden, 2022). 3) For det tredje viser lærerne til sosiale læringsprosesser gjennom elevenes økte selvdisiplin og fair play. Dette beskriver ferdighetsdimensjonene prososial atferd og samarbeid, og omhandler viktigheten av positive holdninger, hjelpe hverandre og unngå konflikter (Gresham et al., 2010; Utdanningsdirektoratet, 2018). Med andre ord ses lærernes forståelse av sosial kompetanse i lys med de sosiale ferdighetene, og forsterker dessuten påstanden om at begrepene blir anvendt om hverandre. Dette til tross for at de er forankret i to forskjellige semantiske betydninger.

### **7.2.3 Legitimering av sosial læring**

Kroppsvingslærernes konseptualisering av sosial læring kommer til uttrykk gjennom begrepets legitimering. Lærerne understreker at de har en forpliktelse til å utdanne elevene til fremtidige samfunnsborgere, samt delta og være en del av et demokratisk samfunn. Dette fasiliterer kroppsvingsfaget for (Kunnskapsdepartementet, 2015). Lærerens utsagn står i korrelasjon med § 1-1. i opplæringsloven, der det tydeliggjøres at elevene skal kunne utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger til å aktivt delta i samfunnet (Opplæringslova, 1998b). I

tillegg formidler LK20 at kroppsøvningsfaget skal tilrettelegge for demokratiske spilleregler, samspill, deltakelse og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lærerne påpeker også den økende aktualiteten av sosial læring i faget, og argumenterer for at fremtiden vil kreve enda mer samarbeid og samhandling enn dagens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2015). Med tanke på lærenes utsagn, er det dermed utvilsomt at lærerne har satt seg inn i eller er uenige i LK20s prinsipper for læring, utvikling og danning, da det er åpenbare likheter mellom dem.

På den ene siden bemerker lærerne seg at sosial læring er et vesentlig aspekt i elevenes faglige utvikling, og trekker inn tilhørighet og trygget som essensielle behov. Videre uttrykkes det at tilretteleggelsen for sosiale læringsprosesser stimulerer til utvikling av disse behovene, noe som kan virke bærekraftig for den faglige læringen. På den måten avhenger den faglige læringen av elevenes sosiale kompetanse, der de i fellesskap bidrar til trivsel, læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Samtidig fremhever forskning at kognitive og sosiale ferdigheter jobber dynamisk sammen, og av den grunn bør sosial læring integreres i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2015). På den andre siden poengterer lærerne at elevene selv har et ansvar for egen læring. Det forventes at elevene både anvender tilegnet kunnskap til eget formål, men også til å bistå andre (Rønholt, 2014). I opplæringsloven er det imidlertid fastslått at skolen og lærerne har et felles ansvar i tilretteleggelsen av sosial læring, samt medvirke til sosial tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2015; Opplæringslova, 1998b). Selv om lærerne argumenterer for at elevene selv må stå til ansvar for egen læring er det grunn til å tro at de her sikter til dannelsen av autonome elever. De presiserer tross alt at elevene skal anvende tilegnet kunnskap i relevante situasjoner. Likevel er det lærernes ansvar å fasilitere for situerte læringskontekster i utviklingen av autonomi og økt ansvarstaking (Gresham & Elliott, 1990; Hopmann, 2007). Dette opplyser også lærerne om, der elevsentrert undervisning og medvirkning resulterer i økt ansvar og autonomi. Igjen er det verdt å merke at majoriteten av antall kroppsøvningslærere prioriterer instruerende, lærerstyrte undervisningsmetoder, noe som kan motarbeide realiseringen av sosial læring.

## 8 Avslutning

Denne masterstudien tar utgangspunkt i fire dybdeintervjuer gjennomført av kroppsøvlingslærere på barneskolen. Hensikten med dette prosjektet var å utforske hvordan a) lærerne konseptualiserer begrepet sosial læring og b) hvordan de realiserer sosial læring i sin undervisningspraksis. Det er også verdt å nevne at lærerne løfter frem fagets unike posisjon i fasiliteringen for dette dannelsesaspektet.

