

**MASTEROPPGAVE**  
**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning**  
**i skolefag eller pedagogikk**

**November 2018**

**Volleyball i skolen.**

En kvalitativ undersøkelse av hvordan kroppsøvingslærere gjennomfører volleyball i kroppsøvingsundervisningen og hvorfor de gjør det.

**School Volleyball.**

A qualitative study on how physical education teachers conducts volleyball in physical education classes and why they do it.

**OSLOMET**

Espen Hauge

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Bakgrunnen for denne oppgaven er min interesse for tekniske ferdigheter ved idretter og da spesielt volleyball. Dette er en idrett jeg selv driver med og den stiller krav til høy teknisk utførelse. Kroppsøvfingsfaget har betydd mye for meg i min skolegang, og det er blant annet kroppsøvingstimene i skolen som har ført meg til å bli kroppsøvingslærer.

I forbindelse med utdanning har det blitt stilt en del spørsmål om kroppsøvfingsfagets idrettsdiskurs. Tema for denne oppgaven er å undersøke læreres praktiseringen av volleyball i skolen. Nærmere presist: *Hvordan og hvorfor praktiserer kroppsøvingslærere volleyball som en aktivitet i sin kroppsundervisning?*

David Kirk (2010) uttrykker at kroppsøvfingsfaget baserer seg på en tilegnelse av teknikker i ulike idretter og hvilke konsekvenser dette har for elevers læring i faget, da høyere utdanning styrker denne idrettspraktiseringen (Crum, 1993; Kirk, 2010; Moen, 2011). Med dette som utgangspunkt, har læreres forståelse og praktisering, med en oppgave- og instruksjonsbasert undervisningsmetode (Karlefors & Larsson, 2018; Moen, Westlie, Bjørke, & Brattlie, 2018) i faget, påvirket elevers læring, oppfatning og forståelse for faget.

Lærere er sentrale i kroppsøvfingsundervisningen, og det er deres forståelse og praktisering som ligger til grunn for elevers læring. Gjennom didaktiske tilnærminger som normativ- og deskriptiv didaktikk, den didaktiske trekant og den didaktiske relasjonsmodellen, undersøker denne oppgaven om lærere gjennomfører *didaktisk analyse* (Imsen, 2016), om undervisningens *hva, hvordan og hvorfor* sees i sammenheng med skolens mål (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Imsen, 2016). Spørsmålet er om praktisering av volleyball og idrettsteknikker samsvarer med formålet og læreplanen i faget.

Det er en kvalitativ forskningsmetode som ligger til grunn for innhenting av datamaterialet. I oppgaven er det blitt benyttet triangulering basert på observasjon og semi-strukturert intervju. Metoden blir brukt for å undersøke hvilke intensjoner læreren har med å praktisere volleyball, samt hva som faktisk blir gjort i undervisningssituasjonen. Datainnsamlingen er innhentet fra tre informanter som henholdsvis underviste ved 8. trinn, 10. trinn og 3. trinn på videregående skole. Hver informant ble intervjuet etter at deres periode med volleyballundervisning var blitt gjennomført.

Oppgaven baserer seg på 3 semi-strukturerte intervjuer og til sammen 10 observasjoner. Det er informantenes tanker og refleksjoner samt deres praktisering av volleyball i undervisningssammenheng som ligger til grunn for oppgavens resultat.

I resultatet vises det til at informantene har kunnskap om hva som ligger til grunn ved formål og læreplan, da deres intensjon med kroppsøving baserer seg på blant annet samarbeid, fair-play og det å få elever til å like fysisk aktivitet. Volleyball blir forstått som en fin aktivitet som kan fremme dette. I undervisningen praktiserer informantene volleyball gjennom idrettsteknikker, da elevene ved 8. trinn, 10. trinn og vg3 gjennomfører og øver på de samme teknikkene ved volleyballens grunnslag, bagger-slag og fingerslag. Instruksjonsmetoden som blir gjennomført er oppgavebasert. Elevene gjennomfører, i store deler av observasjonen, strukturerte øvelser. Informantene har en intensjon om at mer avanserte teknikker innenfor volleyball skal praktiseres desto høyere klassetrinn elevene er på. Resultatet tyder på at informantene har ulike oppfatninger av hva, hvordan og hvorfor enkelte elementer ved mer avanserte teknikker i idretten skal bli eller ikke skal bli praktisert.

Studien antyder at informantene har et didaktisk repertoar som de bruker underveis i sine undervisningstimer for å aktivisere og gi elever muligheten for mestring ved ferdighetsmomenter i spillsammenheng. Konkurransen blir også ofte brukt for elevers aktivisering ved øvelser og spill. Resultatet av dette er at elever antageligvis er mer opptatt av å få poeng enn å ha fokus på lærerens intensjon med og mål for volleyball som aktivitet.

Det kan se ut som om det er vanskelig å praktisere et innhold som skal samsvare med mål i læreplanen, da lærerne ofte ikke bruker god nok tid til å analysere og reflektere over eget arbeid gjennom bruk av didaktiske metoder og modeller. Det kan muligens bli et misforhold mellom hva, hvordan og hvorfor elever lærer og lærerens manglende informasjon om mål og vurdering til elevene.

*Nøkkelord: Kroppsøving, idrettsteknikker, didaktikk, lærer, volleyball*

## Forord

I over ett år har jeg arbeidet med denne masteroppgaven i skolerettet utdanningsvitenskap. Det har vært en lang prosess som har formet denne oppgaven. Prosessen har vært frustrerende, lærerik og i perioder tung. Latter og gråt har vært en del av prosessen, og gode støttespillere har vært viktig for meg.

Jeg vil først rette en stor takk til min kjæreste, Tonje, som har vært ubeskrivelig viktig for meg. Hun har vært en sterk støttespiller, spesielt i de litt tunge periodene. Jeg vil takke Henrik og Pål for denne perioden i utdanningen min. Det har vært mange gode minner og samtaler som vi har fått sammen igjennom dette utdanningsløpet. Uten dere hadde ikke denne utdannelsen vært fullført.

Jeg vil takke min veileder, Øyvind Standal for tilbakemeldinger i arbeidet med denne oppgaven. Jeg vil også takke Ottar Stordal som har vært til stor hjelp og lest korrektur på oppgaven. Helt til slutt vil jeg si tusen takk til informantene mine. Uten dem ville jeg ikke hatt mulighet for å gjennomføre dette arbeidet.

Oslo, 2018.

Espen Hauge

## Innholdsfortegnelse

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i skolefag eller pedagogikk .....	1
Sammendrag .....	2
Forord .....	4
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>3</b>
1.1 Tidligere forskning .....	3
1.2 Bakgrunn for problemstilling .....	6
1.3 Formålet med kroppsøving og læreplanen i faget.....	7
1.4 Hva er volleyball? .....	9
<b>2.0 Teori.....</b>	<b>11</b>
2.1 Didaktikk.....	11
2.1.1 Normativ og deskriptiv didaktikk.....	13
2.1.2 Den didaktiske trekanten.....	14
2.1.3 Den didaktiske relasjonsmodellen.....	16
2.2 Kroppsøvingdidaktikk .....	21
2.2.1 Idrettsdidaktikk.....	21
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>24</b>
3.1 Valg av metode.....	25
3.2 Rekruttering av informanter.....	25
3.2.1 Triangulering.....	26
3.3 Observasjon .....	27
3.3.1 Mitt feltarbeid.....	27
3.4 Intervju.....	29
3.4.1 Intervjuene .....	29
3.4.2 Datainnsamling.....	30
3.5 Analyse.....	31
3.5.1 Trinn 1.....	31
3.5.2 Trinn 2.....	32
3.5.3 Trinn 3.....	32
3.5.4 Trinn 4.....	32
3.6 Etikk .....	33
3.7 Metodedrøfting .....	34
3.7.1 Validitet .....	34
3.7.2 Generalisering.....	35
3.8 Konsekvenser av metodevalg .....	35
<b>4.0 Resultat.....</b>	<b>37</b>
4.1 Presentasjon av informanter .....	37
4.1.1 Informant A .....	37
4.1.2 Informant B .....	39
4.1.3 Informant C .....	40
4.2 Intensjon.....	41
4.2.1 Forståelse av volleyball .....	42
4.2.2 Ferdighet: Øvelse vs. Spill.....	45
4.2.3 Vurdering: Hva legger lærerne vekt på? .....	48
4.2.4 Progresjon .....	50
4.3 Undervisning .....	54
4.3.1 Undervisningens oppbyggelse.....	54

<b>4.4</b>	<b>Introduksjon av teknikk.....</b>	<b>55</b>
<b>4.5</b>	<b>Nærmere helheten.....</b>	<b>57</b>
<b>4.6</b>	<b>"Vi vil spille!".....</b>	<b>60</b>
4.6.1	Registrering av spill-sekvenser:.....	64
<b>5.0</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>66</b>
<b>6.0</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>87</b>
6.1	Videre forskning.....	90
<b>7.0</b>	<b>Bibliografi.....</b>	<b>91</b>
<b>8.0</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>96</b>
8.1	Vedlegg 1: Kvittering fra NSD.....	96
8.2	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	98
8.3	Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	100

## 1.0 Innledning

Jeg har alltid vært glad i å se og lære forskjellige idretter. Det å drive med idrettslige aktivitet og ha glede av dem, har vært viktig for meg, og jeg har hatt lyst til å dele dette med andre. Jeg er glad i idrett, og det er nettopp idrettsteknikker jeg ville lære bort til mine fremtidige elever. Det var denne forståelsen jeg hadde om hva kroppsøvfingsfaget skulle være.

I snart 5 år har jeg holdt på med en kroppsøvfingsutdannelse der jeg har lært veldig mye, både om meg selv og om faget. Men tida har vært preget av diskusjoner, undervisning og læring, og jeg stiller nå nesten flere spørsmål om hva kroppsøvfingsfaget skal være enn jeg stilte da jeg begynte på min utdannelse.

Gjennom denne utdannelsen ser jeg klare sammenhenger i form av det Kirk (2010), Karlefors & Larsson (2018) og Moen, Westlie, Bjørke & Brattlie (2018) påpeker i sine undersøkelser. Jeg føler, som snart nyutdannet kroppsøvfingslærer, at jeg stiller meg i en kø som går direkte inn i samme kroppsøvfingsdiskurs som internasjonale og nasjonale studier stiller spørsmål ved.

Min forståelse av hva kroppsøvfingsfaget skulle være var noe helt annet før jeg begynte på studiet enn hva det er nå etter fullført masterprogram. Det kan være viktig at en tenker nytt, noe som må til for at utvikling skal skje (Moen et al., 2018). Det ble tydelig for meg at min forståelse av faget muligens ikke var den riktige. Forståelsen av hva kroppsøvfingslærere vil gjøre og hva de faktisk gjør i sin undervisning, er noe jeg vil se nærmere på i denne undersøkelsen. Men først vil jeg vise en tidligere forståelse om relasjonen mellom kroppsøving og idrett har vært i skolen.

### 1.1 Tidligere forskning

Blir kroppsøvfingsundervisningen praktisert i henhold til kroppsøvfingsfagets læreplan og formål? I boken «Physical Education Futures» av David Kirk, argumenterer Kirk (2010) for at «physical education as-sport-techniques», «kroppsøving som idrettsteknikker» er den dominerende form for dagens kroppsøvfingsleksjoner. Kirk (2010) mener at faget har en utviklingsforståelse der vi må tenke to steg frem. Kirk kaller dette «ideen om ideen», altså Id<sup>2</sup>. Det baserer seg på hvordan faget praktisk blir gjennomført, og som fører til hvordan man forstår faget og hva elever lærer.

Basert på historiske røtter fra svensk linjegymnastikk, der presise, strukturerte og like bevegelser ble gjennomført i kroppsøvingsundervisningen, kan vi se likheter ved Id<sup>2</sup> som idrettsteknikker (Kirk, 2010). Til tross for denne forståelsen av kroppsøving som praktisering av idrettsteknikker, skriver Kirk (2010) at progresjonen ved forskjellige teknikker er svært liten. Kirk (2005) påpeker at elever får introdusert idrettsaktiviteter når de er mellom 11 og 13 år. Kirk (2005) viser til at klassetrinn praktiserer korte idrettsaktiviteter på 4-6 leksjoner, der fokuset er teknisk utvikling med lite ansvar for læring og progresjon. Elever blir sjelden introdusert for mer avanserte teknikker enn de grunnleggende teknikkene ved ulike idretter.

På grunn av få kroppsøvingstimer til rådighet, ulike rammefaktorer, disiplinering av inntil 30 elever i en klasse og mange andre faktorer som spiller inn på hvordan undervisningen kan gjennomføres, skal kroppsøvingslærere gjennomføre og lære elevene noe «fornuftig» i en time. En kroppsøvingstime er bygget opp på en måte der elever lærer, og strukturert øver på, teknikker i en gitt idrett, som til slutt fører til praktisering gjennom spill (Kirk, 2010). Her blir disse teknikkene praktisert, og så blir ting evaluert. På bakgrunn av dette er det vanskelig å utvikle avanserte teknikker, noe Daryl Siedentop (2002) konstaterer. Elever får for kort tid til å lære primære grunnteknikker i en idrett.

Når det er sagt, så har kroppsøvingslærere en intensjon om at nye og mer avanserte teknikker blir introdusert ettersom elever blir eldre (Kirk, 2010). Ut ifra Kirk (2010) sin påstand om «kroppsøving som idrettsteknikker», har dette ført til et skille mellom fagets formål og fagets praktisering (Annerstedt, 2008; Redelius, Fagrell og Larsson, 2009). Vi kan insistere på at kroppsøving og idrettens formål ikke kan relateres til hverandre, men idrettslige aktiviteter er fortsatt dominerende i kroppsøvingsundervisningen, noe som er kjent fra en rekke andre studier som påpeker og nevner at idrett og ballspill dominerer (Karlefors, 2012; Kirk, 2010; Larsson & Karlefors, 2015; Larsson & Redelius, 2008; Quennerstedt, Eriksson & Öhman, 2008; Ronglan, 2009; Siedentop, 1992).

I tillegg bidrar kroppsøvingsutdanning ved universiteter og høyskoler til en idrettslig forståelse av faget, der studenter lærer hvordan de skal lære bort teknikker i ulike idretter (Crum, 1993; Kirk, 2010; Moen, 2011). Moen (2011) sin undersøkelse, viser at kroppsøvingsutdannelsen er sterkt knyttet til idretten, der idrett og prestasjon blir vektlagt, fremfor glede og mestring.



Til slutt påpeker Kirk (2010) at det finnes tre utfall for kroppsøvfingsfagets fremtid. Kroppsøvfingslærere kan praktisere «mer av det samme» av det som til nå har blitt gjort. Det kan oppstå en «radikal endring» der en starter en ny forståelse av faget med helt blanke ark. Eller en «utryddelse» av faget, en forståelse av at faget nå har gått for langt i praktiseringen av idrettsteknikker og må derfor bli utryddet fra skolen og timeplanen.

I tillegg til Kirk (2010) sin internasjonale forståelse av hva kroppsøvfingsfaget har vært og fortsatt er, sier Karlefors & Larsson (2018) at det er lite kunnskap om hvordan og hvilke undervisningsmetoder som blir brukt ved kroppsøvfingsundervisningen. Karlefors & Larsson (2018) undersøkte hvilke undervisningsmetoder som ble brukt av lærere. Der viser det seg at den «oppgavebaserte» metoden oftest ble brukt som baserer seg på at elever skal jobbe med ferdighetslig utfordringer enten individuelt eller i grupper, noe Kirk (2005) også påpekte i sin studie. I tillegg fant Karlefors & Larsson (2018) at den «opplagelsesbaserte» metoden ikke ble brukt en eneste gang i sin studie, der det argumenteres for at en elevsentrert metode oftere må bli brukt (Karlefors & Larsson, 2018). Bailey (2006) mener å stille spørsmål til elevers praktisering i en gitt ferdighet, er den mest lovende måten å lære bort på. Ifølge Moen et al., (2018) er det instruksjonsmetoden som dominerer blant norske kroppsøvfingslærerne.

Det er læreren som ofte bestemmer innholdet i undervisningen, samtidig som de må følge retningslinjer for nasjonale læreplaner (Moen, 2011; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktkjold, 2015; Redelius et al., 2009). Likevel sier mer en 60% av elevene at de vil at læreren skal forklare og vise hvordan de skal gjennomføre teknikken i tillegg til å lære av hverandre (Karlefors, 2012; Moen et al., 2018). Studien konkluderer med at elever opplever faget ulikt, avhengig av om de selv er aktive utøvere. Noen undersøkelser (Moen et al., 2018; Säfvenbom, Haugen, og Bulie, 2014) viser at elever blir påvirket av at lærere bestemmer innholdet og metoden som blir brukt i undervisningen.

Elever blir usikre på hva de faktisk skal lære. Karlefors & Larsson (2018) viser at dette fører til at elever som ikke driver med idrett på fritiden, i mindre grad vil forstå meningen med aktivitetene som blir undervist. Dermed mener Moen et al., (2018) at kroppsøvfingslærere, skoleledere og lærerutdanningsinstitusjoner må utfordre de tradisjonelle mønstrene, noe som åpenbart er en påstand Kirk (2010) vil støtte.

Videre i studien til Karlefors & Larsson (2018), vises det til at lærere har for lite kunnskap når de skal undervise i ferdigheter ved ulike idretter. Konsekvenser ved å praktisere idrettsaktiviteter, er at kroppsøvingslærere ofte har dårlige forutsetninger for å lære bort elementer i en idrett, utover det grunnleggende. Kroppsøvingslærere må ha kunnskap om tekniske og taktiske ferdigheter i en idrett, slik at sterke og svake elever skal kunne utvikle seg på sitt nivå (Karlefors & Larsson, 2018; Siedentop, 2002). Dette kan relateres tilbake til Siedentop (2002) der de samme teknikkene går igjen og igjen på grunn av manglende kunnskap for idrettsteknikker. Dermed kan det føre til at elevers motivasjon for idrettslig aktivitet reduseres, spesielt for elever som ikke driver med organisert idrett på fritiden (Quennerstedt et al., 2008; Säfvenbom et al., 2014).

Redelius, K., Quennerstedt, M., Öhman, M. (2015) viser til at lærere i liten grad informerer og bruker tid på å snakke om hva målet med undervisningen er. Elever som ikke driver aktiv idrett «får prøve så godt de kan», noe som kan føre til inaktivitet. Det konkluderes med at det trengs større fokus på kroppsøvingslæreres metodebruk ved undervisningspraksis, der en stiller spørsmål, som Redelius & Larsson (2010) og Bailey (2006) påpeker, om hva elevene skal lære, hva de skal erfare og hvordan de kan være problemløsende, der lærere tar i bruk sitt didaktiske repertoar når slike læringsutfordringer dukker opp (Karlefors & Larsson, 2018).

## 1.2 Bakgrunn for problemstilling

Kroppsøving har alltid vært det faget jeg har likt best i skolen. Jeg har alltid vært glad i å drive med aktiviteter og ulike idretter. Gjennom hele livet har jeg utfordret meg selv på nye teknikker og følt mestring da dette har blitt oppnådd. Jeg har vært spesielt glad i volleyball og da jeg har drevet med dette i mange år. Volleyball fasinerte meg med sin krevende teknikk. Det er og vil hele tiden være noe nytt å strekke seg etter. Det er en idrett som krever store tekniske ferdigheter for at spillet i seg selv skal være levende. Det å mestre de ulike teknikkene i spillet gang er en fantastisk følelse. Etter egen skolegang har kroppsøvingsfaget blitt forstått som det å bli god i forskjellige aktiviteter og idretter. Det var dette jeg likte, og var flink i, og det var dette jeg ville lære videre til mine fremtidige elever som kroppsøvingslærer. Gjennom utdannelsen har jeg, etter hvert som tida har gått forstått at denne forståelsen av faget har blitt kritisert av flere forskere, da blant annet Kirk (2010), som har et kritisk blikk på “kroppsøving som idrettsteknikker”. Jeg har en blandet følelse når det kommer til dette. Personlig ønsker jeg at idrettsteknikker blir praktisert, da dette var noe jeg likte å gjøre og mestret ved egen skolegang og fritid.

Samtidig bør formål, læreplan og elevers læring stå i sentrum for hva elevene skal lære, og det er noe vi lærere må legge til grunn i undervisningen ved å ta i bruk vårt pedagogiske og didaktiske repertoar (Karlefors & Larsson, 2018; Moen et al., 2018). Basert på tidligere forskning kan en mulig antagelse være at elevers læring av idrettsteknikker ikke samsvarer med formålet og læreplanens mål.

Med en slik bakgrunn for denne oppgaven har jeg kommet frem til min problemstilling som er som følger:

*Hvordan og hvorfor praktiserer kroppsøvingslærere volleyball som en aktivitet i sin kroppsundervisning?*

- *Hvilken sammenheng har dette med hva læreren vil oppnå med volleyball?*
- *Hvilke forskjeller er det på undervisningen mellom klassetrinnene og lærerens volleyballbakgrunn?*

### **1.3 Formålet med kroppsøving og læreplanen i faget**

I skandinaviske land er det vanlig at det er staten som lager *nasjonale læreplaner* for offentlige skoler (Imsen, 2016). Det legges detaljerte retningslinjer og føringer for hva skolene og lærerne skal gjennomføre sin undervisning på (Imsen, 2016).

For å forstå hva vi som kroppsøvingslærere virkelig vil oppnå med faget, må vi kort gå nærmere inn på formålet og læreplanen i faget. Jeg vil ikke gå igjennom alle begrepene, men trekke ut det jeg mener er viktig i forhold til min problemstilling, og hva som kan knyttes til det jeg undersøker.

I læreplanen i kroppsøving, Læreplankode: KRO1-04, som kom fra Utdanningsdirektoratet i 2015, beskrives kroppsøvingfagets formål: «Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette målet skal sette elevene i stand til å være fysisk aktive etter å ha fullført 13-års skolegang. I tillegg vektlegger formålet motivasjon og inspirasjon samt at elever skal være trygge ved fysisk aktivitet og utøve fair play der elevene viser respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Læreplanen i kroppsøving har fire «Hovedområder», der det er formulert kompetanse mål etter 4., 7., 10. trinn i grunnskolen og Vg1, Vg2 og Vg3 på videregående. Disse fire hovedområdene for aktivitet er:

Tabell 1.1

Års-trinn	Hovedområde		
1.-4.	Aktivitet i ulike bevegelsesmiljøer		
5.-7.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	
8.-10.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil
Vg1-Vg3	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil

(Utdanningsdirektoratet, 2015)

Siden jeg skal undersøke hvordan lærere praktiserer volleyball i sine kroppsøvingstimer, er det «idrettsaktivitet» som står sentralt for denne oppgaven da volleyball er en idrettslig aktivitet. Vi ser av tabellen over at idrettsaktiviteter er et hovedområde allerede i 5. klasse på barneskolen.

Det er viktig at læreren gir klare beskjeder slik at elevene «forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem» (Utdanningsdirektoratet, 2015). På grunn av sitt frie handlingsrom, er det viktig at elevene får vite hva de skal lære, både igjennom kompetansemålene etter de gitte årstrinnene, men også hvilke ferdigheter og kunnskaper som vektlegges og hva læreren ser på som viktige faktorer for fair play-begrepet. I tillegg til å gi klare beskjeder om hva de skal lære, er det viktig med progresjonen mellom kompetansemålene og idrettsaktivitetene. Med dette utgangspunktet kan elever «få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonene», og videre ”får råd om hvordan de kan forbedre seg» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Elevene skal kunne forstå egen progresjon og utvikling. I tillegg til å legge til rette en videre progresjon for å utvikle seg i kroppsøvingsfaget, skal læringsaktiviteter og arbeidsmetoder også legge til grunn for elevers kompetanseutvikling. «Det er viktig at lærerne bruker informasjonen de får gjennom vurderingsarbeidet, til å tilpasse opplæringen etter elevenes læringsbehov» (Utdanningsdirektoratet, 2015). På denne bakgrunn må kroppsøvingslærere legge til rette for undervisning ut fra hva elever har vært igjennom tidligere i skolegangen sin, og opplegget må trolig legges opp slik at eleven får dekket sitt læringsbehov ved den tilpassede opplæringen.

Elevenes forutsetning er viktig, og det kan tolkes dit hen at kroppsøvlingslærere skal, så godt det lar seg gjøre, legge til rette for at elever med forskjellige forutsetninger skal kunne delta, føle glede, bli motivert og bli inspirert til fysisk aktivitet videre i livet.

Formålet viser til at det sosiale aspektet ved faget er viktig, og at fair play er et begrep som står sentral for at det sosiale aspektet skal bli utviklet hos elevene. Dette kan forstås som at godt samarbeid elevene imellom mot et felles mål er et viktig aspekt. Utdanningsdirektoratet (2015) sier at fair play innebærer å ha respekt for hverandre og gjøre hverandre gode. Videre påpeker Utdanningsdirektoratet (2015) at det ikke nødvendigvis er relasjonen mellom elevene som kun er viktig ved samarbeid. Elevene skal også ha en positiv holdning til aktiviteter som skal bli gjennomført og ikke gi opp om en møter utfordringer. Elevene kan bidra til et godt fellesskap om de hører etter når læreren gir beskjeder og tilbakemeldinger. Hvis elever har en slik holdning, kan dette føre til bedre utvikling og progresjon både for elever og læreren.

Læreplanen gir stort handlingsrom der lærere er fri til å velge hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, så lenge de følger kompetansemålene som er beskrevet i læreplanen. Kompetansemålene for kroppsøvlingsfaget er gitt etter hovedområdene som er presentert i tabellen 1.1 ovenfor. Som nevnt er volleyball en lagidrett som går under kompetansemålene i hovedområdet *idrettsaktiviteter*. Med fokus på enkelte kompetansemål innenfor dette hovedområdet kan det forstås som at elevene skal bruke sine egne ferdigheter og kunnskap innenfor enhver aktivitet som blir gjennomført for å gjøre sine medelever gode. Elever i en klasse har ulike erfaringer innenfor idretter og aktiviteter, og Utdanningsdirektoratet sin «veiledning til læreplan» for kroppsøving, der de skriver om forståelsen av fair play-begrepet, viser til at en skal ha en positiv holdning der elevene skal gjøre hverandre gode (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det andre kompetansemålet sier noe om at elever skal kunne utvikle ferdighetene sine innenfor forskjellige idretter og aktiviteter. Ut ifra idrettsaktiviteter ser vi at læreplanen viser til at det skal være et bredt utvalg av idrett, dans og bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015).

#### **1.4 Hva er volleyball?**

Jeg har nå delvis gjort rede for hva læreplanen og formålet med kroppsøvlingsfaget er. Siden volleyball er idrettsaktiviteten jeg undersøker i denne oppgaven, vil jeg nå gå kort inn på hva volleyball som idrett faktisk er. Jeg vil gi en kort beskrivelse om dens opprinnelse, og

deretter tar jeg for meg det mest grunnleggende med idretten, intensjonen med spillet og kort om hvordan spilllets gang foregår.

Volleyball er en idrett som ble funnet opp av William G. Morgan i 1895. Han skulle engasjere en gruppe eldre forretningsfolk til å bedrive en form for trening (Fosnæs, 2001).

Morgan tenkte på tennis, men ville involvere flere mennesker i spillet samtidig som han beholdt nettet. Volleyball er et lagspill som består av seks spillere på hver sin side av et nett, der nettet sitt oppsett er forskjellig fra om det er menn, kvinner eller mikset lag som spiller mot hverandre (Myhre, 1978). I begynnelsen av spilllets opprinnelse var det nokså frie regler, men spesielt regelen om maks tre slag per side før ballen måtte over nettet, var sentral allerede da (Fosnæs, 2001). I tillegg ble det praktisert med fire spillere på hver side, men også opp til 20 spillere på hver side (Fosnæs, 2001). I dag er det seks spillere på hver banehalvdel som er regelen. Hovedmålet med å spille volleyball er å slå en ball over et nett til motstanderens lag uten at motstanderne klarer å returnere ballen før ballen har truffet bakken (Myhre, 1978), og det er avgjørende å treffe innenfor banens markeringsområde (Fosnæs, 2001).

Spilletts gang er relativt enkelt og konkret, der handlingene gjentar seg igjennom hele spillet. Fosnæs (2001) beskriver spilllets gang med at det begynner med en serve fra motstanderlaget over nettet til det andre laget. Det blir da gjort et mottak (som regel et bagger-slag), deretter opplegg (fingerslag) og til slutt en smash (slag med en hånd). Denne prosessen gjentar seg mellom lagene. Fosnæs (2001) påpeker at de slagene som er såkalt grunnslag (bagger-slag og fingerslag) er teknikker som er de beste løsningene i spilllets gang for å ha best kontroll på ballen, og de oppnår også oftest kravene for regelverket i volleyball. Ulikt mange andre idretter, stilles det krav til hvordan et grunnslag blir gjennomført. Blir dette slaget utført på feil måte, dømmes det og poenget går til motstanderlaget. Hver enkelt handling kan gi en konsekvens og det er lett synlig at en feil blir gjort (Fosnæs, 2001). Teknikken i spillet er viktig, der grunnteknikken stadig må trenes og opprettholdes, men som Fosnæs (2001) påpeker, så er aktive spillsituasjoner det som gir teknikkene i volleyball den virkelige treningen, og som best løser et problem som oppstår under spilllets gang. Som Fosnæs (2001) beskriver, er volleyballens egenart at ballen må bli spilt til spillerne innad i laget og at motstanderen ikke kan ta ballen i fra en annen spiller. Som Høigaard (2008) skriver, så stiller såkalte interaktive idretter store krav til både samarbeid, koordinasjon og interaksjon.

Strukturen i spillet er relativt enkel, men samtidig komplisert med sitt høye ferdighetsnivå. Til tross for den enkle strukturen, har ikke spillet fått stort gjennomslag blant yngre aldersgrupper, nettopp på grunn av en krevende grunnteknikk (Fosnæs, 2001), men noe som ”volley2000”, også kalt minivolleyball, (Norges Volleyballforbund) er et godt eksempel på. Dette er tilrettelagt volleyball for barn under 12 år av Norges volleyballforbund.

## 2.0 Teori

Imsen (2016) sier at det er læreplanen lærere skal ta utgangspunkt i, ut ifra hva som skal undervises i kroppsøvingstimen. For å legge til rette undervisning på en oversiktlig måte, er *didaktikk* sentralt for læreres oversikt om hva innholds-aspektet skal være, hvordan læring og formidling brukes og hvorfor en gjennomfører undervisningen som en gjør for å oppnå et gitt mål (Gundem, 2008). De nasjonale læreplanene ligger til grunn når læreren skal se hvilke didaktiske løsninger man må ha for å skape en best mulig undervisning i kroppsøvingsfaget (Rønholt & Peitersen, 2008).

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan og hvorfor kroppsøvingslærere praktiserer volleyball i sin kroppsøvingundervisning. Jeg vil basere min teori på didaktiske tilnæringer som den didaktiske trekanten, den didaktiske relasjonsmodellen og idrettsdidaktikk. Men først vil jeg se nærmere på didaktikk og hva det innebærer. Når det i oppgaven omtales undervisning og lærere, så innebærer det kroppsøvingslærere.

### 2.1 Didaktikk

For å belyse min problemstilling, vil jeg se nærmere på didaktikk i et teoretisk perspektiv for denne oppgaven. Kyrstein & Vestergaard (2001) definerer kort didaktikk “som teori om undervisningens og læringens praksis”.

Imsen (2016) påpeker at didaktikk er en del av det pedagogikkfaget som har fokus på undervisning og opplæring. Didaktikk er vanligvis et redskap for læreres undervisningspraktisering og planlegging (Imsen, 2016), der didaktikk handler om det som skjer på skole og ved utdanning på et pedagogisk grunnlag.

Didaktiske begreper og sammenhengen mellom disse skjer igjennom undervisning som skal tilrettelegge for pedagogikkens formål (Imsen, 2016).

Didaktikk er med på systematisk å fremstille og forstå begreper som blir brukt ved undervisning og hvilken relasjon disse begrepene har med hverandre i forhold til skole og

samfunnet (Imsen, 2016). Gjennom et generelt didaktisk system, er det sammenhengen mellom opplæring og undervisning som skal fungere sammen, der didaktikken forstås som teori og praksis knyttet til undervisning og læring, der fagets praktisering skal bidra til å vise vei for noe (Gundem, 2008).

«Fagdidaktikken er didaktikk knyttet til et bestemt fag eller fagområde» (Gundem, 2008, p. 10). Fagdidaktikk er en pedagogisk og didaktisk teori som baserer seg på praktiske og prinsipielle anmodninger som berører forskjellige skolefag (Gundem, 2011). Det kan sies at generell didaktikk gjelder for alle lærere, mens fagdidaktikk angår undervisning som baserer seg på kunnskaps- og forskningsfelt innenfor den enkeltes lærers fag (Imsen, 2016). Som Brattenborg & Engebretsen (2013) påpeker, så er fagdidaktikk en bro mellom et fag og den generelle didaktikken og pedagogikken. Som Gundem (2011) anviser, så kan fagdidaktikken få en uheldig konsekvens der det praktiske blir nok for seg selv, og ikke tar stilling til samspillet mellom praksis og teori, et samspill som er det ideelle for fagdidaktikken som Rønholt & Peitersen (2010) også beskriver.

Didaktikkens tradisjonelle fokus baserer seg på lærerens planleggingsarbeid i klasserommet, som også er en arv fra den tyske didaktikken som tar utgangspunktet i begrepet *dannelse* (Imsen, 2016). Det vil si at elevenes dannelse kommer av nøye utvalg av innhold og arbeidsmåter i undervisningen som blir gjort (Imsen, 2016). Igjennom didaktikkens historie har Wolfgang Klafki utviklet den *kritisk-konstruktive* teorien. *Kritisk* i forståelsen å gi alle barn, unge og voksne mulighet, ved pedagogisk støtte i sin læringsprosess, å øke selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2011). *Konstruktiv* baserer seg på det som blir henviste *forhold i praksis*. Dette vil da si gjennom å handle, forme og forandre teori og praksis som det grunnleggende konseptet for didaktikk (Klafki, 2011).

Dette baserer seg på en planleggingssammenheng som blir avgjørende for hvilket stoff som har potensial til å fremme denne forståelsen som Klafki har, igjennom såkalt *didaktisk analyse* (Imsen, 2016). For å oppnå en slik tilnærming til faget, må didaktikkens grunnleggende spørsmål med undervisningens *hva, hvordan og hvorfor* være et overordnet spørsmål som må sees i sammenheng med skolens mål (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Imsen, 2016). Hva skal undervisningen inneholde, hvordan skal den gjennomføres og hvorfor på denne måten, er spørsmål læreren bør stille seg i planleggingsfasen når undervisning planlegges, uansett hvilket fag det gjelder. Dette er spørsmål en bør stille seg når en skal forberede undervisning



som også innebærer de normative spørsmålene innenfor didaktikken (Imsen, 2016). Jeg vil med det gå nærmere inn på hva *normativ* og *deskriptiv* didaktikk innebærer.

### 2.1.1 Normativ og deskriptiv didaktikk

I følge Klafki så oppfattes den praktiske handlingen innenfor didaktikken like viktig som akademiske / teoretiske disiplinen (Rønholt & Peitersen, 2008). Imsen (2016) skiller mellom to tilnærminger til didaktikk, normativ og deskriptiv/analytisk didaktikk.

Imsen (2016) påpeker at normativ og analytisk didaktikk ikke må oppfattes som motsetninger av hverandre, men hjelper oss med å forstå og se lærerens arbeid fra ulike sider. Det er igjennom framgangsmåter og prinsipper for valg av innhold i undervisningen man søker å nå skolens ideal knyttet til normativ didaktikk. Det er en forståelse av hvordan vi ønsker at undervisningen skal være (Brattenborg & Engebretsen, 2013), i tillegg til etiske refleksjoner for oppdragelsen av mennesker, der motivasjonsteorier og læringsteorier skal legges til grunn for hva som er best for eleven (Imsen, 2016).

Imsen (2016) sier at deskriptiv didaktikk forstås om det som skjer i skolens virkelighet. Denne virkeligheten prøver å beskrives og analyseres, og er en empirisk realitet om undervisningssituasjonen i praksis. Brattenborg & Engebretsen (2013) skiller mellom deskriptiv og analytisk didaktikk, der deskriptiv didaktikk baserer seg på det å observere og beskrive hva undervisningen består av, og om undervisningen blir gjennomført ut ifra den normative didaktikken. Analytisk didaktikk, eller perspektiv som Brattenborg & Engebretsen (2013) omtaler det som, baserer seg på lærerens etterarbeid som analyserer og reflekterer over egen undervisning for å kunne forbedre den normative didaktikken som en tar utgangspunkt i.

Normativ- og deskriptiv didaktikk blir representert som *bør*- og *er*-perspektiver (Imsen, 2016). Normativ didaktikk uttrykker skolen slik den bør være gjennom formål og læreplan, mens deskriptiv didaktikk tar for seg hvordan skolen virker i praksis. Imsen (2016) legger til at det ikke kan trekkes slutninger for hvordan undervisningsopplegg bør gjennomføres ut ifra kunnskap. Det er derfor vanskelig å finne veien mellom *er* og *bør*, der det er vanskelig å komme frem til målene og normene om hva som er god undervisning, men at disse verdiene for skolen må ligge til grunn for undervisning (Imsen, 2016). I Figur 6.1 som Imsen (2016, p.161) viser til, finner vi eksempler på spørsmål der forskjellene på normativ og deskriptiv didaktikk baserer seg på. «Hvilke mål *bør* elevene oppnå? Hva *bør* elevene lære?

Hvordan *bør* elevene arbeide? Hvordan *bør* vurderingen gjennomføres?», er spørsmål som inngår i den normative didaktikken. «Hva lærer elevene *egentlig* i skolen? Hva foregår *egentlig* i timene? Arbeider elevene mot de oppsatte målene? Hvorfor blir det slik? Hva er det *egentlig* som påvirker undervisningen?», er spørsmål som stilles under den deskriptive didaktikken ved Figur 6.1. Hva læreplanenes idealer og dens intensjon med undervisningen er, og hva virkelighetens praksis faktisk innebærer, er selve «gapet» mellom *bør* og *er* (Imsen, 2016).

Jeg har nå gjort kort rede for hva normativ og deskriptiv didaktikk innebærer. Hva *bør* lærere gjøre ut ifra læreplanens idealer, og hva *er* faktisk virkeligheten med læringssituasjonen. For å kunne legge til rette undervisning slik at «gapet» mellom *bør* og *er* ikke er for stort, finnes det en rekke didaktiske modeller som kan bidra til en klarere forståelse og praktisering av lærerens undervisning. Didaktiske modeller er til for at lærere kan planlegge sin undervisning på en enklere måte for å oppnå det normative målet som ligger til grunn for kroppsøvningsfaget. Med det vil jeg presentere to didaktiske modeller. Jeg vil først ta for meg *Den didaktiske trekanten*, deretter vil jeg ta for meg *Den didaktiske relasjonsmodellen*.

### 2.1.2 Den didaktiske trekanten

For å gå nærmere inn på en didaktisk analyse av praksis, kan en få hjelp av ulike didaktiske modeller, der den didaktiske trekanten er en av modellene. Det å bruke en didaktisk modell for sin undervisning, kan hjelpe til å knytte forbindelser mellom didaktisk teori og didaktiske gjøremål (Kyrstein & Vestergaard, 2001).

Denne modellen systematiserer og forklarer sentrale elementer som inngår i enhver undervisningssituasjon (Gundem, 2011), og jeg vil med det gå nærmere inn på hva den didaktiske trekanten innebærer.

Den didaktiske trekanten besitter hovedbegrepene *innhold*, *lærer* og *elev*, som er de sentrale og bindende elementene i all undervisning (Amade-Escot, 2006; Gundem, 2011; Imsen, 2016). Relasjonen mellom hovedbegrepene i trekanten blir påvirket av flere faktorer. Amade-Escot (2006) uttaler at elevenes læring ikke kan tas i betraktning hvis en ikke tar hensyn til lærerens undervisningsmetode eller kunnskapen som er lagt til grunn for oppgaven i timen. Det er med andre ord ikke mulig å oppnå kunnskap eller læring hvis disse tre faktorene er adskilt (Amade-Escot, 2006). De må henge nøye sammen til enhver tid.

Mellom *lærer* og *innhold* i faget omtales det som *retorikk*. Dette baserer seg på hvordan læreren fremstiller innholdet i undervisningen ovenfor elevene. Læreren bestemmer ikke læringsstoffet selv, men har myndighet til å bestemme hvilken metode som skal brukes for at elever skal forstå læringsstoffet på en best mulig måte (Imsen, 2016). Som Gundem (2011) beskriver, så er metode en interaksjon mellom lærer og elev, der fremgangsmåter, arbeidsmåter og læringsprinsipper er begreper som skal hjelpe til å fremme elevens læring. Dette er hva Brattenborg & Engebretsen (2013) legger vekt på for blant annet å legge til rette for et godt lærings- og klassemiljø, et miljø som er preget av mestring og som innebærer en positiv og åpen kommunikasjon mellom lærer og elev (Hattie & Yates, 2014).