### *a) Konseptualiseringen*

På bakgrunn i nedfelte teoretiske definisjoner på sosial læring, er det grunn til å tro at kroppsøvlingslærerne har forstått essensen i hva begrepet innebærer. De trekker først og fremst frem samhandling og kommunikasjon som to essensielle aspekt. Her skal elevene kunne bidra til fellesskapet gjennom sosiale interaksjoner. På den måten tilegner elevene seg en bredere sosial innsikt som danner kjernen i sosial kompetanse, samt tilretteleggelse for autonomi (Hopmann, 2007; Rønholt, 2014). Det kan tyde på at lærerne anvender sosial kompetanse og sosiale ferdigheter om hverandre i samtaler om sosial læring, noe som forsterker resultatene til Gresham et. al. (2010), der de fremhever at de er forankret i to forskjellige semantiske betydninger. Lærerne understreker riktignok videre at økt sosial kompetanse kan bidra til tryggere læringsmiljø, og i tråd med UiS (2020), konstituere for bærekraftig faglig læring. Til slutt blir LK20 hyppig nevnt i konseptualiseringen av sosial læring, og som et viktig prinsipp i dannelsen av fremtidige samfunnsborgere (Opplæringslova, 1998a; Utdanningsdirektoratet, 2017a, 2020). Selv om lærerne stiller seg positive til at sosial læring har fått en eksplisitt plass i LK20, retter de likevel et kritisk blikk mot den økende betydningen. De bemerker at elever som i mindre grad behersker de sosiale kontekstene blir mer synlige, hvor konsekvensene blant annet kan medføre utenforskap og inaktivitet.

### *b) Fasiliteringen*

Det er en gjennomgående visjon i hvordan kroppsøvlingslærerne kan realisere sosial læring i sin undervisningspraksis. Innholdet bør bestå av induktive og utforskende tilnærminger, som har i oppgave å fasilitere for mellommenneskelige relasjoner, samarbeidsevner og selvrefleksjon. Dette kan ses i sammenheng med elevsentrert undervisning og samarbeidslæringsmetoder (Dyson & Casey, 2012; Smit et al., 2014). I motsetning til hva majoriteten formidler (Moen et al., 2018), stiller informantene seg positive i anvendelsen av

elevsentrerte samarbeidslæringsmetoder i sin virksomhet. Likevel er de bekymret over at lærerne, og derfor ikke elevene, har den nødvendige kompetansen til å se verdien i samarbeidslæring. Dette er tråd med Bjørke & Moen (2020) sine resultater, der lærerne i tillegg understreker at de ulike metodene burde bli satt mer i system. Mangel på slik type kunnskap kan ses på som uheldig da fremtidens samfunn krever høyere kompetanse innenfor sosial læring, noe elevsentrerte og samarbeidslæringsoppgaver tilrettelegger. Av den grunn kan det være hensiktsmessig å utforske og å gi dem bedre innsikt i hvordan ulike samarbeidslæringsprogram kan fasilitere for sosial læring, da det antydes at kun elementer fra samarbeidsmetoder anvendes (Espens undervisningssituasjon). Ifølge Dyson & Casey (2012) vil lærerne dermed få en utvidet kunnskapshorisont, som igjen vil kunne generere større elevforståelse rundt hva faget innebærer og profeterer.

Videre realiseres sosial læring gjennom forståelse og gode holdninger og verdier, i tillegg til reflekterende samtaler, rasjonelle argumenter og virkelighetsnære, situerte aktiviteter. Samtidig må lærerne fremstå som varme og gode klasseledere, da håpet er at elevene selv skal kunne imitere ønsket atferd (Bandura, 1986). Av den grunn er det betydningsfullt at elevene finner former for mening eller motivasjon til å faktisk modellere, slik at både lærere og elever opptrer som gode rollemodeller. Parallelt burde lærerne ha en økologisk tilnærming til læring (Postholm, 2013), der primærfaktoren er tilretteleggelse for et tett og godt lærer-elev- og elev-elev samarbeid. Sammen vil dette fasilitere for sosial læring, som videre vil kunne føre til trygge og gode læringsmiljø, samt økt faglig læring.