Relasjonen mellom *lærer* og *elev* presenteres som *kateketikk*. Begrepets forståelse handler om autoritetsrelasjon mellom lærer og elev. Imsen (2016) sier at dette handler om et levende samspill, eller en streng spørsmål- og svarmetodikk mellom lærer og elev. Det tyder på at undervisningen og læringsprosessen står i sentrum, der kommunikasjon og formidling spiller en stor rolle for relasjonen mellom lærer og elev, og der en viktig faktor er lærerpersonligheten (Gundem, 2011). Det at lærere kan sitt fag, er ikke dekkende for å sikre god undervisning. Læreren må kunne lede og utvikle gode relasjoner og et godt læringsmiljø til elevene (Lyngsnes & Rismark, 2014). En god lærer skal blant annet være engasjert og motiverende, ha gode ferdigheter og kunne stille krav. Men en god lærer skal også være rettferdig (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Siste relasjon er *elev* og *innhold*, som blir uttrykt ved *metodikk*. Dette handler om hvordan elevene lærer og arbeider med innholdet og om de får en meningsfull erfaring fra det de lærer (Imsen, 2016). Som Brattenborg & Engebretsen (2013) påpeker, så er det gjennomføring av undervisning som elevene er opptatt av, og det er her elevene lærer.

Siden kroppsøvlingslærere skal ta utgangspunkt i den normative didaktikken, hva som bør gjøres, har Kyrstein & Vestergaard (2001) to utsagn som de mener ligger til grunn for den didaktiske trekanten:

1. «Enhver læresituasjon inneholder krav eller forventninger til noe som skal læres, en eller flere å lære, og som vil hjelpe læringsprosessen å finne sted»
2. «Enhver læresituasjon vil bli avhengig av en rekke rammebetingelser som kan fremme eller hindre læring»

Som Imsen (2016) påpeker, så rommer den didaktiske trekanten viktige spørsmål for valg av lærerpersonligheten, valg av innhold, forhold mellom lærer og elever, og hvordan elever arbeider når det foregår undervisning. Men denne trekanten viser ikke hvordan undervisning skal gjennomføres. Den er et hjelpemiddel til å være bevisst på hvordan en kan gjennomføre undervisning på en best mulig måte (Imsen, 2016).

Kyrstein & Vestergaard (2001) påpeker at det finnes et utvalg av teorier og modeller, og det er derfor viktig å forholde seg kritisk til denne modellen, slik at en kan reflektere over egen undervisning og elevers læring i et analytisk perspektiv som Brattenborg & Engebretsen (2013) fremstiller det. Det er igjennom vante pedagogiske handlinger en skal utfordre for å kunne reflektere over elevenes læring og mål (Brekke, 2017).

Ifølge Gudem (2011) finnes det ulike didaktiske retninger som blir vektet forskjellig. Innenfor den didaktiske trekanten, vil vektlegging av det metodiske arte seg på en annen måte om vi legger mer til rette for elevers perspektiv enn vektlegging av innholdet. Det samme gjelder om lærerrollen får en større plass ved det kateketiske perspektivet (Gudem, 2011). Men som Amade-Escot (2006) påpeker, så kan ikke en faktor i trekanten gi noe mening uten at de to andre tas i betraktning. Den didaktiske trekant må ligge til grunn for å gi læring mening. For å gå nærmere inn på en av modellene for kroppsøvningsundervisning vil jeg nå se nærmere på *den didaktiske relasjonsmodellen*.

### 2.1.3 Den didaktiske relasjonsmodellen

Siden den didaktiske trekanten ligger til grunn for innhold, lærer og elev som sentrale element i undervisning, skal jeg nå se på den didaktiske relasjonsmodellen som en metode for en tydeligere planlegging av kroppsøvningsundervisning.

Den didaktiske relasjonsmodellen ble fremstilt av Bjørndal & Lieberg på 1970-tallet og beskriver seks faktorer som påvirker og hjelper lærere til å se på undervisningsplanlegging/undervisning som en helhet. De seks faktorene som inngår i den didaktiske relasjonsmodellen er: *Mål, innhold, elevforutsetninger, læringsaktiviteter, rammefaktorer og vurdering* (Bjørndal & Lieberg, 1978). Modellen innebærer at en må tenke gjennom flest mulige relasjoner samtidig. Det er et *gjensidig avhengighetsforhold*, der det ikke er mulig å ta avgjørelser om en faktor/relasjon uten at dette får konsekvenser for de beslutninger som må tas om andre faktorer/relasjoner (Bjørndal & Lieberg, 1978; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Imsen, 2016).

Undervisning må være planlagt og systematisk, der modellen er et hjelpemiddel for lærere, slik at de har et reflektert forhold til den didaktiske analysen for å klargjøre mål og midler (Gundem, 2011; Lyngsnes & Rismark, 2014). Den didaktiske relasjonsmodellen skal bidra til at individuelle lærere kan legge frem planlegging av undervisning på en profesjonell måte, der en legger til rette for de nasjonale læreplanenes mål (Gundem, 2011). Lyngnes & Rismark (2014) sier at modellen kan brukes til å planlegge enkelttimer, men også planlegging av langvarige studier og i tillegg reflektere over utført undervisning og læring, samt analysere egen undervisning.

Som Lyngsnes & Rismark (2014) påpeker, så er undervisningens mål at elever skal lære noe. ”Mål angir nemlig hva det er den konkrete undervisningen skal føre frem til” (Kyrstein & Vestergaard, 2001, p. 112). Læreren og elevene har gode muligheter for å legge til rette vesentlige normer, verdier og mål både før, under og etter undervisningstimen (Vingdal, 2014). Men som Redelius et al., (2015) påpeker, kan fraværet av å informere om mål og læring, basere seg på elevers iver etter å starte undervisningen. De påpeker at kroppsøving har en tradisjon for å fremme morsomme aktiviteter, fremfor at elevene skal ha fokus på mål og læring. Som Brattenborg & Engebretsen (2013) påpeker, så er det enkelt å lage konkrete og presise mål der elever lærer seg rene ferdigheter innenfor en gitt aktivitet, men ikke fullt så lett med konkrete og presise mål der fokuset er på for eksempel samarbeid og fair play. Kroppsøvingslærere kan kun legge til rette for at elevene kan nå de mål som ligger i læreplanen. Det er elevene selv som må ta til seg og gi målet mening (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Når lærere skal planlegge sin undervisning, er det elevenes mål som står i sentrum (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014). Imsen (2016) sier at mål kan basere seg på hva læreren skal gjennomføre i undervisningen, men også ses i lys av hva elevene skal gjøre. De fleste har en forståelse om at mål er ”hva elevene skal kunne utføre etter endt undervisning” (Imsen, 2016, p. 314). Mål er noe elevene til enhver tid, og med jevne mellomrom, må oppnå eller nærme seg. Et slikt fokus må til for at elever skal ha god innsats og videre motivasjon for å nå andre mål, der målene bør justeres hvis elevene ikke når eller nærmer seg disse (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det å se fremover er en av menneskers viktigste drivkrefter for handling, noe som ikke er enkelt, ifølge Brattenborg & Engebretsen (2013).

Brattenborg & Engebretsen (2013) og Lyngsnes & Rismark (2014) sier at innhold, mål og fremgangsmåte henger nøye sammen, der innholdet i timen baserer seg på undervisningens *hva*. Det er *noen* som skal undervises i *noe*, der fokuset på *noen* baserer seg på elevenes interesser og forutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2014). Imsen (2016) sier at innholdet i timen handler om lærestoffet og aktivitetsformer, der dette forstås som hva elevene og lærerne faktisk gjør ved undervisning. Det er læreren som selv bestemmer innholdet og hvilken fremgangsmåte som skal brukes i undervisningen. Progresjon i timene er viktig, da dette er med på å utfordre samt tilpasse elevens utvikling. Progresjon forutsetter at en har et bevisst forhold til rekkefølge på læringssituasjoner, slik at innholdet i en time bygger på den forrige (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Når undervisningen skal planlegges, finnes det en rekke hindringer og rammer som en må ta hensyn til. Undervisningen må dermed legge til rette for hva som faktisk praktisk er mulig å gjennomføre. Imsen (2016 s. 172) sier hva rammefaktorer er på denne måten: ”Rammefaktorer er forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter”. I kroppsøving er tid, rom og utstyr rammefaktorer som i stor grad påvirker undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2014). Antall undervisningstimer i faget og antall elever i en klasse er rammefaktorer som utfordrer faget. Klassestørrelsen kan i stor grad styre valg av aktiviteter og ikke minst så vil lokalene som man disponerer i undervisningen legge sterkt føringer (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Men som Hattie (2009) påpeker, så er det læreren selv som er den viktigste faktoren for elevens læring, og læreren kan på den måten sees på som en sentral rammefaktor. Det elevene sitter igjen med av læring, vil i stor grad avhenge av lærerens kunnskaper, holdninger, forventninger, kreativitet og innsats som blir vist i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014).

Det å gjennomføre undervisning krever planlegging for *hvordan* lærere skal legge til rette for undervisningen. Det gjelder valg av metoder, arbeidsmåter og organisering som en helhet ved læringsaktiviteter (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Lyngsnes & Rismark (2014 s. 101) sier at ”læringsaktiviteter dreier seg om den aktiviteten som foregår i læringssituasjoner”. Læringsaktiviteter ligger til grunn for lærerens valg av metode når undervisning skal gjennomføres og hvordan tilnærmingen til timer blir lagt opp for å nå elevens læring eller for å oppnå et mål (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014).

Vingdal (2014) hevder at elever lærer best ved å gjøre fremfor å bli forklart, og at lærere bør legge til rette for læringsaktiviteter med mange repetisjoner i aktiviteten som blir praktisert. For å kunne arbeide med læringsstoff, er en avhengig av mål som skal arbeides mot, elevenes forutsetninger og medvirkning. I tillegg er det klart at lærerens kompetanse innenfor aktiviteten som skal gjennomføres har noe å si (Lyngsnes & Rismark, 2014). Ved praktiske ferdigheter kan læreren være en person som kan vise eller demonstrere praktiske oppgaver. Elevene vil ha stor nytte av å få et bilde av hvordan noe skal gjøres, slik at de kan etterligne andre (Imsen, 2016). Det er gitt at det finnes *den riktige* måten å utføre noe på og ved senere anledninger, kan elever bruke disse ferdighetene til å utføre nye handlinger (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Imsen (2016) sier at undervisning er en prosess som aldri blir fullkommen, og som stadig må være i utvikling, der en sjeldent kan gjenta samme undervisningsopplegg år etter år. Elever kommer til skolen med forskjellig bakgrunn, forventninger og erfaringer (Lyngsnes & Rismark, 2014), samtidig påpeker Imsen (2016) at antall elever i en klasse er en rammefaktor å ta hensyn til. Elever har ulike interesser, evner og ferdigheter, og det er måten skolen møter elever som den viktigste forutsetningen for at elever trives og lærer (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I tillegg sier Brattenborg & Engebretsen (2013) at det er viktig å ta hensyn til elevenes fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå. Det å bli kjent med sine elever er viktig for å kunne legge til rette for elevenes utviklingsnivå, der lærere kan bidra til elevenes læringsarbeid (Lyngsnes & Rismark, 2014), også igjennom tilpasset opplæring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). For å gjennomføre en praktisk planlegging for denne utviklingen, må en ta hensyn til lærestoff som skal velges ut, ut ifra elevers interesser. Lyngsnes & Rismark (2014) legger til grunn enkelte spørsmål en bør ta stilling til. Hva er det elevene; kan fra før? Hva er nytt? Interesser? Eller har noen elever spesielle utfordringer eller ressurser som må tas hensyn til?

Selv om en skal se hver enkelt elev, så er det viktig å se elevene som et fellesskap (Kyrstein & Vestergaard, 2001). ”Den kunnskapen læreren har om elevene og klassen, vil ha betydning for valg av innhold, mål, læringsaktiviteter og organiseringsform i kroppsøvingundervisningen” (Brattenborg & Engebretsen, 2013, p. 88). Siden kroppsøving er et fag der bruk av kroppen står sentralt, møter elevene hverandre på en annen måte, i form av å være nær eller i nærheten av hverandre kroppslig. Det å fremstå med et hele seg og prestere med kroppen, kan være utfordrende, da elever kan ha hatt negative opplevelser knyttet til egen kropp.

Det argumenteres for at ferdigheter som elever har, er veldig synlig for andre medelever, og det er opp til læreren å legge til rette for et mestringorientert- i motsetning til et prestasjonsorientert klasseklima (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Vingdal (2014) påpeker at flinke elever kan gjøre andre medelever usikre, dersom disse elevene er bevisst på å vise at de er best. Et eksempel kan være at en elev server en god serve, og fokuserer mer på å få poeng, enn at medelever kan bli passive og demotiverte (Vingdal, 2014). Som Brattenborg & Engebretsen (2013) konstaterer, så må kroppsøvningsundervisningen prøve å bli lagt til rette slik at en negativ forpliktelse ikke påvirker elevene. Det er derfor viktig, som nevnt tidligere, at man også i kroppsøvningsfaget har et sterkt fokus på et godt klassemiljø (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Vingdal (2014) hevder det kan være fin læring for at elever med god kompetanse kan være gode rollemodeller for sine medelever.

Det er ved et bevisst forhold til eget arbeid at vi kan få en forståelse for hvilke mål det arbeides mot (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Hovedfokuset for vurdering er å utvikle og fremme elevers læring. I dette arbeidet må læreren være bevisst på formulering av innhold, slik at innholdet fungerer etter hensikten, slik at man kan nå målet for undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Som Imsen (2016) sier, så er karakter en sentral forståelse av vurdering, men at vurdering består av så mye mer, der blant annet skjønn av en prestasjon eller arbeidsform legges til grunn for vurderingen av om prestasjonen eller arbeidsformen er god eller dårlig. Som nevnt tidligere er det visse retningslinjer innenfor nasjonale læreplaner som skal bli fulgt, men lærere kan tolke disse retningslinjene på sin måte (Redelius et al., 2009). Disse retningslinjene kan bidra til at elever får fokus på konkrete områder, som en idrettslig prestasjon, som kan være problematisk for vurdering og karaktersetning (Hagen, Aune, & Lyngstad, 2014). Vurdering vil alltid ha en sterk styringsfunksjon blant elever. Hvis vurderingen får for sterkt fokus, kan elever rette seg etter det en blir vurdert i fremfor å tilegne seg måla for læringen (Imsen, 2016).

I følge Brattenborg & Engebretsen (2013) er formålet med undervisningen at elever skal få økt kompetanse ved hjelp av tilpasset opplæring igjennom innsats, læring og kompetanse, der faglige progresjoner er med på å danne grunnlag for vurdering, og det er derfor elevers læring som er hovedfokuset for vurdering igjennom undervisningen (Hattie, 2009).

Jeg har nå tatt for meg den didaktiske relasjonsmodellen og forklart hva det innebærer. Som en kan se, så påvirker alle faktorene hverandre til enhver tid i undervisningen.



Sirkelen blir komplett der vurdering innfrir målene som er satt for lærerens undervisning og hvordan dette blir gjort igjennom undervisningsprosessen. Lærere må ta hensyn til alle faktorene for at elevene skal oppnå det de bør lære.

Siden jeg undersøker volleyball som idrett i kroppsøvfingsfaget, vil jeg kort gå inn på hva kroppsøvfingsdidaktikk er. Gjennom volleyballundervisning, der volleyball er forstått som en idrett, vil jeg nå gå nærmere inn på hva en kan lære av idrett i kroppsøvfingsfaget.

## 2.2 Kroppsøvfingsdidaktikk

Som tidligere nevnt, er fagdidaktikk en anvisning for prinsipielle og praktiske tilnærminger som baserer seg på pedagogiske og didaktiske teorier innenfor et gitt fag. For å legge til rette undervisning i et spesifikt fag, vil det også under fagdidaktikken basere seg på undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Men i tillegg må vi se på for *hvem* legger vi til rette undervisningen (Amade-Escote, 2006; Brattenborg & Engebretsen, 2013). Siden jeg skal undersøke kroppsøvfingslærere sin undervisning, vil jeg dermed gå inn på hva kroppsøvfingsdidaktikk innebærer.

Kroppsøving skiller seg i stor grad fra andre fag. Det er fysisk aktivitet som er den sentrale faktoren til faget, noe også er med på å skape fagets egenart og elevenes dannelse (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er en rekke faktorer elever skal utvikle igjennom kroppsøvfingsfaget. Elevene skal skape gode holdninger, utvikle fair-play, lære samarbeid, lære å vinne og tape og vise omsorg og innsats. Dette er bare noen eksempler på den menneskelige utfordringen i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Kroppsøvfingslærere må være bevisst på hvordan organiseringen av undervisningstimene blir gjennomført, ikke minst er det viktig ved undervisningsmetodene. Det skal legges til rette for at alle elever kan være med på aktiviteter som blir gjort. Det må skapes trygghet, der det er viktig å legge til rette for gode relasjoner mellom både lærer og elev, men det må også skapes et trygt læringsmiljø blant elevene.

Dette lærings- og klasse miljøet blir svært viktig, da dette vil kunne være avgjørende om elever prøver nye aktiviteter og bevegelser, eller om de tør å vise seg frem eller takler vinne / tape problematikken (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er å utvikle en slik kompetanse som, ifølge Brattenborg & Engebretsen (2013), er kjernen i kroppsøvfingsfaget.

### 2.2.1 Idrettsdidaktikk

Ut ifra volleyball, som går under kategorien lagidrett, skal jeg nå kort se nærmere på hva som kan læres ved å bedrive idrett i kroppsøvfingsfaget. Rønholt & Peitersen (2010) beskriver

idrettsdidaktikk ved teori og praksis, der undervisning, utdanning og opplæring er knyttet til spørsmål og problemstillinger. Rønholt & Peitersen (2010) har en forståelse om at idrettsdidaktikken sin oppgave skal stille spørsmål og reflektere gjennom å undersøke og utfordre idrettens praksis. En kritisk dimensjon kan bidra til en bedre utvikling av både teori og praksis, og idrettsdidaktikken har da som intensjon å problematisere og veilede for de praktiske handlingene som blir gjort (Rønholt & Peitersen, 2008). Idrettsdidaktiske handlinger må basere seg på, ifølge Rønholt & Peitersen (2010), normativ eller deskriptiv didaktikk som tidligere beskrevet. Der en normativ didaktikk er en form for veiledende praktisering av idrett, i motsetning til den deskriptive, som da er den beskrivende praktiseringen ved idrettsdidaktikk.

Som Steen-Johnsen & Neumann (2009 s. 7) hevder, så er idrett noe som gir mening *i seg selv*. Ved å bedrive idrett, har man en forståelse av at prestasjoner er det en er opptatt av, der dette blir fokus for idrettsgrupper (Steen-Johnsen & Neumann, 2009). Det er mange forskjellige oppfatninger om hva idrett er, men konkurranse er muligens den mest vanlige fellesbetegnelsen på idrett. Kroppsøving har en sterk relasjon til konkurranseidrett, der gode prestasjoner og fysiske ferdigheter innenfor en idrett fører til høy karakter (Redelius et al., 2009). Det å drive konkurranse, bærer preg av å sammenlikne seg med andre, fremfor å gjennomføre/praktisere/lære den grunnleggende virkeligheten ved aktiviteten som øves på (Aggerholm, 2016). Det å praktisere konkurranse blant elevene i kroppsøvfingsfaget kan dermed virke stressende (Kirk, 2001) om det ikke er rom for å tenke og reflektere (Vingdal, 2014). Det baserer seg på at elevene skal få muligheten til å *vite* hvorfor og hva de gjør, fremfor å bare *gjøre*. Tilbakemeldinger som blir gitt kan være et godt bidrag til dette. Siedentop & Tannehill (2000) viser til generelle og spesielle tilbakemeldinger. De generelle peker på elevens oppnåelse, der tilbakemeldinger kan være “bra”, “flott”, mens de spesielle er en beskrivelse av hva eleven har gjennomført og hva eleven kan gjøre for en videre utvikling (Siedentop & Tannehill, 2000). Kirk (2010) påpeker at lærere som underviser en klasse på 30 elever ofte bruker en autoritær stil, og læreren blir ofte kommanderende og befalende.

Å kun ha konkurranse som en forståelse av idrett blir veldig smal, og det er menneskers behov for å fantasere, eksperimentere og bevege seg som gir glede og mening (Stene, 1989). Kampaspektet er en del av den idrettslige konkurransen, der prestasjoner er en grunnleggende drivkraft hos de fleste, men konkurranseinstinktet kan variere mye fra menneske til menneske. Det er alltid noen som har et større konkurranseinstinkt enn andre,

der målet er å vinne, noe som er forståelig da den grunnleggende intensjonen i en idrett er å vinne og beseire sine rivaler (Nyberg & Larsson, 2014). Allikevel er dette aspektet viktig hos mange barn, da læring, utvikling og fremgang skal skje, og da barn og unge trenger utfordringer til å både konkurrere med seg selv og andre (Brunvand & Gundersen, 1986). Vingdal (2014) hevder at konkurranseelementet kan være en god drivkraft for både innsats, mestring og læring, men at alle elever bør få oppleve å være på et vinnerlag.

Siden volleyball er en lagidrett stilles det krav til samarbeid, der samhandling på gruppenivå er med på å forstå andres perspektiv ved idretten (Steen-Johnsen & Neumann, 2009). Ronglan (2008) sier at lagspill og samspill er to sider av samme sak, der lagspill kan legge til rette for at noen, uansett vilkår, jobber konstruktivt sammen mot et felles mål. Når vi driver lagidrett, vil selve kampen være en handling, både mellom eget lag og motstanderens lag, for at spillet i seg selv skal være levende. Samtidig må en spille med hverandre innad i laget. Dette for at en skal oppnå målet i idretten på en bedre måte enn motstanderen (Ronglan, 2008), som i volleyball betyr at det ene laget får ballen i bakken innenfor det gitte området på motstanderens sin side. Det å skape en relasjon innad i et lag handler ikke om individuelle prestasjoner, men det handler om å forme flyt og driv for et helhetlig samarbeid mot idrettens mål (Ronglan, 2008). Ronglan (2008) legger til at volleyball er en idrett som stiller store krav til samarbeid. Reglene i volleyball tillater kun korte ballberøringer der spillerne må gjennomføre et samspill for å oppnå et angrep. Det vil si at laget har tre slag før de må «gi bort» ballen til motstanderlaget. Ronglan (2008) påpeker at volleyball er en mer teknisk krevende idrett enn mange andre, men det er ikke viktig å kunne gjennomføre teknikker på en korrekt måte så lenge en kan holde ballen i spill, noe som kan være morsomt i seg selv. Det eneste det stilles krav til er å forstå spillets gang, der en må bevege seg og samarbeide for at spillet skal fungere.

Halling & Ejlersen (2009) viser til at ved undervisningssituasjoner hvor det gjennomføres isolerte øvelser ved ballspill, så fjerner man den naturlige handlingen i spill. Det å gjennomføre isolerte øvelser fjerner de sentrale styringsmekanismene som skjer i spillsituasjoner (Halling & Ejlersen, 2009). Læringen som da skjer, handler om å tilegne seg den strukturerte teknikken som er tatt ut av kontekst. Den pedagogiske arbeidsmåten ved ballspill vil legge til rette for både komplekse, men også relativt lette øvelser som består av spillrelaterte faser, der innholdet former seg rundt den idretten som blir praktiser, slik at alle elever på alle klassetrinn får utfordringer på sitt nivå (Halling & Ejlersen, 2009).

### 3.0 Metode

I denne oppgaven er det en kvalitativ forskningsprosess som ligger til grunn for datamaterialet. Det å gjennomføre en kvalitativ forskningsprosess, handler om å analysere, omforme observasjon og/eller samtaler til tekst, samt rapportering (Malterud, 2011) der kunnskap er skapt av og for mennesker. Som Lund, Kleven, Kvernbekk & Christophersen (2002) sier, så er kunnskap den samme kilden, nemlig oss mennesker. Kunnskap er noe som eksisterer mellom mennesker og verden, og det er vi mennesker som skaper og utvikler kunnskap, uansett om den er feil eller riktig (Kvale & Brinkmann, 2015; Lund et al., 2002; Malterud, 2011).

Det å gjennomføre en forskningsoppgave baserer seg på en virkelighetsforståelse som mennesket har, og det er forskerens ståsted og det en tolker som skaper kunnskap som oppfattes relevant mellom mennesker. Når en begynner med et forskningsprosjekt, vil en gjerne undersøke noe som en er nysgjerrig på (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2005). I tillegg til selv å spille volleyball, og ha kunnskap innenfor en idrett jeg vet hvor vanskelig er å bedrive, er det interessant å se hva elevene oppnår gjennom å bli undervist i volleyball.

Problemstillingen i denne oppgaven tilsier at jeg er nysgjerrig på å undersøke hvordan og hvorfor kroppsøvingslærere i skolen praktiserer volleyball i sin undervisning. Grunnen til at jeg vil undersøke dette, er for å se om lærere praktiserer det de selv sier de vil oppnå med aktiviteten som gjennomføres.

*”Forforståelsen er den ryggsekken vi bringer med oss inn i forskningsprosjektet før prosjektet starter. Innholdet i denne ryggsekken påvirker hele veien måten vi samler og leser våre data på ... Denne bagasjen består av erfaringer, hypoteser, faglige perspektiv og av den teoretiske referanserammen som vi har ved prosjektets innledning”* (Malterud, 2011, p. 40).

Av den grunn er det viktig å være bevisst på at jeg som forsker, med min bagasje og volleyballkunnskap, vil oppfatte og se situasjoner på en annen måte enn hva en med lite kunnskap i feltet ville hatt. Som Kvale & Brinkmann (2015) påpeker innenfor *Hermeneutikken*, så er vår forståelse avhengig av visse fordommer. Dette stammer fra Gadamer, som mener at alt hva mennesker gjør, kommer fra en kontekst gjennom handlinger, hva de gjør og sier, og enhver tekst får sin mening ut ifra en slik kontekst.

Ved hjelp av våre fordommer, får vi mulighet til å forstå noe i en gitt kontekst, og som forsker bør en forsøke å få innsikt i disse fordommene.

### 3.1 Valg av metode

Siden min undersøkelse skal handle om hvordan og hvorfor kroppsøvingslærere gjennomfører sin volleyballundervisning, fant jeg fort ut at jeg måtte oppsøke praksisfeltet for å få en så nær og realistisk forståelse av volleyballundervisningen som mulig. For å finne ut det jeg stiller spørsmål om, så baserer jeg min oppgave på en samfunnsforskende metode, der en registrer og fortolker kunnskap og erfaringer som allerede er gjort i den sosiale virkeligheten (Kalleberg, 2004). Jeg vil med dette gjennomføre en kvalitativ metode for å belyse min problemstilling, for på den måten å få en så grundig forståelse av kroppsøvingslæreres undervisningsopplegg som mulig.

En kvalitativ metode baserer seg på fenomener som skal studeres, der disse fenomenene blir representert i form av tekst som er hentet fra samtaler eller observasjoner (Malterud, 2011). Med dette som utgangspunkt vil jeg gjennomføre case-studie, og som Yin (2014) sier, så handler case-studie om å observere deltakere der en fanger opp perspektiver og gjerne stiller spørsmål som *hvordan* eller *hvorfor* dette vil belyse studiematerialet som jeg har tatt utgangspunkt i. Fangen (2010) påpeker at case-studie innebærer å samle inn informasjon fra én eller få enheter, samtidig som en bruker flere metoder og dokumentasjoner. En case-studie avhenger av flere kilder som kan belyse bevismaterialet, derfor er det best å gjennomføre triangulering, som bruker to ulike perspektiver for å kunne oppnå et best mulig resultat (Yin, 2014). I mitt prosjekt ble det hentet inn informasjon fra tre informanter, to informanter på ungdomsskolen og en informant fra videregående skole. Ved gjennomføring av case-studiene har jeg valgt å bruke deltagende observasjon og semi-strukturert intervju.

### 3.2 Rekruttering av informanter

Rekruttering av informanter var en hard prosess, men som jeg fikk startet på tidlig. I begynnelsen av prosjektet var spørsmålet om hvor mange informanter jeg trengte for oppgaven, og veileder og jeg kom frem til at 2 informanter i hovedsak skulle holde. På bakgrunn av at masteroppgaven har en tidsbegrensning for forskningsperioden, ble situasjonen slik at jeg måtte ta til takke med de informantene jeg først fikk. En annen utfordring var å finne lærere som skulle undervise i volleyball over en periode, i tillegg til at de ville delta i prosjektet. Rekrutteringen skjedde ved at jeg først stilte spørsmål til nære

venner som jobber i skolen om de kunne gi meg innpass i deres skole, ved å høre med kollegaer om jeg kunne bruke de som informanter for mitt prosjekt.

Dette kan ses i sammenheng med det Fangen (2010) kaller «portvakt», som åpner opp for kontakt i feltet som skal bli undersøkt. Gjennom denne måten å rekruttere informanter på, fikk jeg et napp av en lærer som skulle undervise volleyball i en 10. klasse på ungdomsskolen. Denne 10. klassen gjennomførte 3 volleyballtimer på ca. 75 minutter som jeg observerte, pluss et intervju av læreren på ca. 1 time.

På grunn av dårlig respons fra andre venner og bekjente, måtte jeg ty til neste steg som var å sende mail til alle videregående skoler i et område på Østlandet. Kun to skoler svarte på mailen min, der en skole takket ja til å være med i prosjektet. Dette var en lærer som skulle undervise volleyball i 3. klasse på videregående. Denne klassen gjennomførte 2 volleyballtimer på ca. 80 minutter der jeg etter perioden intervjuet læreren i ca. 1 time.

Etter å ha gjennomført datainnsamlingen før nyttår, der observasjonsnotat og transkribering av intervjuene ble gjennomført, ble det tatt opp ved en veiledning at det trengtes en informant til i oppgaven min. En ny prosess med å finne en informant til ble satt i gang. Jeg var nå så heldig at jeg fikk en informant fra en skole jeg hadde kjennskap til. Denne informanten skulle gjennomføre 6 volleyballøkter med en 8. klasse på ungdomsskolen. I den første timen som ble gjennomført med disse elevene, hadde de vikar, og jeg var dermed ikke tilstede å observerte ved denne timen. Deretter begynte læreren sin undervisning i andre volleyballtime for disse elevene, og jeg var da til stede fra økt 2 til økt 6, som ble fem økter. Disse observasjonsøktene varte ca. 75- til 85 minutter og jeg gjennomførte deretter et intervju på ca. 55 minutter.

### **3.2.1 Triangulering**

Som Malterud (2011) sier, så kan vi utvikle bredere kunnskap om et fenomen hvis vi kombinerer flere forskningsmetoder, enn om vi undersøker feltet fra en enkel side. Fangen (2010) påpeker at det er vanlig å gjennomføre flere forskningsmetoder, der en trekker observasjon som baserer seg på handlingsdata og intervju som diskursiv data, der intervjuet skal hjelpe til med at informanten selv-representerer sine handlinger. Og som Thagaard (2004) sier, kan intervju bli gjennomført i kombinasjon med observasjon for at informanten kan beskrive hvordan en selv opplever situasjoner i feltet en befinner seg i. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at et intervju er en subjektiv- og ikke objektiv forståelse av

situasjoner. Som informant kan en tenke seg til hva den beste måten å handle i et felt på er, men å faktisk gjennomføre dette i praksis kan være utfordrende.

Det er dermed fint å kombinere observasjon og intervju for å undersøke om observasjonen og informantens intensjon i feltet er likt. Med andre ord, det informantene sier er ikke det informantene nødvendigvis gjør ute i feltet. Det de sier de gjør, er en form for hvordan de ønsker å fremstille seg selv (Fangen, 2010; Johannessen et al., 2005). Selv om jeg vil undersøke om hvordan lærere praktiserer volleyball i sin kroppsøvningsundervisning, er det også interessant å forstå om intensjonen med undervisningen er den samme som hva lærerne vil oppnå med aktiviteten.

### **3.3 Observasjon**

I følge Fangen (2010) er det ingen fasit om hva deltagende observasjon er, men slik hun beskriver denne metoden, kan en som forsker beskrive hva mennesker sier og gjør i en sammenheng som ikke er strukturert av forskeren. En befinner seg i et felt der en undersøker hva folk sier og gjør, hvem som er til stede og hvilke aktiviteter som blir gjort. Med dette utgangspunktet skal jeg som forsker lære noe i og om dette feltet (Kalleberg, 2004).

I begynnelsen av dette prosjektet ville jeg gjennomføre pilotobservasjon for å få en bedre forståelse av hva og hvordan en skal observere. Jeg fikk dermed mulighet til å delta i timer ved OsloMet hvor det var undervisning i volleyball, slik at jeg kunne øve og muligens forstå nærmere hva jeg skulle se etter og hvordan jeg kunne bli så lite lagt merke til som mulig. Det at en er til stede og synlig som menneske og forsker, kan påvirke feltets situasjoner på forskjellige måter (Fangen, 2010). Fangen (2010) sier at det er viktig å vite hva og hvordan en skal studere ved feltet en befinner seg i, i tillegg til hvilke mennesker en skal ha fokus på under observasjonen. Disse pilotobservasjonene som jeg gjennomførte, tok jeg veldig seriøst, og jeg merket ved disse pilotobservasjonene at det var vanskelig å få med seg alt som skjedde, hva elever sa, hva læreren sa, hvordan elevene oppførte seg, hvilke beskjeder og tilbakemeldinger de fikk og om jeg klarte å fokusere på å være til stede ved interessante situasjoner. Jeg ville gjerne få med meg alt som skjedde, men som Johannessen et al., (2005) og Thagaard, (2004) sier, så er det å få med seg alt når en er ute i feltet og observerer situasjoner, en helt umulig oppgave.

#### **3.3.1 Mitt feltarbeid**

Før hver første observasjonstime hos alle informantene informerte jeg elevene om hvem jeg var og hvorfor jeg var til stede. Jeg påpekte ovenfor elevene at det var læreren jeg

hovedsakelig skulle observere, og jeg prøvde å ufarliggjøre situasjonen knyttet til min tilstedeværelse. Tidlig i observasjonsfasen merket jeg at jeg igjen ville få med meg så mye som mulig av det som skjedde i feltet, selv om det er umulig å få med seg alt (Johannessen et al., 2005; Thagaard, 2004). Jeg vet ikke helt om jeg klarte å legge dette helt fra meg i starten, men merket fort at jeg måtte ha et overordnet blick og håpe på å fange opp interessante situasjoner. På bakgrunn av en så åpen problemstilling og det å få med seg så mange detaljer, så førte det til at jeg hadde notatblokkene fremme under store deler av tiden jeg observerte, og jeg skrev ned så mye som mulig. Kun få ganger sa jeg til læreren at jeg kunne delta i øvelser hvis det trengtes, for å erfare ulike perspektiver fra timen. Dette skjedde et par ganger. Deltagende observasjon kan benyttes på forskjellige måter, enten ved å være like deltagende som de man observerer er, eller sitte på siden som en ren tilskuer (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002). Ellers gikk jeg rundt i gymsalen og prøvde, på en så diskrete måte som mulig, å være i nærheten av læreren i gjennom timen. Dette for å høre eventuelle tilbakemeldinger læreren ga til elevene og hva disse tilbakemeldingene besto i.

Ved første observasjonstime fulgte jeg Germeten og Skogen (2011) sitt observasjonsskjema for å ha konkrete kategorier som jeg skulle registrere igjennom timen. Kategoriene baserer seg på hendelsesforløp i en undervisningstime, som for eksempel registrering av rammefaktorer, innholdet i timen og mål. I tillegg var det mulig å registrere kategorier som baserte seg på hvordan elevene oppfattet mål som ble gitt, eller kjennetegn som jeg registrerte for elevers læring. Jeg utelukket noen av kategoriene, da de følte lite relevante for min undersøkelse. Etter denne timen, og etter samtale med veileder, kom vi frem til at jeg skulle ha et mer åpent syn for hva som skjedde i timen, da hendelser som skjedde i timen ikke ble registrert fordi de ikke passet inn i kategoriene i Germeten og Skogen (2011) sitt skjema. De observasjonstidene som ble gjennomført senere, ble basert på enkle spørsmål som: ”*Hva gjorde læreren*” og ”*Hva gjorde elevene*”. Med disse enkle observasjonstemaene følte jeg at observasjonene i volleyballtimene ble grundig, og jeg notere mye fra dem.

Ved siste time jeg observerte informant A, ble en annen form for observasjon gjort. I denne timen valgte jeg å følge tre tilfeldige elever, og jeg registrerte hva disse tre elevene gjorde i timen, i tillegg til læreren. Dette gjorde jeg for å få en mer spesifikk forståelse av undervisningsopplegget. Jeg vil påpeke at det var undervisningen, og ikke elevene, som var mål for datainnsamling da dette ble gjennomført. Dette medførte til at jeg gjennomførte tre forskjellige måter å registrere observasjonene på.



Som Malterud (2011) sier, så tar en som forsker lærdom og erfaringer med seg igjennom det kvalitative studiet. Dette medførte at jeg 1: Brukte Germeten & Skogen (2011) sitt kjema for observasjon. 2: Registrere *Hva elevene gjorde* og *Hva læreren gjorde*, men med utgangspunkt i Den didaktiske relasjonsmodellen. Og 3: Fokuserte på tre tilfeldig valgte elever i timen. Etter at notatene ble skrevet ned i notatblokka, dro jeg direkte til universitetet for å gi en mer detaljert forklaring på observasjonen som ble gjort. Ut ifra disse tre formene å registrere observasjonen på, følte jeg selv at jeg fikk mest mulig og best datainnsamling for det jeg spør etter ved å gjennomføre punkt 2. Dette ga grunnlag for de resterende observasjonene for informant B- og C, hvor denne form for observasjonsregistrering ble brukt. Etter den siste observasjonstimen, avtalte jeg med informanten som hadde blitt observert, når det passet å gjennomføre intervju.

### 3.4 Intervju

I min oppgave gjennomfører jeg et semi-strukturert intervju som av Malterud (2011) baserer seg på intervjuer av individuelle deltaker, også kalt ustrukturert intervju, og er hverken en åpen eller lukket samtale. Dette medfører at intervjueren kan stille oppfølgingsspørsmål fra informantens svar og ikke forholder seg kun til faste spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved et semi-strukturert intervju kommer man dypere inn i problematikken, noe Kvale & Brinkmann (2015) kaller en gruvearbeider. Underveis i samtalen kan det dukke opp interessante situasjoner der en lettere kan avdekke forhold som muligens ikke hadde kommet frem ved et strukturert intervju (Hjardemaal et al., 2002). Det kan også være temaer eller emner som forskeren ikke har tenkt på, som informanten bringer frem og som er viktig ved semi-strukturert intervju der forskeren stiller oppfølgingsspørsmål som utdyper disse temaene (Thagaard, 2004).

#### 3.4.1 Intervjuene

Det er viktig å ikke gjøre intervjuguiden for detaljert, men heller se på den som en huskeliste for samtalen som blir gjennomført (Malterud, 2011). Vedlagt ligger min intervjuguide, som baserte seg på den didaktiske relasjonsmodellen, slik som observasjonen. Intervjuguiden inneholdt mange spørsmål som kun var ment som veiledende spørsmål, dersom jeg ikke fikk tak i det jeg lurte på. Gjennom intervjuguiden var det enkelte hovedspørsmål som jeg baserte intervjuene mine på, med videre oppfølgingsspørsmål hvis det trengtes.

Thagaard (2004) sier at uansett hvor god erfaring en har med å gjennomføre intervju, så burde en gjennomføre prøveintervju for å finne ut om spørsmålene egner seg for å få svar på problemstillingen som presenteres. Dette fikk jeg dessverre ikke gjennomført, da intervjuene

kom tett opp til observasjonene som ble gjort. Jeg kom derfor inn i et intervju uten noe form for erfaring ved å intervjuer, eller vite om spørsmålene jeg hadde egnet seg for å få svar på problemstillingen min. Spørsmålene som ble stilt unngikk enkle ja/nei svar, og spørsmålene baserte seg på det Malterud (2011) foreslår som åpne spørsmål, slik at informanten deler egne erfaringer og selv går i dybden av situasjonen. Det er som Kvale & Brinkmann (2015) sier, at jeg vil høre hva lærerens erfaringer og valg innenfor ulike situasjoner baserer seg på. I løpet av intervjuene kommer det frem andre bakgrunnsforståelser og tidligere erfaringer som ikke tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen, men som jeg følte var viktig å ha med for å få en dypere forståelse av både lærerens erfaringer og volleyballtimenes innhold.