Det er gjennomgående blant kroppsøvingslærerne at kroppsøvingsfaget er satt i en unik posisjon, der det er eksplisitt nedfelt at elevene skal kunne være i samspill med andre i ulike bevegelsesaktiviteter. Læring har alltid eksistert som en menneskelig virksomhet (Säljö, 2001) og på den måten tyder det på at lærerne har en naturlig forståelse om at elevsentrert undervisning og samarbeidslæringsaktiviteter kan fasilitere for sosial læring. Selv om det har blitt en økende interesse for elevsentrert undervisning påpeker lærerne imidlertid, i likhet med DeLong & Winter (1998), at det kan være utfordrende å gi slipp på kontrollen. I tillegg kan for mye elevutforskning ende i at selve essensen i undervisningen forsvinner, samt vranglære. Likevel er kroppsøvingslærerne positivt innstilt, men understreker at integreringen av nye metoder og LK20s nye prinsipp for læring, utvikling og danning – sosial læring – kommer til å ta tid.

## 8.1 Veien videre

Det er verdt å ta til betraktning at målet med denne kvalitative undersøkelsen var å gjennomføre detaljerte analyser rundt kroppsøvingslærernes utsagn. Med tanke på at det kun er foretatt fire intervjuer i belysningen av min problemstilling, kan funnene derfor ikke generaliseres. Derfor kunne det vært interessant og rekruttert et større utvalg i jakten på et mer nyansert syn. I tillegg påpekes det at ulike forskningsdesign vil kunne produsere ulik kunnskap, noe som vil skape et rikere helhetsbilde og forståelse av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). Av den grunn kan mine resultater fungere som et godt tilskudd eller tilrettelegge for andre forskningstilnæringer rundt fenomenet sosial læring.

For å kunne få en dypere innsikt i hvordan kroppsøvingslærere forstår og realiserer sosial læring på barneskolen, ville det være interessant å observere hvordan kroppsøvingslærere faktisk planlegger og fasiliterer, fremfor å kun snakke om det. Med andre ord kunne en sentral del i veien videre vært empiriske og praksisnære prosjekter. Parallelt ville det vært adekvat å undersøke dette på barneskolen, da en overvekt antall studier er gjennomført på de øverste trinnene i grunnopplæringen. Videre etterspør jeg flere longitudinelle studier, der Dyson & Caseys (2012) fem grunnleggende elementer innenfor samarbeidslæring blir implementert, da forskning tilsier at slike metoder fungerer som gode fasilitatorer for sosial læring. I tillegg kan det være formålstjenlig å studere hvordan et større utvalg kroppsøvingslærere praktiserer elevstyrt undervisning og hvilke konsekvenser bruken har, da informantene og tidligere forskning til dels formidler det motsatte. Med tanke på at sosial læring er et nytt prinsipp for læring, utvikling og dannelse, ville det til slutt være spennende å undersøke prosjektets problemstilling på ny, om noen år. Da har kroppsøvingslærerne fått bedre tid til å reflektere og tilpasse sin undervisningspraksis i lys av egne verdier, men også i henhold til LK20.

## Litteraturliste

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151-164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Actions - i Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs.
- Bauman, Z. (1997). Hermeneutics and modern social theory. I C. Bryant & D. Jary (Red.), *Anthony Giddens - Critical Assessments* (s. 34-55). Routledge.
- Bjørke, L. & Mordal Moen, K. (2020). Cooperative learning in physical education: a study of students' learning journey over 24 lessons. *Physical education and sport pedagogy*, 25(6), 600-612. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (s. 57-71) (APA handbooks in psychology®.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- CASEL, C. f. A., Social, and Emotional Learning. (2021). *10 Years of Social and Emotional Learning in U.S. School Districts: Elements for Long-Term Sustainability of SEL*. CASEL. <https://casel.org/cdi-ten-year-report/?view=true>
- Casey, A. & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Ciotto, C. & Gagnon, A. (2018). Promoting Social and Emotional Learning in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 27-33. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1430625>
- DeLong, M. & Winter, D. (1998). ADDRESSING DIFFICULTIES WITH STUDENT-CENTERED INSTRUCTION. *PRIMUS*, 8(4), 340-364. <https://doi.org/10.1080/10511979808965909>
- Dyson, B. & Casey, A. (2012). *Cooperative Learning in Physical Education : A Research Based Approach*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/detail.action?docID=982112>

- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (1993). Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313. <https://doi.org/10.1177/01454455930173004>
- Fernández-Rivas, M. & Espada-Mateos, M. (2019). Attitude of physical education teachers toward cooperative learning depending on the ownership and teaching experience. *Educa*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190409>
- Field, S. & Hoffman, A. (2002). Preparing Youth to Exercise Self-Determination: Quality Indicators of School Environments That Promote the Acquisition of Knowledge, Skills, and Beliefs Related to Self-Determination. *Journal of disability policy studies*, 13(2), 114-119. <https://doi.org/10.1177/10442073020130020701>
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and Method*. Bloomsbury Academic.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforl.
- Goudas, M. & Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J. & Kettler, R. (2010). Cross- Informant Agreement for Ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings: An Investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *American Psychological Association*, 22(1), 157-166. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0018124>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J. & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26, 27-44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i sanfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 73-108). Universitetsforlaget. [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010041305025?page=77](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010041305025?page=77)
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gundersen, K. & Moynahan, L. (1995). *Nettverk og sosiale ferdigheter*. Haugtussa forl.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6, 109-124.



- Illeris, K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 86-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12265>
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, B. (2014). Sociale kompetencer. *Udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud*. [https://pure.au.dk/ws/files/85524577/Videnskortl\\_gning\\_2\\_Sociale\\_kompetencer\\_2\\_.pdf](https://pure.au.dk/ws/files/85524577/Videnskortl_gning_2_Sociale_kompetencer_2_.pdf)
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrak forlag AS.
- Jones, M. S., Brush, K., Ramirez, T., Mao, Z., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Bion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J. & Bailey, R. (2021). *Navigating SEL from the inside out*. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf>
- Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M. & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100861. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Skolen undervisning og barns utvikling* (s. 167-204). As Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Meld. St. 28*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K., Dang Van, T. & Sosial kompetanseutvikling i, b. (1997). *Du og jeg og vi to! : Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling : håndboka*. Universitetsforl.
- Lillejord, S., Manger, T., Mausethagen, S. & Lillejord, S. (2022). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget

- kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Munafo, C. (2016). The Role of the Social Constructivism in Physical Education. *International journal of Science Culture and Sport*, 4, 489-489. <https://doi.org/10.14486/IntJSCS608>
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforl. NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress - The Power of Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998a). *Formålet med opplæringa* (§ 1-1). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova) (§ 1-1 - § 16-2). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse: Hva forskningen sier. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse - for elevenes læring* (3. utg., s. 21-39). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reed, M., Evely, A., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C. & Stringer, L. (2010). What is Social Learning? *Ecology & Society*, 15(4). <https://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/resp1/>
- Rønholt, H. (2014). Social læring. I H. Rønholt & B. Peitersen (Red.), *Idrætsundervisning - en grundbog i idrætsdidaktik* (Bd. 2, s. 212-226). Museum Tusulanums Forlag.
- Smit, K., de Brabander, C. & Martens, R. (2014). Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: Psychological needs, and

- motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821090>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*.
- Thagaard, T. (2018). *Systematik og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- UiO. (2023, 20. mars ). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Universitetet i Oslo.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- UiS. (2020). De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø.  
*Kunnskapssenter for utdanning*, 1-54. <https://www.uis.no/nb/de-yngste-barna-i-skolen-lek-og-laering-arbeidsmater-og-laeringsmiljo>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Fagets relevans og sentrale verdier* ((KRO01-05)).  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* ((KRO01-05)).  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Retten til fysisk aktivitet Udir-11-2009*.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/innhold-i-opplaringen/udir-11-2009-rett-til-fysisk-aktivitet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Overs.). The MIT Press. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Wittek, L. (2013). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

10.01.2023

**Referansenummer**

564265

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

10.01.2023

**Prosjekttittel**

Sosial læring i kroppsøvningsfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Vegard Fånes Aaring

**Student**

Joon Kristian Lund

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 31.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

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

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

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

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**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**

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18),

Personverntjenester 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

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Oppvarming - Informantens bakgrunn:

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. Hvor lenge har du undervist i kroppsøving?
3. Hvorfor valgte du bli kroppsøvingslærer?
4. Hva mener du kjennetegner god kroppsøvingsundervisning?