### 3.4.2 Datainnsamling

Datainnsamlingen som ble gjort i denne oppgaven baserer seg på tre lærere. Disse tre lærerne vil bli presentert som: Informant A, B og C. Informant A underviste på 10. trinn, informant B på Vg3 og informant C for 8. trinn i grunnskolen. For ungdomsskoleklassene ble det gjort til sammen 8 observasjoner og 2 intervju, mens for Vg3 klassen ble det gjennomført 2 observasjoner og 1 intervju. Til sammen endte jeg opp med et datamateriale på 10 observasjonstimer der disse timene varte mellom 75 til 85 minutter. Intervjuene som ble gjennomført varte i ca. 1 time hver.

Da jeg skulle starte datainnsamlingen, valgte jeg å gjennomføre observasjon som min første form for innsamling fra hver informant. Ved gjennomføring av intervju som første datainnsamlingsmetode i prosessen, kunne enkelte spørsmål som ble stilt, påvirke lærerens måte å gjennomføre undervisningen på.

Jeg ville at læreren skulle gjennomføre sin form for volleyballundervisning med minst mulig påvirkning av meg og mine spørsmål. For eksempel ville informasjon om at jeg selv spilte volleyball på min fritid allerede kunne være en påvirkning for læreren. I tillegg kan jeg, ved å gjennomføre observasjon først, stille spørsmål på bakgrunn av hva som er jeg har sett informanten har gjort i timen (Fangen, 2010). Som Fangen (2010) påpeker, så kan jeg som forsker allerede påvirke informanten kun ved min tilstedeværelse. For at jeg skulle være så usynlig som mulig, og trekke minst mulig oppmerksomhet fra elevene i klassene, kledde jeg meg i helt sorte klær for å være i en så nøytral farge som mulig. Det er vanskelig å si om dette hadde noe virkning, eller om elevene og læreren la mindre merke til meg, men jeg gjorde det uansett.

Måten jeg loggførte undervisningstimene mine på, var å skrive ned notater i en notisblokk jeg hadde. Jeg prøvde så diskret som mulig å skrive ned situasjoner jeg så, for deretter å observere nye situasjoner. Ved intervjuet lånte jeg båndopptaker fra OsloMet. Deretter la jeg inn lydfilen på min personlige Mac som er låst mest passord, og til slutt gjennomførte jeg transkripsjon av intervjuet.

### 3.5 Analyse

Som Christoffersen & Johannessen (2012) påpeker, så må kvalitativ datamaterialet tolkes, der det ikke taler for seg selv. Fangen (2010) sier at analyseprosessen begynner allerede fra feltarbeidets start, der utvikling av forskningsspørsmål, nedskrivning og sortering av feltnotater blir gjort. Vi som forskere på feltet må derfor bygge en bro mellom datamaterialet som blir samlet inn, der vi organiserer, fortolker og sammenfatter materialet ved å dele det opp i biter og elementer for å oppnå resultater (Kvale & Brinkmann, 2015; Christoffersen & Johannessen, 2012).

I denne undersøkelsen blir det anvendt en systematisk tekstkondensering. Analysemetoden er hentet fra Malterud (2011), der denne analysemetoden er inspirert av Giorgi sin fenomenologiske analyse og Grounded Theory. Giorgis fenomenologiske analyse handler om at vi skal sette vår forforståelse på prøve ved å innhente kunnskap om informantens erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt (Malterud, 2011). Grounded Theory baserer seg på gjentatte sammenligninger av hver enkelt ny observasjon for å identifisere likheter og forskjeller (Malterud, 2011). Med dette som utgangspunkt for analysemetoden, baserer prosedyren seg på fire trinn. Jeg vil nå gå inn på disse fire trinnene for systematisk tekstkondensering slik Malterud (2011) beskriver det.

#### 3.5.1 Trinn 1

Første trinn består av å lese gjennom og bli kjent med datamaterialet. Malterud (2011) påpeker at det er viktig å se materialet med et helhetsinntrykk og stille oss åpne for de inntrykkene materialet kan gi oss med et såkalt fugleperspektiv. Det er etter at alt materialet er lest at vi kan stille spørsmål om hvilke og hvor mange temaer som kommer til syne. Det er gjerne mellom tre og seks temaer som får vår oppmerksomhet videre i analysen (Malterud, 2011). Det er viktig i denne fasen å ha en bevisst forståelse av at disse temaene som nå er funnet, ikke nødvendigvis er et resultat eller en kategori, og der disse temaene forhåpentligvis ikke sammenfaller med hovedtemaene som finnes i intervjuguiden.

Malterud (2011) sier at dette kan tyde på at vi som forsker ikke er åpne for nye mønstre og følger vår forforståelse.

### 3.5.2 Trinn 2

Etter å ha fått et overordnet blikk på datamaterialet, vil den neste prosessen basere seg på å skille relevant tekst fra irrelevant tekst. Malterud (2011) påpeker at vi nå skal bruke teksten som kan belyse problemstillingen vi er ute etter, og kvitte oss med teksten som ikke skal brukes til dette formålet. Det er nå vi kan kategorisere for å finne meningsbærende enheter, som på en eller annen måte bærer med seg kunnskap om et eller flere av teamene. Deretter systematiserer vi disse som da kalles *koding* (Malterud, 2011). Vi får dermed organisert og sortert de meningsbærende enhetene inn i kodegrupper som vi tar med oss inn i trinn 3 av analysen.

### 3.5.3 Trinn 3

Etter en foreløpig analyseprosess kommer vi nå til de meningsbærende enhetene. Malterud (2011) sier at en skal finne mening gjennom å kondensere enhetene som allerede er kodet. Disse materialene blir sortert inn i såkalte kodegrupper som de meningsbærende enhetene blir kategorisert inn under, og de skal forhåpentligvis fortelle oss noe nytt og viktig om det vi undersøker (Malterud, 2011). Giorgi mener at en skal hente ut hver enkel meningsbærende enhet fra kodegruppen, men Malterud (2011) mener at dette blir en for detaljert prosess, og sier da, ved systematisk tekstkondensering, at forskeren bør holde seg til kodegruppen som enhet. Tolkningen av gruppene baserer seg på det faglige perspektivet og ståstedet vi befinner oss i, og det er dermed lurt å starte med den kodegruppen som vi finner mest interessant. Gjennom å lage det Malterud (2011) beskriver som *subgrupper*, skal vi ved dette trinnet lage såkalte *kondensat* – et kunstig sitat (Malterud, 2011).

Resultatpresentasjonen og analyseprosessen i trinn 4 tar utgangspunkt i disse kondensatene, som baserer seg på konkrete innhold fra kodegruppene, som ved bruk av deltakernes egne ord og begreper skal bære summen av innholdet gjennom å gjenfortelle og sammenfatte de meningsbærende enhetene (Malterud, 2011).

### 3.5.4 Trinn 4

Trinn 4 er siste trinn i det Malterud (2011) kaller systematisk tekstkondensering. Ved dette siste trinnet skal alle bitene i datamaterialet settes sammen igjen.

Først skal vi sette sammen kunnskap vi har fått fra kodegruppene og subgruppene som vi har dannet i de tidligere trinnene. I denne prosessen er det viktig å gjenfortelle essensen fra flere historier som er satt sammen fra analysen som allerede er gjort (Malterud, 2011). Når disse analysene er etablert, vil en *overskrift* sammenfatte det kodegruppen handler om. I mitt prosjekt har jeg som ambisjon å utvikle nye beskrivelser. Dermed kan jeg bruke navn som allerede stammer fra teori eller forforståelser, og prosessen videre handler om å rekontekstualisere resultatene som er funnet opp mot materialet (Malterud, 2011).

### 3.6 Etikk

Etikk handler om menneskelige relasjoner og nærmere bestemt hva vi kan, og ikke kan gjøre mot hverandre, både direkte og indirekte handlinger (Johannessen et al., 2005). Siden dette prosjektet omhandler personopplysninger med elektronisk hjelpemidler ([www.lovdatab.no](http://www.lovdatab.no), 2015), måtte det sendes inn søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Etter godkjenning fra NSD, ble forskningsprosjektet satt i gang. Informasjonsskriv ble sendt ut der formålet med undersøkelsen ble forklart, hvilke opplysninger det ble tatt stilling til og hvem som hadde tilgang på datamaterialet. Det ble opplyst i informasjonsskrivet til informantene at det var mulighet for å trekke seg fra prosjektet når som helst, hvis dette var ønskelig. Malterud (2011) påpeker at informanten skal kunne kjenne til prosjektet godt nok, og at vi som forskere har ansvar for at deltakeren skal føle seg trygg og ivaretatt igjennom prosessen. Det er viktig at vi som forskere har en forståelse av at vi forsyner oss av andres tid og tillit (Malterud, 2011).

I følge Thagaard (2004) finnes det tre hovedprinsipper knyttet til forskerens etiske ansvar. Disse tre hovedprinsippene er: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for å delta i forskningsprosjektet.

Informantene ble opplyst om hvilke personer som hadde tilgang på det konfidensielle datamaterialet som ble samlet inn, og det var meg som forsker og min veileder. Det ble også gitt informasjon om lagring av datamaterialet og at dette vil bli slettet så fort undersøkelsesprosessen var ferdig. Alle informantene samtykket til dette.

Malterud (2011) sier at en som forskere skal skape tillit og fortrolighet blant informantene, men at dette ikke må bli misbrukt igjennom forskningsprosjektet. Som Johannessen et al., (2005) skriver, så er det gjennom den direkte kontakten at de etiske problemstillingene oppstår. Det er derfor viktig å reflektere over den nære kontakten som blir

utviklet i feltarbeidet. Dette kan senere i prosjektet være vanskelig å forholde seg til når en skal skrive om informanten (Thagaard, 2004). Jeg, som forsker, må da være bevisst på å ikke skape uheldige konsekvenser for informanten (Thagaard, 2004). Som forsker må jeg sørge for å håndtere personopplysninger på en forsvarlig måte (Malterud, 2011) og følge retningslinjene som jeg har beskrevet i informasjonsskrivet.

### **3.7 Metodedrøfting**

Gjennom hvert forskningsprosjekt kan det alltid stilles spørsmål om metodebruk, hvilken forforståelse en har eller om datainnsamlingen kunne blitt gjort på en annen måte. Det er ikke gitt at resultatet en forsker har fått, ville vært det samme med en annen metode eller sett fra andres perspektiv. På denne bakgrunn vil jeg nå ha et kritisk blikk på egen forskning og hva jeg eventuelt kunne gjort annerledes i forskningen min.

#### **3.7.1 Validitet**

I forskningen som blir gjort, bør en spørre seg selv om den brukte metoden er den mest relevante for å belyse problemstillingen som er gitt. Dersom de veiene vi har valgt innenfor metodebruken ikke strekker til, må vi forvente at resultatene ikke er tilstrekkelig gyldige i forhold til det vi lurer på (Malterud, 2011). Det vi vil oppnå med kunnskapen vi formidler, sier Malterud (2011), kommer an på om den kan brukes til noe eller utgjøre en forskjell for kunnskapsutvikling. Det er gjort lite forskning på dette området. Til tross for at undersøkelsen jeg har foretatt kun er på et mastergradsnivå, gir det innsikt i kroppsøvlingslæreres undervisning. Undersøkelsen viser også hvilke spørsmål som kan stilles til videre forskning. Det kan utgjøre en forskjell i form av å gjøre oss bevisste på kunnskapsmaterialet vi allerede sitter på ut ifra tidligere kunnskap på feltet. Fangen (2010) sier at det er den tolkningen og observasjonen vi har gjort med andre, som innebærer om forskningen kan regnes som gyldig. Spørsmålet som kan stilles er; ville en annen forsker tolket på samme måte som jeg har gjort, ut ifra observasjoner og datamaterialet? Eller ville en annen kommet frem til samme konklusjon som jeg har kommet fram til ved hjelp av mine notater fra datamaterialet (Fangen, 2010)? Som Fangen (2010) sier, så er ikke dette mulig å oppnå. Men det Fangen (2010) påpeker, er at desto mer detaljert du gjør rede for hvordan du kommer frem til tolkningene du har gjort, desto mer troverdig vil tolkningene dine være. Dette har jeg forsøkt å etterkomme ved å beskrive mitt metodiske arbeid så detaljert som mulig.

### 3.7.2 Generalisering

Kvale & Brinkmann (2015) sier at resultatene fra kvalitativ forskning som blir funnet, primært er av lokal interesse, og spørsmålet er om de kan overføres til andre kontekster, intervjupersoner eller situasjoner.

En vanlig innvending for denne forståelsen er at det er for få personer som deltar i forskningen for at resultatet skal kunne generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble det, som tidligere nevnt, brukt informanter som var først ute med å takket ja til å bli med i undersøkelsen. Dette kan ha ført til mindre generalisering av prosjektet. Selv om dette kan være tilfelle, er det viktig for meg å fremstille informantenes undervisning og beskrivelser i kontekst.

Funnene som ble gjort ved undersøkelsen, baserte seg på informantene som deltok i mitt forskningsprosjekt. Konklusjonen som ble trukket av det igjennom prosjektet, trenger ikke nødvendigvis gjelde for andre skoler eller alle kroppsøvingslærere. En bevisstgjøring av kroppsøvingslæreren sin volleyballundervisning kan dermed trekkes frem i denne undersøkelsen, der kroppsøvingslærere som underviser i volleyball kan være mer bevisst på sin undervisning, men det kan likevel ikke regnes som et generalisert forskningsresultat.

### 3.8 Konsekvenser av metodevalg

«I en kvalitativ studie er målet å utvikle kunnskap – ikke å reprodusere forståelse som vi allerede har» (Malterud, 2011, p. 82). Lund et al., (2002) sier at den fortolkningen og oppfatningen vi får igjennom forskningen vi gjør, også handler om de forutsetningene og den teoretiske bakgrunn vi tar med oss inn i forskningen. Hvis dette ligger til grunn for å gjennomføre en kvalitativ forskningsmetode, så har jeg, med min bakgrunn både igjennom egen skolegang, utdanning og idrett, en forståelse av hvordan volleyball blir praktisert, både som idrett og i skolen. Den bagasjen en har med seg inn i feltet som forsker, baserer seg på egne erfaringer, oppfatninger eller forskningsbasert kunnskap (Johannessen et al., 2005).

I følge Malterud (2011) er det viktig å være oppmerksom på sine egne forforståelser der forskeren kan gå inn i et prosjekt med skylapper, begrense sin horisont og dermed minske sannsynligheten for å lære noe av materialet. Men som Fangen (2010) påpeker igjennom Gadamer sin hermeneutikk, så kan vi ikke fri oss fra våre fordommer og tenke at disse forhåndsantagelsene blir ubetydelige. Malterud (2011) påpeker at det derfor er viktig å være bevisst på denne forforståelsen slik at dette kan forebygges.

Det var derfor viktig for meg, igjennom dette prosjektet å ha et åpent sinn, der jeg, som Fangen (2010) sier, måtte prøve å være så objektiv som mulig under datainnsamlingen, og spesielt ved observasjonen.

Det var, som nevnt tidligere, umulig å tenke seg at jeg skulle få med meg alt av situasjoner (Johannessen et al., 2005; Thagaard, 2004). Dette ble litt utfordrende under min observasjon, siden jeg i begynnelsen skulle prøve å være diskre om å notere ned hendelser. Likevel hadde jeg notatblokken fremme hele tiden. Jeg sto på ett sted og noterte ned det jeg så fra dette perspektivet. Jeg tok meg selv i det og gikk noen ganger rundt i salen for å få nye synsvinkler og perspektiver over hendelser, men også for å høre hva læreren sa. Balansen med å være diskre for å skrive ned hendelsen, samtidig som jeg skulle observere nye hendelser, var en vanskelig oppgave for meg. Min opptreden i feltet kan av den grunn ha påvirket læreren i noe grad og dermed undervisningen. I tillegg kan en hendelse jeg har observert bli oppfattet med ulik intensjon, og informantens handling kan derfor bli misforstått (Hjardemaal et al., 2002). I løpet av forskningsprosessen, må jeg innrømme at det var vanskelig å styre unna kritisk blick, men at jeg ble flinkere og mer bevisst på å ha et åpent sinn etterhvert som tida gikk og jeg foretok nye observasjoner.

På grunn av min bakgrunn, var det en utfordring å stille relevante og gode spørsmål til observasjonen og lærerens kunnskap om feltet, uten et kritisk blick. Som Thagaard (2004) påpeker, så kan det da være en utfordring å stille relevante spørsmål når observasjonsfeltet ligger så nær forskerens erfaringsbakgrunn. Som Malterud (2011) sier, så kan det fort hende at vi styrer samtalen for mye mot feltet der min kunnskap og erfaring som forsker befinner seg. Ved intervjuene var det derfor vanskelig å stille oppfølgingsspørsmål, selv om intervjuguiden min hadde flere av dem, og som Dalland (2007) skriver, så kan det å stille mange oppfølgingsspørsmål oppleves som veldig ledende.

Dette førte til at jeg stilte få oppfølgingsspørsmål igjennom intervjuene som ble gjennomført, og intervjuene ble derfor veldig strukturert. Enkelte intervjuer ble mer strukturerte enn andre.

En annen konsekvens av intervjuene som ble gjennomført, var en motsetning til det Malterud (2011) oppfordrer til, nemlig at intervjuguiden gjerne skal revideres underveis i feltarbeidet. Dette var noe jeg ikke gjorde underveis i forskningsprosessen, og tilpasningen av intervjuene ble ikke endret på etter at intervjuene av informantene ble gjort. Dette kan også ses i sammenheng med det Thagaard (2004) påpeker med pilotintervju, som jeg ikke fikk



gjennomført. Jeg gjennomførte derfor intervjuene ut ifra intervjuguiden jeg allerede hadde laget. Hvis jeg hadde revidert intervjuguiden, så kunne jeg funnet flere interessante data som kunne ført til andre forklaringer om temaer som jeg ville undersøke. Det kan også tenkes at tidsperspektivet for intervjuene satte en begrensning for informasjonen som jeg fikk.

## 4.0 Resultat

I presentasjonen av resultatet har jeg delt inn i tre hoveddeler. Jeg vil først introdusere informantene som er blitt observert og intervjuet og tar jeg for meg hvilken forståelse informantene har av volleyball som aktivitet. Videre gis det litt praktisk informasjon om klassene og hva informantene selv sier de har gjort, og hvorfor de har valgt å gjennomføre undervisningen slik de har gjort. Resultatene som videre blir presentert, er delt opp utfra intervjuene og observasjonene som ble gjort, der “Intensjon” i hovedsak baserer seg på intervjuene, og ved “Undervisning” presenterer jeg den pedagogiske praksisen som ble observert da informantene gjennomførte undervisningen. I diskusjonen knytter jeg “intensjon” og “undervisning” sammen.

### 4.1 Presentasjon av informanter

Informantene som ble intervjuet underviste ved tre forskjellige klassetrinn. To informanter ved ungdomsskole, der en underviste på 8. trinn, en på 10. trinn og en informant underviste i Vg3 på videregående. Jeg velger å presentere informantene individuelt og ytterligere om deres bakgrunn.

#### 4.1.1 Informant A

Informant A underviser elever på 10. trinn. Informant A har bachelor i idrett, samt en del trenerkurs. Grunnen til at informant A ville bli kroppsøvingslærer *«henger vel sammen med at jeg var idrettsnerd som ungdom»*, da han holdt på med mange forskjellige idretter.

Informant A likte godt undervisningssituasjonen og hadde dermed lyst til å jobbe med mennesker. *«Så det der å kunne formidle og det å kunne gi noe videre, det syns jeg er viktig»*.

Informant A har aldri drevet med volleyball og sier erfaringene med volleyball *«er veldig minimale»*. Men han fant mye av gleden med volleyball gjennom sin høyere utdanning.

I tillegg var det en del erfaring fra praksis, da volleyball var en naturlig aktivitet å gjennomføre.

Volleyballundervisningen som ble gjennomført av informant A, baserte seg på hva som ble lært fra høyere utdanning. I tillegg sier informant A at en ikke følger så godt med på volleyball ellers, men prøver å snappe opp regler når studenter kommer til skolen, selv om læreren føler seg «ganske ajour» på regler. Informant A forstår at idrett og kroppsøving har en «sterk relasjon», men at en ikke skal drive idrett i kroppsøvingsundervisningen som en gjør i en klubb. For elever som «ikke har den kontakten med frivillige organisasjoner eller idrettsorganisasjoner», kan gjennomføring av idrett som aktivitet skape glede for fysisk aktivitet som informant A mener er en viktig del av formålet i faget.

*Det er jo det som er noe av formålet, noe som jeg er veldig klar for ovenfor elevene også. Som jeg sier, altså, når vi har temaer som basket eller volleyball eller fotball eller hva det måtte være, så kan vi aldri drive som i en klubb. Og det er ikke det som er formålet.*

I tillegg påpeker informant A at en:

*«kan hente og gjøre noen likhetstrekk og noen øvelser ... formålet er ikke å gjøre alle best mulig, formålet er å få mest mulig glede av den aktiviteten vi holder på med sammen ... da blir jo det sosiale aspektet viktig også» (Informant A)*

Informant A mener det sosiale aspektet er viktig, da dette innebærer at elevene får en positiv holdning til faget, der de skal være oppmuntrende og gjøre hverandre gode. Kroppsøving blir praktisert for at «alle skal ha det gøy». Når det gjelder vurdering, så vet informant A hvilke elever som er gode. Han ser ikke først og fremst på hvor flinke disse elevene er ferdighetsmessig i ulike aktiviteter, men fokuserer på det «overskuddet» de har til å få de andre med. «Være positiv ovenfor dem og, og liksom ja, på den måten gjøre hverandre gode, at man hvert fall ikke får negative opplevelser ved aktiviteten, det er liksom, sånn, filosofien da».

Ut ifra læreplanen mener informant A at innsatsbegrepet er viktig, men sier også at det fortsatt er mye diskusjon om hva en skal vektlegge rundt vurdering. Informant A forstår ferdighet som relativt usynlig i læreplanen, og ferdighet tolkes som «utydelig og litt uenighet» om hva dette egentlig innebærer. Informant A mener det er ferdighet som setter preg på en god karakter, men påpeker at det «ikke er ferdighetene alene» som utgjør dette, men også det sosiale aspektet. «Men altså, for meg så burde jo alle, minimum på bakgrunn av holdninger og innsats kunne få minimum karakteren 4».

#### 4.1.2 Informant B

Informant B har tatt en bachelor med spesiell vekt på «*administrasjon og ledelse innenfor idrett*» i tillegg til å ha PPU. Informant B begynte å jobbe i skole nokså fort etter avsluttet utdanning. Informant B har jobbet på videregående skole, og underviser Vg3 elever. Det er kun praksisperioder som informant B har vært i barne- og ungdomsskolen.

Informant B har alltid vært glad i idrett der informant B følte det lå i sin «*natur og kunne bidra til å lære andre å være aktive*». Dette er noe av det han gir som begrunnelse for å bli kroppsøvingslærer. Informant B spiller selv aktivt volleyball og har gjort dette i ca. 10 år. Informant B sier at en må være tålmodig når man skal drive volleyballundervisning i kroppsøving. Dette fordi informant B selv har drevet med volleyball og da «*sitter det mer i kroppen*». Informant B sier at han har et stort repertoar av øvelser som har blitt lært gjennom egen erfaring som volleyballspiller.

Informant B sier at de generelt følger de mest grunnleggende reglene når de største idrettene blir praktisert. Når man spiller volleyball, blir f.eks. tre slag mest fokusert på, men av og til «*så lager vi våre nye regler her, sånn at det skal bli mer relevant for alle*».

Informant B forstår at det å lære å bli glad i å være i aktivitet, er hovedfokuset i formålet, noe idrett som aktivitet kan bidra til. Målet med idrett er ikke at elevene skal bli best. I ballidrett får dette ofte et stort fokus. Informant B argumenterer med at enkelte elever føler det kan bli brutalt. I tillegg kan det være store forskjeller på elevene og hvilken erfaring de har fra fritidsaktiviteter. Noen elever har lite kjennskap til og lite erfaring enkelte ballidretter, mens andre har stor kjennskap til og mye erfaring med det.

«*Så jeg mener at vi må stille alle likt*» der læreren introduserer aktiviteter som ingen har prøvd før. «*Men det med gleden av å være i aktivitet for at de skal ta det med seg, den livslange læringen, synes jeg er bra*».

I forhold til læreplanen, kjører informant B sitt eget opplegg. Informant B følger kjernekompetansene og fair play, men vurdering blir gjennomført på en annen måte. Elevene får ikke karakter i idrettsferdigheter som fotball, basketball eller en annen idrett, men får vurdering ut ifra f.eks. fair play, samarbeid og det å fremme egen helse. Informant B argumenterer med at dette er viktig senere i livet.

### 4.1.3 Informant C

Informant C har masterutdannelse i kroppsøving og har jobbet som lærer i nesten 20 år. Informant C underviser elever på 8. trinn. Grunnen til at han ville bli kroppsøvingslærer, var interessen for idrett og trening. Informant C har en bred idrettsbakgrunn, men har ingen erfaring fra volleyball som idrett. *«Annet enn at jeg har undervist i det og spilt der på, i timene på skolen, og på ”høyere utdannelse” når jeg gikk der».*

Informant C synes volleyball er en fin aktivitet å ha i skolen, og sier det er en populær aktivitet blant elevene. Han begrunner dette med at aktiviteten passer for alle nivåer og for alle alderstrinn, men han påpeker at det er enkelte *«klasser som er gode og man har klasser som ikke er så gode»*. Han sier at dette baserer seg på om elever er allsidige og *«snapper opp ting fort»*. Det kan gå litt *«tråere»* med undervisningen hvis slike elever er i mindretall. Informant C føler han har et godt repertoar av øvelser, noe som er utviklet etter å ha undervist i mange år. Han har også erfart hva som kan være hensiktsmessig å formidle på skolenivå. Han mener at idrett hadde en større plass i faget for 20 år siden enn det har i dag.

*«Det var mulig at det var læreplanen eller gamle, hva skal en si, gamle vaner som gjorde at det var sånn. Så jeg tror nok, også inkludert meg selv, at krø-læreren tenkte mer på kroppsøvingsfaget som et idrettsfag tidligere».* (Informant C)

Informant C sier det har kommet inn andre kompetansemål som har fokus på *«livredning og disse tingene»*. Han forstår at faget er i utvikling, og i tillegg hører han fra ”høyere utdanning” at det ikke legges like stor vekt på ferdigheter innenfor ulike idretter som før. *«Så kanskje det er idretten som blir mer brukt for å få frem andre ting, som fair-play, innsats, den biten der, at kompetansen går mer på andre ting enn ferdigheter»*.

Informant C har en forståelse av at faget inneholder mange formål, der *«det blir opp til hver enkelt ... hva man ser i formålet»*. Han fokuserer på bevegelsesglede og mestring, og sier de fleste lærere vil oppfatte dette som fellesnevneren i formålet. Ved vurdering av klassen som ble undervist, er det ferdighet og innsats som er i fokus. I tillegg legger han til fair play og progresjon innenfor ferdighet.

*«Så en som på en måte var veldig svak når man begynte, aldri vært borti det før, og det de ikke ligger for det er at man da liksom får til server nesten hver gang, klarer å*

*slå noen fingerslag over nettet og sånn, så er det på en måte en del av vurderingen også at man forbedrer seg». (Informant C)*

Informant C vektlegger vurdering både i spill og ved øvelser, der elever som ikke mestrer ferdigheter i spill som i øvelser, ikke kan få høy måloppnåelse.

*«Man kan stå og slå og få til presise slag og sånn på en måte isolert, med litt tid på seg og sånn. Men så er det jo de som skal bruke det i spill som på en måte havner på, på høy da» (Informant C)*

Alle informantene har bakgrunn innenfor idrett- eller kroppsøvlingslærerutdannelse. I tillegg har alle informantene drevet med idrett. Informant A og B sier de vil formidle sin idrettslige erfaring videre. De argumenterer med at dette er bakgrunnen for å bli kroppsøvlingslærer. Informant A og C har aldri drevet med volleyball på sin fritid, i motsetning til informant B som har holdt på med volleyball i ca. 10 år. Informant B og C sier de har godt repertoar av øvelser, der informant C påpeker han har et godt repertoar til bruk i skolenivå. Informant A sier at idrettsundervisning blir gjort for at elever som ikke gjennomfører idrett på fritiden, skal bli glad i å være i aktivitet. Informant B gjennomfører idrett for at elever skal være i aktivitet. Både informant A og B sier glede ved fysisk aktivitet er hovedformålet. Informant C sier det er mange formål, men holder frem bevegelsesglede og mestring som en kollektiv forståelse av formålet. Informant A og C sier at god ferdighet fører til høy måloppnåelse, der de gode elevene skal få de andre elevene med, der undervisningen går lettere hvis elever er allsidige. Informant B argumenterer med at en ikke skal oppnå å bli god eller best i en ballidrett, da elevforutsetninger har noe å si for denne begrunnelsen. Informant A sier at kroppsøving skal være gøy og for alle elever. Videre vil jeg se nærmere på hva informantenes intensjon med volleyball som aktivitet i kroppsøvlingsfaget.

## **4.2 Intensjon**

Jeg har nå gitt en introduksjon om informantenes bakgrunn og vil dermed gå videre på informantenes intensjon med å gjennomføre volleyball som aktivitet i kroppsøvlingsfaget. Her tar jeg for meg hvilken forståelse informantene har om volleyball som idrett i seg selv, i tillegg til å belyse hva informantene selv mente de gjennomførte i sine undervisningstimer.

#### 4.2.1 Forståelse av volleyball

Ved å praktisere volleyball i sine kroppsøvingstimer, har informantene noen forskjellige forståelser om volleyball som aktivitet. Informant A sier at volleyball er en fin og behagelig idrett å bedrive, da spillets «karakter» ikke medfører konfrontasjoner med motspillere.

Informant A og B sier at volleyball er en idrett som bærer preg av at mange elever føler en lagfølelse igjennom samarbeid, og at idretten er gøy å bedrive.

Dette fører til, som informant B og C påpeker, stor etterspørsel av aktiviteten. Informant B og C tror elevenes ønske med volleyball henger sammen med et lavt intensitetsnivå ved idretten, i motsetning til andre idretter der elevene må løpe frem og tilbake med høy intensitet. Selv om informant B sier aktivisering er viktig, synes han at volleyball egner seg godt i undervisningstimer, og han sier at «*man skal jo ikke ha tut og kjør hele tiden*». At elevene beveger seg og er aktive, er noe informant A forventer, og han sier at volleyball som aktiviteten «blir for stasjonær» blant elevene. Han kaller derfor elevene sine for «*Frognerparken*», som refereres til statuene. Han påpeker at elevene ikke kan forvente at ballen skal treffe dem hver gang, men heller bevege seg mot ballen i spill.

*... at jeg sier altså bare «Frognerparken» og da husker de egentlig litt hva jeg mener da, fordi der er det jo fullt av statuer. Men da prøver jeg litt å få den der fokuset på at, både det at man må flytte seg på bena etter ballen, og ikke at ballen kommer til dem, for det gjør den ikke. (Ler). (Informant A)*

Selv om informant A vil at elevene skal bevege seg, synes informant A det er synd at elever ikke dusjer etter kroppsøvingstimer, men han mener det er greit etter volleyballundervisningen. Han sier at volleyball er så teknisk krevende og at aktiviteten blir for stillestående av den grunn. På bakgrunn av dette gir informant A elevene en del «dispensasjon» i form av å ikke ha med klær og utstyr når volleyball blir praktisert. Hvis elever sier: «... «ååå jeg har glemt gym tøy i dag». – «Ja, men vi har volleyball så det er greit» ... da vet de at det er fordi de har volleyball at det er greit».

Etter min oppfatning virker det som om informant A har en forståelse av at volleyball er en så teknisk krevende idrett, at elevene ikke blir slitne og svette i løpet av en time med volleyballundervisning. Det tyder på han mener at elever kan være med på volleyballaktiviteten selv om treningsklær ikke er tatt med. Han synes allikevel det er synd at elever ikke dusjer etter kroppsøvingstimer.

Selv om informantene påpeker at volleyball er en tekniske krevende idrett, mener informant A at volleyball er en fin aktivitet som er med på å utligne forskjellene mellom de generelt teknisk sterke og svake elevene. Informantene har en forståelse av at elevene har lite kjennskap til idretten fra før, noe som bidrar til denne utligningen.

*Det utligner litte gran mellom de sterkeste og svakeste elevene fordi det er et teknisk krevende spill ... så ser de også at det er veldig mange andre også noen av de som normalt har den mestringsevnen da, sånn motorisk, at heller ikke de lykkes hele tiden.*  
(Informant A)

I tillegg til å at informantene mener at volleyball er en teknisk krevende idrett, så påpeker informant C og A at det ikke er idrettsutøvere elevene skal utvikles til å bli i kroppsøvingsfaget. De sier dette ikke er noe mål for perioden, men informant C påpeker det er gøy for elevene å bli bedre i en idrett. Han sammenligner det og sier en volleyballspiller på fritiden må trene volleyball tre, fire, fem ganger i uken og at elevene i skolesammenheng «scratcher i overflaten på en del ting da. Det er jo lite sånn dybdelæring» (Informant C). Informant A sier at volleyball er en idrett som er vanskelig å få til å fungere bra, der elever som er motorisk veldig gode, ikke er så mye bedre enn de motorisk svake elevene i kroppsøvingsfaget. Han sier det er begrenset tid som blir brukt på aktiviteten. Som regel sier han at 3 til 6 uker med 90 minutters økter er helt normalt for undervisning av en aktivitet. Likevel syns han dette er for liten tid til at elever kan få jobbet godt nok med idretten fordi det «krever mye gjentakelser» og en del rettledning: «Jo, for å få en god progresjon, en god progresjon, så synes jeg det er vanskelig på kort tid i volleyball». Informant C og A sier ved å holde på med en idrett for lenge i kroppsøvingstimene kan føre til at elever blir lei, noe som de sier påvirker motivasjonen til elevene. Informant C sier at elevene har en forventning om å gjøre alt mulig rart og vil gjøre mange forskjellige aktiviteter. For de elevene som ikke liker volleyball, blir «gymtimene da en pest» (Informant A). Samtidig sier informant A og C at volleyball er en idrett som gir konkret mestring der elevene forstår godt når de har gjort noe bra der dette kan gi en god mestringsopplevelse.

*Hvis man får til en serve så får man liksom svaret der og da og alle på laget på en måte jubler, «bra serve» osv. Så er man ikke vant til å få liksom en sånn ... eller at kroppsøving er vanskelig, og man får til noe så får man kanskje kjapp tilbakemelding på at man får til noe i hvert fall. (Informant C)*

Ved gjennomføring av volleyball i kroppsøvingstimene sier informant B og C at de bruker kort tid på å planlegge sine undervisningstimer. Informant A bruker heller ikke mye tid på å planlegge sine undervisningstimer, men sier det er viktig å senke tempoet i øvelsene siden det er så krevende. Informant B sier det ikke trengs mer enn «5 minutter» for å vite hva en skal gjøre i timen; *«jeg bruker ikke lang tid på å planlegge det. Men jeg prøver jo å liksom å være på underveis for å se hva som kan settes inn av øvelser, av instruksjon, av sånn»* (Informant B).

Informantene har en klassestørrelse på ca. 30 elever hver. Informant A og C har én hall som tilsvarer en volleyballbane, mens informant B har en håndballhall som har plass til tre volleyballbaner. Informant B og A sier de gjerne kunne hatt en hall til. Informant A ønsker en større hall der en vil kunne aktivisert alle elevene. Informant C sier det er viktig å være positiv, der en må se muligheter for de rammene som er tilgjengelig. Han sier også det er viktig å *«bare se muligheter»* ut ifra de rammefaktorene en har til rådighet, *«hvis ikke blir det tungt å undervise i kroppsøving»* (informant C).

Uavhengig av bedre hallplass, ville informantene gjennomført det samme innholdet for sine volleyballtimer, men at det hadde blitt et større preg på elevers aktivisering ved mer plass. Ut ifra innholdet, skulle Informant A ønske han hadde et større repertoar av øvelser som kunne blitt prøvd ut; *«... jeg skulle gjerne ha enda mer sånn der, jeg, skulle ønske jeg hadde mer rikere idébank å trekke øvelser fra da, men det er kanskje like mye for å prøve ut forskjellige ting.»* (Informant A).

*Men sånn innholdsmessig så tror jeg nok fordi med antall timer og sånne ting, så ville det nok stort, ville ikke de ytre rammene endre noe på spillet og utfordringene ved spillet* (Informant A)

*Det kunne ha vært med tanken om aktivitet da. Det vil si hvis det er bare tre stykk på et lag, så må du bevege deg mer, sant! Men det spørres om det hadde blitt noe mer spill da ... hvis det hadde vært en sprett i bakken kanskje* (Informant C)

Jeg har nå gitt en forklaring om hva informantenes forståelse av volleyball er og intensjonen de har med å praktiserer volleyball som aktivitet. Videre vil jeg ta for meg hva informantene legger i ferdighet og på hvilken måte lærerne fremstiller øvelser kontra spill-sekvens i sin undervisning.



#### 4.2.2 Ferdighet: Øvelse vs. Spill

Informantene har mange oppfatninger av hva som inngår i begrepet ferdighet. Noen eksempler knyttet til ferdighetsbegrepet som informantene trekker frem, er teknikk av grunnleggende volleyballslag, bevegelse på banen og spillforståelse. Lagsamarbeid blir også forstått som en ferdighet, der informant C sier dette innebærer at elevene skal gjennomføre tre slag på sin side av nettet, i tillegg til å løfte hverandre frem. Informantene forstår at samarbeid er viktig for at spillet skal fungere, samtidig som det gir rom for positiv feedback etter flere ballvekslinger. Informant C mener volleyball blir sett på som en aktivitet som styrker klassemiljøet. Han sier at gruppedynamikken i klassen har nesten alt å si for volleyball som aktivitet. Han mener at ferdighet, personlige egenskaper, det å hjelpe medelever, det å tåle nederlag, det å takle at andre på laget gjør feil og det at samarbeid ikke fungerer på en eller annen måte er viktig å kunne håndteres og godtas av de andre elevene: «*Man kan gjøre mye rart som lærer, men man er helt prisgitt dynamikken i klassen rett og slett*» (Informant C).

Alle informantene bruker den deduktive metode når de underviser volleyball. Informantene sier det er tidsbegrensningen som er årsak til at den deduktive metode blir brukt i undervisningen. Elevene får en «se og lær» opplevelse, som ifølge informantene gir best effekt. Informant B argumenterer med at volleyball er en idrett som innebærer mange element i et slag. Gjennom den deduktive metode får elevene se bevegelser i «slow motion» uten ball, som en slags mesterlære. «*Nei, jeg vet ikke, jeg føler at det er mer det visuelle at du ser en ting først, tror jeg er bra*» (Informant B). Informant A sier elevene skal ha et utgangspunkt de kan gå ut ifra, slik at de ikke bruker andre måter å slå på.

Informant C sier det å bruke den deduktiv metoden er mer hensiktsmessig i volleyball og generelt ved andre idretter, der det innebærer en standard teknikk. I tillegg synes informant A at teknikken er vanskelig å formidle når han skal vise hvordan det skal utføres.

*For ellers blir det for mye slåing med en hånd som det blir en del av i forveien. Noen bruker beina, noen bruker hodet for at man i størst mulig grad skal tilnærme seg det man ønsker da. (Informant A)*

*«... så de har nok kanskje mer godt av, tror jeg da, instruksjon, vise, også prøve selv»*  
(Informant C).

Når det er sagt, virker det på informant A som han mener at en induktiv tilnærming til volleyball bør bli benyttet tidlig i skoleløpet, der alt er lek og moro, mens en senere i skoleløpet får en mer deduktiv tilnærming til hvordan teknikker skal gjennomføres.

*Jeg føler ikke at, i volleyball at man skal være veldig sånn problemløsende og sånne ting, ikke på dette nivået i hvert fall ... enda tidligere, hvor alt er lek! Altså hvis vi er i barneskolen. ... Også kan man komme opp i, på mellomtrinnet, 5., 6., 7. Klasse, at man da begynner å kanskje trene mere disse basisslagene (Informant A)*

For informant A og B er hovedfokuset for undervisningen mange balltouch og repetisjoner, der elevene skal praktisere grunnleggende slag som fingerslag og bagger-slag. Dette er for å få til teknisk utførelse, som informant A sier er «*greit akseptabelt*».

I tillegg vil informantene ha spillrelaterte øvelser, men informant C sier at enkelte øvelser blir gjennomført i spennet mellom rent teknisk isolerte øvelser og fritt spill. Han argumenterer med at det kommer an på ferdighetsnivået til elevene om en skal gjennomføre rent tekniske øvelser eller spillrelaterte øvelser; «*Igjen litt avhengig av nivået, og hvor man er i progresjonen. Men jeg tror nok en bør være ganske kjapt over på det (spillrelaterte øvelser)*» (Informant C).