### Refleksjon - Ulike temaer

#### *Hvordan forstår og vektlegger lærerne sosial læring?*

1. Hvordan forstår du begrepet «sosial læring»?
  - I. Kan du komme med noen eksempler?
  - II. Hva tenker du når du hører «sosial læring i kroppsøving»?
2. Hva tenker du når du hører «sosial kompetanse» og «sosiale ferdigheter»?
3. Har dere snakket om sosial læring ol. i profesjonsfellesskapet, enten på team eller fellestid?
  - I. Hva trekkes frem?

#### *Hvordan praktiserer lærerne sin virksomhet i fasiliteringen for sosial læring?*

1. Hvordan legger du til rette for sosial læring i din undervisningspraksis?
  - I. Informeres elevene om formålet med timen?
2. På hvilken måter kan KRØ bidra til sosial læring kontra i andre fag?
  - I. Fordeler eller ulemper med dette.
3. Hvilke undervisningsmetoder ser du på som mest relevante for å fremme sosial læring?
  - I. Hvilke aktiviteter ser du på som mest formålstjenlig for å fremme sosial læring?
4. I hvilke situasjoner blir aspekter ved sosial læring fremtredende i timene?
  - I. Hvordan håndterer du slike situasjoner? (Tar elevene ansvar eller du?)
5. Hva kan sosial læring være for enkelteleven og elevgruppen?

#### *Sosial læring i lærerplan i kroppsøving*

Sosial læring har kommet inn i læreplanen som et nytt prinsipp for læring, utvikling og dannelse.

1. Hva tenker du om at sosial læring har fått en sentral rolle i den nye læreplanen (LK20)?
  - I. Hvorfor er det viktig?
    - Stikkord: Fremtidens borgere, demokrati, dannelsesprosess

2. På hvilken måte kan sosial læring i kroppsøving overføres til andre settinger?
  - I. I andre fag eller i andre skolesituasjoner
    - Stikkord: Det skal være en sammenheng i hele læreplanen.
  - II. Har du selv erfart at dette har skjedd?
    - Har du eksempler?
3. Hvordan bruker du Lærerplanen i kroppsøving i din undervisningspraksis?
  - Stikkord: Kjerneelementer, kompetansemål, tverrfaglig temaer
- II. Hvordan mener du man faget burde utnyttes for å stimulere til sosial læring?

### **Avrundning:**

1. Har du noen innspill rundt noen av de temaene vi nettopp snakket om?
  - I. Er det noen andre ting de kom på eller ser på som relevant knyttet til dette prosjektet?
  - II. Er det noe du synes er/var uklart?
  - III. Er det noe du føler du ikke fikk uttrykt skikkelig, noe du vil oppklare?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet «Sosial læring i kroppsøvfingsfaget»

Dette samtykkeskjemaet er et skriv til deg om du ønsker å delta i masterprosjektet: Samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget. I det følgende vil jeg informere deg om hva formålet med prosjektet er, og hva din deltakelsen innebærer for deg.

### Formål

Som en framtidig kroppsøvfingslærer er jeg nysgjerrig på hva dagens kroppsøvfingslærere verdsetter i sine undervisningsøkter. I tillegg har jeg, gjennom utdanningsløpet, tilegnet meg en interesse for viktigheten av sosial læring i faget, og hvordan disse ferdighetene kan overføres i andre skolesammenhenger.

Sosial læring er et fremtredende begrep i LK20, både i Overordnet del og i lærerplanen i kroppsøving. Likevel er det gjort lite forskning rundt dette temaet i Norge og i Skandinavia. Derfor har dette prosjektet i hensikt å gi en dypere forståelse av hvordan sosial læring blir integrert i faget, og hvordan kroppsøvfingslærere arbeider mot denne realiseringen.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan Univeristy, fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI).

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i dette prosjektet på bakgrunn av din kroppsøvfingskompetanse og erfaring, samt at du underviser i dette faget.

### Hva vil din deltakelse innebære i praksis?

Dette prosjektet skal gi innsikt i hvordan et utvalg kroppsøvfingslærere legger til rette for sosial læring i sin praktisering av faget. Deltakelsen innebærer å gjennomføre et kvalitativt intervju som omhandler deres verdier knyttet til kroppsøvfingsfaget, i tillegg til at sosial læring vil bli vektlagt.

Hvis du velger å delta, innebærer det at vi setter opp et møte for intervju i januar/februar. Intervjuet vil bli spilt inn på lydopptaksappen «Nettskjema-Diktafon», som er knyttet opp til OsloMet.

### Din deltakelsen er frivillig

Jeg vil konstatere at det er frivillig å delta. Selv om du først velger å delta, kan du når som helst i løpet av dette prosjektet trekke tilbake ditt samtykke, uten å oppgi noen grunn. Da vil alle dine personopplysninger bli slettet. Av den grunn vil det ikke være noen negative konsekvenser hvis du, enten ikke ønsker å delta, eller hvis du velger å trekke deg ved en senere anledning.

### Personvern – hvordan oppbevares dine opplysninger?

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg allerede har informert deg om i samtykkeskjemaet. Behandlingen av disse opplysningene vil være konfidensielle og korrelasjon med personvernregelverket.

OsloMet benytter seg av nettskjema for lydopptak av intervju. Dette er en pålitelig løsning for datainnsamling via internett, der lydfilen automatisk blir kryptert inne i mobilappen. Det er kun jeg og min veileder som er i besittelse av og vil ha tilgang til dine opplysninger ved å logge meg inn på nettskjema.no. Du som deltaker vil ikke bli gjenkjent i den offentlige publikasjonen, da du vil bli anonymisert.

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



Ved endt masterprosjekt vil dine data bli oppbevart uten personopplysninger. Prosjektslutt vil etter all sannsynlighet være 15.mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Her vil jeg endre deltakernes navn, skolens navn og evt. andre identifiserbare opplysninger.

Anonymiserte opplysninger vil ikke bli slettet, men kunne gjenbrukes til for eksempel forskning.

### **Rettigheter**

Hvis dine opplysninger har blitt behandlet feil eller hvis du kan bli gjenkjent i datamaterialet, har du rett til:

- Informasjon om hvilke personvernopplysninger som er registrert om deg, der du også kan få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet/endret dine personopplysninger.
- Å få slettet dine personopplysninger.
- Å sende klage til Datatilsynet om feilbehandling av personopplysninger.

### **Hvordan får jeg rett til å benytte meg av dine personopplysninger?**

Dette er kun basert på din godkjenning/samtykke, og at du har signert at du vil delta i dette forskningsstudiet.

### **Hvor kan jeg få mer informasjon?**

Hvis du har noen spørsmål knyttet til prosjektet eller ønsker å benytte deg av rettighetene dine, ta kontakt med:

- Oslo Metropolitan University, fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI):  
Vegard Fånes Aaring (Veileder)  
E-post: [vegard.aaring@oslomet.no](mailto:vegard.aaring@oslomet.no) mobil: +47 916 70 901

Personvernombud Jorunn Wiig Strømberg  
E-post: [jorunn.stromberg@oslomet.no](mailto:jorunn.stromberg@oslomet.no) mobil: +47 672 37 108

Hvis du har spørsmål knyttet til NSDs vurdering av prosjektet, vennligst kontakt:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på E-post: «[personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)» eller på telefon: 532 11 500

Med vennlig hilsen

Vegard Fånes Aaring  
(Forsker & veileder)

Joon Kristian Lund  
(Student)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om dette prosjektet «Sosial læring i kroppsøvfingsfaget», og har fått mulighet til stille og avklare eventuelle spørsmål. Hvis du ønsker å stille som informant i forskningsintervjuet, krysser du av i ruten nedenfor. Jeg samtykker til

å delta i prosjektet gjennom deltakelse av intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger kan behandles frem til prosjektslutt.

---

(Signert av prosjektinformant, dato)