Etter at teknikkene ved slag er vist, er det forskjellig oppfatning blant informantene om hvor mye tilbakemeldinger som skal bli gitt til elevene. Ved å gi for mye tilbakemeldinger på teknikk og korrigere på slag, mener informant A at elevene kan miste motivasjonen; «*Altså det er jeg egentlig sånn ganske bevisst på sånn at du ikke kveler, «jammen jeg får det ikke til». Det er faktisk lov å slå ikke perfekte slag (Informant A)*. I motsetning til informant B som mener det er viktig å gi mye tilbakemeldinger til elevene. Han argumenterer med at elevene lyser opp når de får positive tilbakemeldinger som «*oj, det var kjempebra!*». Han sier det fører til mer engasjement, og elevene tørr å prøve mer og mer, og han sier det er gøy å se at elevene får til øvelser. På spørsmål om han gir mye tilbakemeldinger, svarer han:

*Jeg prøver ... De lyser jo opp, sant. Så jeg føler at det å gi tilbakemelding på det, er veldig bra. (Informant B)*

I alle undervisningstimene ble det gjennomført øvelser i begynnelsen av timen, deretter ble elevene delt inn i lag og spilte mot hverandre på lag mot slutten av timen. Alle informantene tror elevene synes at det er gøyest å spille.

«*... hadde jeg hatt håndsopprekning, så hadde nok flest svart spill, helt klart*» (Informant C). Dette begrunnes med at elevene er opptatt av konkurranse, noe informant A ikke synes er noe negativt i seg selv.

«Jeg er ikke negativ til noe konkurranse, jeg synes det er greit med konkurranse, livet er ofte en konkurranse, og det har noe med å kunne forholde seg til det» (Informant A). I tillegg argumenteres det med at elevene er vant til spill fra idrettslige aktiviteter som de holder med på fritiden.

Informantene oppfatter at elevene blir mer konsentrerte og engasjerte når det er kommet et konkurranseelement inn, når det skal kåres en vinner og taper. De sier det er litt action ved konkurranse, og dette gir en positiv «drive» i timen når konkurranseinstinktet kommer frem hos elevene: «Ja! For de blir veldig glad når de får poeng og hoier og skriker sant» (Informant B).

Informant C sier at elevene skjerper seg litt ekstra hvis resultat er en del av spillet. Han sier at elevene ofrer seg mer for å holde ballen i spill og at det generelt blir mer trøkk: «det er tross alt spill som er gøy» (Informant C). Når det er sagt, har informant B en forståelse av at elevene i spillsammenheng ikke står på den måten som de tidligere har øvd på i timen. Han sier at elevene gjennomfører slag som ikke egner seg i spill, men at elevene «vil bare ha ballen opp eller over sant, og da gjør man ting som man ikke tenker over» (Informant B). Han påpeker at enkelte elever kan bli stresset ved spill, og han sier at ballen går for fort i spill, da det virker vanskelig for elevene å gjennomføre slag på riktig måte slik de tidligere har øvd på. I tillegg er det konkurranse, og når det gis poeng, kan det ha noe å si for elevenes teknikk når de spiller: «Så kanskje det kunne vært greit å starte med å bare spille med hverandre uten poeng for eksempel» (Informant B).

I motsetning til informant B, sier informant A at han ikke har et stort fokus på at elevene gjennomfører grunnleggende slag på en riktig måte i spillsammenheng. Likevel vil informant A at elevene skal ha grunnslagene som utgangspunkt, selv om han sier det er lov med andre måter å slå på. Dette er også noe informant A synes er greit, der andre måter å slå på må gjøres for å holde ballen i luften så lenge som mulig. Han oppfatter en veldig stor og felles glede hos elevene når de lykkes med to, tre ballvekslinger frem og tilbake over nettet. Selv om informant A ser dette forekommer en sjelden gang, så fremmer dette jubel og samhold blant alle elevene. Informant A mener det tross alt er det å holde ballen i lufta som gir glede hos elevene.

### 4.2.3 Vurdering: Hva legger lærerne vekt på?

På bakgrunn av at informantene mener volleyball er en teknisk krevende idrett, mener informant B det er viktig å gi få, men konkrete mål for å opprettholde konsentrasjonen til elevene, slik at de ikke mister motivasjonen for aktiviteten. Han sier at konsentrasjon er noe som vektlegges ved vurdering. Det baserer seg på at elevene prøver så godt de kan og har best mulig innsats i timen, slik at spilldelen kan bli bedre. Informant A og B sier det er innsats som er hovedvekt for vurdering i volleyball. Det legges til at «*det er lov å gjøre feil*» for å få progresjon når det gjelder ferdighet. Man «*ser forskjell på en som ikke klarte å ta bagger-slag i starten, men som klarte det kjempebra på slutten*» (informant A). De sier det innebærer at elevene må tørre å prøve. Ifølge informant A kan ikke elevene få dårligere karakter enn 3 hvis dette blir gjort; «*og da kommer dette med holdning inn. Hvis man da prøver og viser, jeg ser jeg det*» (Informant A). Til tross for at han tidligere i intervjuet sier elever bør få karakter 4 på bakgrunn av holdning og innsats.

Uansett argumenterer informant A og B for at elever har forskjellige forutsetninger i forhold til fysiske og motoriske ferdigheter. I den forstand mener informant A at elever kan føle lite mestring i spilldelen som han sier blir for vanskelig. Elever som har lite kjennskap til ballspill fra før, kan miste selvtillit, selv om skolen legger til rette med lettere volleyballer og enklere regler innenfor volleyball når dette blir praktisert. Når det er sagt, mener informant B at elever kan «*leve greit*» uten å bedrive volleyball i kroppsøvningsfaget. Informant C har et noe annet utgangspunkt enn de to andre, og han sier volleyball fungerer for alle elever uansett forutsetning.

Han sier at alle aktiviteter i kroppsøvningsfaget bør være for alle elever, men hevder samtidig at elevene har ulike forutsetninger, noe som gir enkelte en fordel ved aktiviteter i faget.

*Det er mange som kanskje har vært veldig lite borti ball ... Så jeg ser at selvtilliten kanskje daler litt når de ikke får det til med en gang og sånne ting da. Så jeg tenker at, de får et helt fint liv uten å drive med volleyball. (Informant B)*

*Noen har en engelsk mamma og får 6'er i engelsk, noen har spilt håndball eller basket eller volleyball for den saks skyld og har en annen forutsetning. Så sånn er livet, blodig urettferdig så klart, så man må jobbe med det man har ... tenker jo egentlig at alle aktiviteter i gymmen skal være for alle. Hvis det ikke er det, så tenker jeg at det ikke har noe i timen å gjøre. (Informant C)*

Informantenes fokusområder for vurdering er samarbeid og kommunikasjon, der fair-play og det at elevene hjelper hverandre har noe å si for vurderingen. Informant C legger til at ferdighet også er en del av vurderingen: *«det ene er samarbeid og den andre er ferdighet» (Informant C).*

Ferdighet er det som skiller elevene fra middels til høy måloppnåelse, der de med høy måloppnåelse må få de andre med: *«Ja, når de har , så ser du også at de evner å prøver å få de andre med, så det, så det henger litt sammen» (Informant C).* De elevene, som ifølge informant C regnes som «toppgjengen, uten at de selv er veldig gode», er elever som må holde ballen i gang. Han sier at hvis disse elevene ikke hjelper til, kan undervisningen være lite gøy, frustrerende og gå litt trått. Når det er sagt, har informant A og C en forståelse av at elever som er dyktige innenfor idretten som bedrives, hjelper andre slik at man gjør hverandre gode. Disse elevene får en slags tilleggsoppgave i timen. De får i oppgave å få de andre elevene med ved å legge opp gode baller og gi tilbakemeldinger som «husk nå, tre touch». Det er de elevene som oppnår «god måloppnåelse» som forventes av lærerne å bidra med oppmuntring og vise og hjelpe de litt mindre flinke elevene i klassen: *«Og det ser jeg at mange elever gjør, at de liksom står og holder ballen når de skal serve underarmsserve og viser og retter litt på overkroppen og går litt inn som hjelpelærer som, når de spiller da» (Informant C).*

I tillegg sier informantene at det er de elevene som har lettere for å forstå ballbanen og øye-hånd koordinasjon som mestrer spillets gang. Det er her kunnskapsdelen av vurderingen kommer inn.

*«Og da kommer den der kunnskapsforståelsesbiten, ved å prøve å få til et spill, altså det er ofte de som mestrer det godt som også har mer forståelse for spillet da» (Informant A).* Dette baserer seg på enkelte vurderingskriterier som informantene har.

Kompetansemål som informant C hadde satt opp for perioden var; *"øve på ulike ferdigheter innenfor et utvalg av idretter ... også skal de utøve fair play. Det er vel først og fremst de to ja"*. Informant C påpeker at vurderingskriteriene er noe elevene har tilgang på til enhver tid inne på databasen for skolen. De fleste elever, men ikke alle, sjekker hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen. De går uansett gjennom kriteriene som skal legges til grunn for vurderingen i perioden, både i starten og ved avslutningen.

Til slutt påpeker Informant B som sagt, at han ikke gir vurdering i volleyball spesifikt, men heller på lagspill, og han påpeker at dette er noe elevene vet om når de skal vurderes.

*Litt erfaring tilsier at de binder seg veldig når de vet at jeg sitter der med blokka, så derfor så hender det at bare jeg sier at etter perioden så får dere en karakter, eller så sier jeg «nå er det en uke igjen, nå kunne jeg satt karakter i dag, men nå er det liksom siste sjans til å vise hvor gode dere er» og så snakker jeg ikke noe mer om det. Så det er litt sånn avveining også hvor mye man skal stresse det der med «husk fingerslag, husk sånn, husk sånn», for det er en del som får litt høye skuldre rett og slett av det. Og det er da ingen som har prestert bra i idrett noen gang, med høye skuldre.  
(Informant C)*

Informant A og B gir ingen informasjon om vurdering ovenfor elevene, men informant A har en forståelse for ferdighet må ha noe å si, på tross av liten plass i læreplanen:

*Siden ferdighet og kunnskap har så liten plass i læreplanen og derfor ikke egner seg å ha fokus på, på grunn av formålet med faget, men at ferdighet allikevel må ha noe å si. Dette argumenteres med at elever som har gode ferdigheter ikke skal få lik karakter som elever med kun god innsats. (Informant A)*

#### 4.2.4 Progresjon

Informantene sier at det stilles andre krav til volleyball som aktivitet basert på progresjon i ferdigheter. Informant B sier at mange balltouch har mye å si for en god progresjon innenfor volleyball. Han sier at kroppen må lære seg hvordan en skal gjennomføre slag, og volleyball er «ikke den letteste idretten å ha sånn veldig god progresjon på i starten da» (informant B). Det er den tekniske ferdighetsprosessen informantene legger mest vekt på når det kommer til progresjon i volleyball. Alle informantene fikk spørsmål om hvordan de vil gjennomføre volleyball for 5. trinn på barneskolen, samt spørsmål fra de andre informantenes klassetrinn. På 5. trinn ville informant A og B ha fokus på grunnleggende slag med kast og grip, slik at flere elever var i aktivitet. I tillegg hadde bevegelsesbane, samarbeid og kommunikasjon fått et større fokus. Alle informantene ville innført minivolleyball, der elevene får sprette ballen en gang i bakken ved hver nettpassering, noe informant B også ville innført på 10.trinn. Begrunnelsen for dette er at elevene enklere kan få ballfølelse, de blir mer aktivisert og de oppnår en mestringsfølelse. På 5. trinn ville informant C hatt fokus på balltilvenningsøvelser. Han mener volleyball ikke burde blitt praktisert som ren idrett før 7.

eller 8. trinn. «Også kan man og ha progresjon der at den kan sprette på først for alle, at alle kan røre den eller bare tre stykk, som tre slag». (Informant C)

Informant A og C sier at undervisningsopplegget i Vg3 hadde båret preg av hva elevene hadde vært igjennom tidligere i skoleløpet. Informant A mener en må forvente et visst nivå på Vg3. I tillegg påpekes det at øvelser som blir praktisert på ungdomsskolen, også kunne egnet seg på videregående. «Har de lite erfaring med det, ja så vet jeg ikke om det ville skille seg så mye fra det man gjør på ungdomsskolen egentlig» (Informant A).

I perioden for volleyball sier informant A det er en taktisk tilnærming til spillet som vektlegges. Først mottak, videre spill til opplegger som da skal legge ut til en av sidene. Informant A formidler at det er bakke rekke som primært skal ta mottaket fra serve, men at dette kan virke vanskelig og sjeldent blir oppnådd i spillsituasjon. Han sier den taktiske tilnærmingen til spillet bør få en større plass i Vg3 enn i grunnskolen, der dette er noe informant B også ville lagt mer vekt på, noe som kunne hjulpet litt for spillets gang.

*Det er vel kanskje det eneste taktiske jeg noen gang har prøvd å fortelle elevene. Men det i seg selv er så vanskelig å få til. Det er så få ganger de får det til i løpet av de få gangene vi har det. Men det hender! Og da er det jo kjempebra. Men det er liksom, da tenker jeg da er vi sånn på, ja på videregående kunne det kanskje vært enda mer aktuelt å drive sånn tenker jeg (Informant A)*

*For det blir litt kaotisk når vi da, og du skal stå der og du skal stå der, og hvorfor det liksom, sant. Men at de vet hvorfor de skal står der og hvorfor de skal trekke bak, når det kommer et angrep sant, eller.. ja (Informant B).*

Informantene sier det er viktig ikke å gå for fort frem, siden volleyball er en teknisk krevende idrett. Det er viktig med en god balansegang ved å terpe på ren teknikk og spillrelaterte øvelser, noe som må tas hensyn til fra klasse til klasse.: «... det er fort gjort å liksom ... slurve litt med progresjonen og tenke at nå får de til fingerslag selv om det er en del håndflater som er ute og går» (Informant C). Informant C sier det er enkelte elever som har mulighet til å gå videre med tanke på ferdighet, mens andre elever trenger mer tid og må terpe på teknikk.

Når man driver med volleyball i skolen, praktiserer ikke informant A og B enkelte ferdighetselementer, da de mener fokuset på gjennomføring av spill er viktigere. Informant A praktiserer ikke smash da han sier at dette har han ikke i sitt «vokabular». Han mener selv at han ikke kan teknikken godt nok til å kunne gi elevene god undervisning. Selv om han ikke selv har ferdigheter nok til å kunne lære bort smash til elevene, argumenterer han med at elevene heller ikke er flinke nok til å kunne gjennomføre smash. Han påpeker at smash muligens vil føre til mindre spill. Han mener det er viktigere å få til godt spill med andre grunnslag i volleyball. Men dette også skjer sjelden: *«Og da skal man ikke gjøre det enda sjeldnere med at det er noen som blir gode til å smashe i tillegg» (Informant A).*

I motsetning til informant A så mener informant C at smash og blokk bør bli introdusert på 9. trinn, og gå videre med disse elementene på høyere klassetrinn.

Ved andre tekniske ferdigheter påpeker informant B at det er enkelte elever som er gode til å serve, noe som kan føre til at andre elever ikke tørr å ta imot ballen. Informant B sier serve er en igangsetter for å starte spillet, noe informant B føler fungerer bra. *«Hvis de skal serve så går den ofte enten i nett eller ut eller rett i bakken» (Informant B).* I motsetning til informant B, sier Informant A at det er gøy å se at elever blomstrer når de nettopp får til å serve. Dette gir disse elevene en mestringsfølelse og de får mange poeng på dette.

Noen ganger sier de at dette fordi medelevene er så dårlige til å ta imot ballen: *«Så plutselig så får de til mange poeng fordi nivået er så dårlig til mottak».* Informant A og C legger inn en regel med maks antall server, slik at enkeltelever som er flinke til å serve, ikke skal serve seieren hjem.

Informantene sier at det å praktisere og terpe på grunnleggende slag vil bidra til bedre samarbeid blant elevene, der elevene skal kunne praktisere disse slagene i spill: *«... hvis ikke blir det bare kjedelig. Og da virker det jo litt imot formålet med faget igjen at det skal være glede og greier» (Informant C).* Informant B argumenterer for at det ikke hadde blitt så mye spill hvis en ikke fokuserer på å terpe teknikk ved grunnslag. Han mener elevene da blir stresset i spildelen. Det kan gå alt for fort i forhold til elevenes ferdigheter, da ulike ferdigheter som skal brukes i de forskjellige spillsituasjonene ikke sitter i kroppen til elevene. Informant B mener at elevene derfor «kun» skal vise at de prøver basisslagene mer i spill, istedenfor å bruke hodet eller beina, selv om dette faktisk er lov i volleyball.



Selv om elever skal prøve å gjøre så godt de kan, vil informant B at elevene skal klare mer enn de får til. Informant B sier han vet hvor gøy det er når det blir mye spill, og vil at elevene skal få til mer spill enn de vanligvis greier: *«Noen ganger så vil jeg at de skal klare mer enn de får til. Jeg vil veldig gjerne at de skal få masse spill og at det skal bli gøy for dem»*.

Informant B innførte derfor minivolleyball med sin klasse for at elevene skal få bedre tid på seg i spillsammenheng: *«ofte så bruker jeg den (minivolleyball), når jeg ser at det bare ballen går i bakken med en gang. Hvis det ikke skjer noe ikke sant»*.

Jeg har nå vist hva informantene mener om progresjon i forbindelse med volleyball. I den sammenheng vil det være naturlig å legge frem hva jeg observerte av progresjon som informantene gjennomførte i sin undervisning.

I begynnelsen av perioden gjennomfører alle informantene øvelser der elevene øver på bagger-slag og fingerslag. Informant A og C gjennomfører øvelser der elevene er to og to, der informant C gir en introduksjon til grunnslagene, men har fokus på bevegelse og få ballen høyt. Elevene er i kontinuerlig bevegelse, men utover i timene, går informant C over til en mer strukturert form for isolerte teknikkøvelser. Informant A og B gjennomfører progresjon motsatt vei av informant C, der det først blir øvd på strukturerte øvelser, men senere går over på spillrelaterte øvelser.

Informant A går igjennom tekniske momenter i grunnslagene der elevene skal praktisere slagene på en korrekt måte. Informant B beskriver teknikk ved grunnleggende slag i spesifikk detalj, der elevene starter med kast og gripe-øvelser. Elevene går videre til øvelser to og to, der grunnleggende slag blir øvd på. Senere i timen varierer informant B med korte og lange avstander mellom elevene, og korte og lange baller, slik at elevene må bevege seg. Etter gjennomføring av øvelser gjennomfører alle informantene spill på slutten.

Videre i perioden gjennomfører informantene på nytt flere av de samme øvelsene som elevene tidligere har praktisert. Ut over i perioden klarer elevene i større grad å praktisere fingerslag, både ved øvelser og spill, i motsetning til bagger-slag. Det kan se ut til at fingerslag er et lettere slag å gjennomføre enn bagger-slag. Et eksempel var elevene til informant B, som ved andre undervisningstime måtte gripe ballen mellom slagene som i første time når bagger-slag ble øvd på: *Læreren stopper elevene og tar det et steg ned, der de slår et bagger-slag, tar imot ballen, kaster den til seg selv og slår på nytt*.

Informant C mener det er viktig at elevene må gå igjennom repetisjon av bagger-slaget: «Vi må repetere teknikken».

Utover i perioden virker det på informant C og B som at det blir forventet at elevene husker de tilbakemeldingene på tekniske ferdigheter som er gitt tidligere i timen da det virker vanskelig for elevene å gjennomføre dette slaget: «Nå regner jeg med at det går mye bedre enn i sta» (informant C) og «Bruk beina! Ikke glem det vi øvde på i sta» (informant B).

### 4.3 Undervisning

Gjennom datainnsamlingen deltok jeg i alle undervisningstimene som mine informanter gjennomførte. Det ble til sammen gjennomført 10 dobbelttimer fordelt på de tre informantene. Informant A gjennomførte tre dobbelttimer, informant B gjennomførte to dobbelttimer og informant C gjennomførte fem dobbelttimer, samt en første undervisningstime med vikar som jeg ikke var til stede på. Denne beskrivelsen av undervisningstimene tar for seg gangen i kroppsøvingundervisningen. Jeg observerer hvordan informantene begynner timen, hva de gjennomfører del for del igjennom undervisningen, og hvordan de avslutter timene. Informantene har gitt uttrykk for hva som er blitt praktisert og bakgrunn for valgene de har gjort til undervisningstimene. Jeg observerer og vil formidle hva informantene sier og gjør, samt beskrive hva elevene praktiserer igjennom denne perioden med volleyball.

#### 4.3.1 Undervisningens oppbyggelse

Før selve undervisningen begynner, har informantene forskjellige organiseringsmetoder. Dette baserer seg på hva elevene gjør før lærerne setter i gang den planlagte undervisningen. Informant A har gitt beskjed om at elevene skal sitte inntil den ene langveggen i salen. Elevene skal sitte stille til informant A starter sin undervisning. Informant B vil at elevene skal hjelpe til med å sette opp volleyballnett, der belønning for å gjøre dette er å sette på musikk eller at elevene får hente seg en volleyball. Informant C vil at elevene sine skal hente seg en volleyball så fort muligheten byr seg, slik at elevene kan øve på slag før selve timen starter. Læreren skryter av at elevene løper og henter seg en ball og øver med den når de først får muligheten. «Det er ikke alle elever som gjør det» (Informant C).

Til å starte med, gir informantene beskjed om at elevene skal ha volleyball den neste perioden. I begynnelsen av undervisningsperioden gir informant A og B ingen beskjed om hva målet for denne perioden er. Informasjonen som disse to informantene gir i begynnelsen av perioden er å øve på grunnslag, altså fingerslag og bagger-slag.

Informant C starter perioden med å vise en video av en volleyballkamp fra de Olympiske Leker og snakker til elevene om hva spillerne gjør til enhver tid.

I tillegg gir han elevene et innblikk i hva volleyball er. Det er ikke gitt at alle elevene har kjennskap til idretten. Informant C påpeker i sin første undervisningstime at elevene skal ha fokus på «*høye baller, aldri stå stille og bagger-slag og fingerslag*». Når undervisningstimen starter, samler informantene elevene og beskriver hva elevene skal gjøre i den gitte timen. I de første undervisningstimen var det grunnlag og det å øve på tekniske momenter som var fokus. Utover i perioden ble det gitt informasjon om mer spill i timen.

Informant C informerer elevene om at de skal ha oppvarming og deretter spille mye i dag. Informantene A og B går igjennom tekniske og taktiske momenter ved gjennomføring av grunnleggende slag og når det er best å praktisere disse slagene. Informant C gir informasjon om grunnleggende slag, men har ikke fokus på utførelse av slagene, men heller på bevegelse og det å få ballen høyt opp.

Ved slutten av timen blir det ikke reflekter av informant A og B om hva målet for timene har vært. Det blir sagt «*takk for i dag*» (Informant A), eller «*håper dere har lært noe i timen*» (Informant B). Informant A eller B gir heller ikke noen oppsummering eller informasjon om vurdering, hverken før eller etter volleyballperioden er gjennomført. Det er kun informant C som sier noe om vurdering.

Han informerer om at elevene må være tilstede elevene må være til stede under siste time da karakteren skal bli satt: «*Vi har en siste volleyballtime på torsdag, og da er det viktig at dere deltar, for da blir det karaktersetting for volleyball*» (Informant C).

Oppbyggingen av timene kan beskrives som at det gjennomføre isolerte øvelser med grunnleggende slag, deretter mer sammensatte øvelser der elevene skal spille på slutten av timen. Utover i perioden stiller alle informantene spørsmål til elevene om de husker noe fra sist time. Når informantene stiller slike spørsmål, svarer elevene på tekniske momenter ved bagger-slag og fingerslag om hvordan disse gjennomføres og når i spillets gang det er mest gunstig å gjennomføre disse slagene.

#### **4.4 Introduksjon av teknikk**

Informantene starter undervisningstimen med øvelser som baserer seg på fingerslag og bagger-slag. Det blir gjennomført variasjon i form av at elevene skal være mer i bevegelse

eller at øvelsene har en gradvis progresjon. Ved øvelsene som elevene praktiserer, er alle informantene øvingsbilder for hvordan bagger-slag og fingerslag blir gjennomført. Informant A og B gjennomfører strukturerte øvelser der elevene enten står ovenfor hverandre to og to med en ball eller elevene har en ball hver og går rundt i salen. Informant C gjennomfører øvelser der elevene er i par to og to, men er i kontinuerlig bevegelse ved de fleste øvelser.

Ved de første øvelsene senker alle informantene tempoet ved utførelse av grunnleggende slag. Disse øvelsene baserer seg på å kaste ballen til hverandre, til seg selv og gripe ballen eller la ballen sprette i gulvet. Elevene gjennomfører deretter grunnslag etterfulgt av disse “forhindringene” som blir gjort. Dette for å senke tempoet i ballen, i tillegg til at elevene skal få en ballfølelse og rolig start på timen. Videre blir øvelser mer avansert i form av at elevene slår direkte grunnslag til hverandre eller til seg selv.

Informant A sier det er vanskelig å ha en progresjon ved øvelser siden teknikktraining kan redusere motivasjonen til elevene: «*Det er vanskelig å ha progresjon ved øvelser. Hvor mye skal en terpe på teknikk, og jeg vil ikke drepe motivasjonen til elevene*» (Informant A). I det elevene skal slå ballen frem og tilbake med grunnslag, registrerer jeg at det er ytterst sjeldent elevene klarer mange slag. Ved disse øvelsene blir ballen slått på andre måter. Ved grunnleggende slagferdigheter er det stort sprik blant elevene. Noen elever gjennomfører slagene godt, mens andre gjennomfører dem mindre godt. En gjenganger er at alle elevene mestrer grunnslag når ballbanen treffer rett på dem, men elevene slår med en hånd når ballen havner utenfor elevens «sentrum».

*Det ser ut til at de har vanskeligheter med å forstå når de skal gjennomføre de grunnleggende slagene. Flere slag med en hånd og bagger-slag med flate hender blir ofte gjennomført ... Det registreres at elevene får til slagene nok så godt i det ballen treffer rett på dem, men med en gang ballen går litt utenfor elevens «sentrum», blir det litt for vanskelig for dem. Da blir det en del etthånds slag og andre måter for å få ballen opp i lufta på (observasjonsnotat fra Informant B)*

Ved gjennomføring av øvelser gir informanter mye tilbakemeldinger til sine elever. Det gis positive tilbakemeldinger der lærerne sier «Bra», «bra jobba» og «den var fin». Denne form for tilbakemeldinger som blir gitt, skjer når elevene får til teknisk gode slag, der elevene

treffer partneren sin når de spiller med hverandre. Alle informantene gir også tilbakemeldinger i form av «prøv igjen», «det går bra, du prøver» og «det går bra» når elevene gjør noe mindre bra. Informantene går rundt i gymsalen og gir tilbakemeldinger for hvordan elever enklere kan gjennomføre slag når elevene er i aktivitet.

Når øvelser blir gjennomført, gir informant B og C konkrete tilbakemeldinger i tillegg til å vise teknikk: «Stå i ro når dere tar imot ballen», «ikke fold hendene. Gjør sånn her» og «få en god plattform når dere tar imot ballen» (Informant B). Informant B gir i tillegg flere detaljerte elementer i teknikkene som vinkel på håndledd, armer og at «det å ha en god og stabil plattform» er viktig når slagene gjennomføres.

Informant C sier: «spre fingrene» og «ikke bruk håndflaten». I tillegg gir de tilbakemeldinger på hvilke situasjoner det er best å gjennomføre de ulike slagene, samt taktiske tilbakemeldinger i spillsituasjoner. Informant A viser noen ganger hvordan teknikken kan gjennomføres, og gir tilbakemeldinger som «få ballen høyt», ”bruk beina”. Dette er tilbakemeldinger informant C også gir. Informant A sier «slå ballen rett frem» eller «gjør sånn her så går det bedre». Jeg oppfatter at enkelte elever tar dette til seg og sier dette videre til medelevene. Elevene kommenterte til hverandre om at «du må jo slå ballen høyere». Ved enkelte situasjoner, der elevene gjennomfører grunnslag, stiller informant C spørsmål til elevene med formulering som: «Hva gjorde du feil nå?» når enkelte elever ikke fikk til slaget de forsøkte å gjennomføre. Elevene fikk dermed reflektere over slaget sitt og forsøkte seg på en forklaring. Læreren kom senere med teknisk «fasit» på slaget som ble gjennomført.

#### 4.5 Nærmere helheten

Etter at informantene har gjennomført par-øvelser eller øvelser en og en med elevene, går de videre med spillrelaterte øvelser der elevene blir delt inn i større grupper. Eksempler på øvelser kan være at elevene skal slå så mange ganger til hverandre innad i en gruppe, samarbeide med tre slag eller konkurranse om å slå ballen flest ganger innad i gruppen. Enkelte timer blir det praktisert strukturerte par-øvelser igjennom hele timen, eller en variasjon på gruppestørrelser mellom øvelsene. Når gruppeøvelsene blir gjennomført, gir informantene beskjed om at det er de grunnleggende slagene som elevene skal gjennomføre for samarbeidet.

Informant C påpeker til sine elever at det er viktig å samarbeide med tre slag innad i laget. Han sier at å slå ballen direkte over nettet på første slag er dårlig taktisk, og det gir også dårlig lagånd. Informant A gjennomfører enkelte spillrelaterte øvelser der hensikten med øvelsen er

samarbeid, der elevene skal gjennomføre tre slag på hver side av en bom, før de slår ballen over til motsatt lag. Jeg registrerer at elevene sjeldent klarer å gjennomføre tre slag. For det meste blir det en serve som går direkte i bakken eller kun en ballberøring på en enkelt side. Hvis elevene klarer tre slag eller mer, blir dette gjort i form av slag med en hånd eller andre kroppsdeler. Selv om dette blir gjort, opplever jeg stor jubel blant elevene da de får til flere ballpasseringer over bommen, uansett om målet med øvelsen er å få til tre slag på hver side: *Det viktige i denne øvelsen er å klare tre slag på en side, før ballen går over bommen» (informant A).*

Ved andre gruppeøvelser inkluderer alle informantene telling av antall slag eller poeng, der elevene skal oppnå et visst antall slag til hverandre. Felles for informantene er at konkurranse blir igangsatt når elever ikke er aktive nok når de har teknikkøvelser. Konkurransen gjennomføres ved å innføre poengsystem, der elevene skal telle hvor mange grunnleggende slag de klarer i den gitte øvelsen. Informant B gjennomfører øvelser der elevene spiller mot hverandre to og to innenfor et lite område over nett. Elevene rykker opp eller ned i systemet etter en viss tid, slik at de får nye motstandere ettersom de taper eller vinner. Informant B gjør dette for å aktivisere sine elever i tillegg til at elevene får konkurrere mot andre elever på sitt nivå. Informant C innfører poeng for at elevene skal bli mer «konsentrert». Informant A praktiserer konkurranse innad i grupper der elevene skal slå ballen til hverandre. Under disse øvelsene gir informant A beskjed om at det ikke er noe fasit på hvordan ballen skal bli slått, kun hvor mange ganger elevene klarer å slå ballen til hverandre.

Informant A vil øve på dette slik at elevene slår ballen til hverandre, uavhengig av teknisk utførelse, slik at det ikke blir tennis elevene spiller, men volleyball.

Utover i perioden, etter at øvelser som baserte seg på de grunnleggende slagene bagger-slag og fingerslag har hatt hovedfokus, blir nye elementer øvd på. Informant A og C praktiserte serve som nytt element i sin periode, og informant B praktiserte elementet smash. Informant C påpekte at han selv gjerne ville gå over på å ha fokus på smash så fort som mulig etter at de grunnleggende slagene var øvd en del på. Han påpeker at dette kunne være forskjellig fra klasse til klasse.

Informant A og C hadde fokus på serve, der elevene for det meste øvde på underarmsserve, men enkelte elever prøvde på overarmsserve. Momentet serve blir først instruert av begge informantene, der det kun instrueres i underarmsserve.

Øvelsene blir gjennomført strukturert, der elevene skal være i par og serve til hverandre, der informant C trekker serve inn i spillrelaterte øvelser senere i perioden. Igjen blir det, ved lite aktivisering, startet konkurranse i den ene timen av informant C.

Jeg vil trekke frem to eksempler ved servekonkurranse som informant C gjennomførte. I det første eksempelet er elevene i par der elevene får poeng for å treffe partneren. Partneren fikk ikke lov til å bevege seg i det en skulle ta imot ballen som ble servet. Ved en slik tilnærming til øvelsen ville elevene, etter min oppfatning, at partneren skulle få poeng. De ropte «synd» når de ikke fikk tak i ballen. Min oppfatning var at dette smittet over til spilldelen på slutten av timen. Elevene prøvde å treffe elevene på motstanderlaget, i stedet for å serve hardt og få poeng til sitt lag. Senere i perioden var det flere elever, både hos informant A og C, som servet underarm i starten, men som etterhvert begynte med overarmsserve. Dette er for så vidt er en naturlig progresjon innenfor serve etter min mening.

Ved eksempel nummer to i informant C sin klasse, ble det senere gjennomført en servekonkurranse der jentene og guttene skulle serve mot hverandre. Her skulle ballen treffe bakken på motsatt side for å få poeng. Jentene var mer samarbeidsvillige, og de delte ballene som var ledig med hverandre, slik at alle fikk mulighet til å serve. Hos guttene var det motsatt. De ville serve selv så ofte de klarte. Min oppfatning av øvelsen er at en kan se elevene blir engasjerte når øvelser innehar konkurranse, spesielt hos guttene. Guttene server i stor grad overarmsserve, mens jentene oftest bruker underarmsserve. Informant C påpekte mellom rundene at det var jentene som hadde færrest feil-server.

Til tross for dette, begynte jentene også å serve overarm ved runde to av denne øvelsen. Etter denne øvelsen registrer jeg at servingen senere i perioden blir vanskeligere. Elevene som tidligere servet overarm og som klarte å tilpasse serveren til andre elevers nivå, senere servet i taket eller i veggen på motsatt side, i håp om å få poeng til sitt lag. Det virket på elevene som om det var kulere å serve overarm enn underarm, selv om dette er vanskelig. Andre medelever som prøver å ta imot disse servene lykkes sjelden. *«Elev til partneren: Serve sånn her (underarm). Da får du høyere baller. – Ja, men det er kulere sånn her (overarm)»* (Informant C).

Istedenfor å øve på serve, introduserer informant B elevene i smash. Her har informant B et øvingsbilde der momentet blir delt opp i tre. Elevene gjennomfører strukturerte øvelser der det først er innhoppet som gjennomføres. Deretter går elevene to og to sammen og øver på slagarm ved å slå ballen ned i bakken til hverandre.

Til slutt skal elevene gjennomføre smashmomentet over nett. Dette ble gjennomført ved at elementene ble satt sammen. En elev skulle kaste opp ballen ved nettet og elevene skulle prøve å smashe ballen. Deretter skulle grunnleggende slag gjennomføres. I stedet for kast, skulle ballen slås, og så skulle elevene smashe. Til tross for at alle elever skal gjennomføre smash, så justerer ikke informant B på netthøyden der de forskjellige gruppene befinner seg. I løpet av øvelsen registrerer jeg én grei smash som ble gjennomført. Elevene får velge fritt hvilken gruppe de går til, der guttene går sammen og jentene sammen. En fellesnevner for alle elevene på alle de tre trinnene jeg henter informasjon fra, er at når elevene skal gjennomfører øvelser, så går jentene med hverandre og guttene med hverandre. I tillegg stiller jentene seg i den ene delen av gymsalen, og guttene i den andre. Unntaket er hvis informantene baserer øvelsene på rotering av partner eller de selv deler elevene inn i grupper.

Informantene har nå gjennomført øvelser i par, der elevene har øvd på grunnleggende slag. Deretter har de gått over til mer spillrelaterte øvelser, samt øvd på nye momenter innenfor volleyball utover i perioden. På slutten av alle undervisningstimene til informantene gjennomfører de spill, noe jeg nå vil gi en nærmere forklaring på.

#### **4.6 "Vi vil spille!"**

Igjennom undervisningstimene blir øvelser og spill disponert forskjellig blant informantene. Informant B og C bruker ca. 75-80% av volleyballtiden på øvelser, mens informant A bruker dette på spill.

Det tilsvarer ca. 55-65 minutter med øvelser og 15-20 minutter med spill for informant B og C. Og motsatt minuttfordeling for informant A. Unntak av informant C som brukte mye tid på spill siste time, da dette var vurderingstime.

I spill blir elevene delt inn i blanda lag, der informantene enten teller eller gir elevene nummer mens de holdt på med siste øvelse. Informant A delte elevene inn i fire lag (ene timen inn i tre), da det ble mellom 6-8 elever på hvert lag. To lag spilte mot hverandre, mens de to andre lagene måtte sitte på en benk og vente til sin tur. Dette ble også gjort i en time hos informant C. Lagene som ikke spilte, fikk beskjed om å ta seg noe å drikke eller snakke sammen om taktikk for neste kamp. I tillegg ropte elevene til informant C positive ord som «bra jobba, du klarer det neste gang» til de andre elevene som spilte. Informant B delte elevene inn i lag som tilsvarte 4-6 elever på hvert lag og gikk igjennom plassering og posisjoner på banen før kampene ble spilt.



Informant B hadde tilgang på tre volleyballbaner og brukte alle tre i første time, men kun to i andre time. Informant C hadde tilgang på en volleyballbane der det ble satt opp et «long-nett» på tvers av salen, slik at det ble tilgang til tre baner med 3-5 elever på hvert lag. Disse banene ble kalt Champions League (CL), Premier League (PL) og Tippeligaen (TL), der CL var den beste banen og TL den dårligste. Lagene rykket opp eller ned i systemet, ettersom lagene vant eller tapte. For informant B og C ble kampene spilt på tid, men det var viktig at elevene talte poeng. Informant A baserte sine kamper kun på poeng til 10, 15 og 21.

For informantene sine elever ser det ut til at det er vanskelig å praktisere grunnslagene i spill, da gjennomføring av slag skjer ved en hånd eller med andre kroppsdelene: *«Teknikkene som ble øvd på tidligere i timen blir ikke gjort i spillsammenheng, og elevene har et fokus, det er å få den ballen opp i luften uavhengig av tekniske ferdigheter»*. Det er elever som klarer å gjennomføre et slags fingerslag, men svært sjeldent blir bagger-slag brukt i spill. Det er enkelte elever hos informant B som klarer å gjennomføre grunnleggende slag i enkelte situasjoner, men ofte blir slagene som gjennomføres, slått med en hånd. Spillet er i gang og informant B sier til meg som sitter på siden: *«Ofte glemmer de alt de har lært. Det er alltid interessant å se om de får det til i spill»*. Informant A påpeker at grunnleggende slag må øves mye for at spill skal kunne gjennomføres. *«Det er da vanskelig å gjøre øvelser i en så vanskelig idrett som volleyball»*. I tillegg er det flere elever, spesielt hos informant A og B som beveger seg lite i spillsituasjon. Når elevene står mye stille sier informant A «Frognerparken» til elevene. Dette henspiller, som tidligere nevnt, på statuene i parken. Elevene står mye stille under spillets gang, og minner om disse statuene. Dette er noe elevene har fått med seg og sier dette til hverandre.

Elevene går ut på banen der jentene står stille med hendene foldet foran seg og slår ballen hvis den treffer dem, mens guttene prøver å holde ballen i live.. Det observeres at noen elever vil at medelever skal bevege seg og prøve å gjøre en innsats i å slå ballen – (Informant A sin undervisning) For å forhindre at elevene står stille, innfører informant B et sprett i spillsituasjon, da dette fører til at elevene får til flere grunnleggende slag.

En gjentakelse hos alle informantene er at elever slår ballen over nettet på første ballberøring når de spiller kamper på slutten av timen. Det blir sjeldent spilt tre slag på hver side av nettet. I videoen som informant C viste i begynnelsen av perioden, sa læreren: *«Følg med på lagånden, uansett om de taper en ball så møtes dem i midten og tar high five og backer*

*hverandre opp til neste ball*». Selv om det ble påpekt av informant C at å slå ballen direkte over nettet er både dårlig lagånd og dårlig taktisk, har elevene vanskeligheter med å slå ballen innad i laget ved spill. I undervisnings økt 3, virket informant C positivt overrasket da jeg kommenterte at elevene var flinke i spill. Dette var læreren enig i, og uttalte seg om at det virket overraskende at de fikk til tre slag. Jeg kommenterte til læreren at jeg syntes de var flinke sist time. Han var enig og sa at de faktisk fikk til tre slag.

Når det er sagt, er det flere elever som roper mye og virker engasjerte når det blir flere nettpasseringer. En fellesnevner hos tre elever til informant A er at alle blir engasjerte og roper «Oj», «Ey» og «ja» når det blir ballvekslinger som varer lengere enn tre slag. Det virker på elevene at det å ha ballen i lufta, uavhengig av slag som blir gjort, er en positiv opplevelse i seg selv. Det er flere elever som blir engasjerte ved flere nettpasseringer i spill og roper «kom igjen» og «ja» der elevene som vinner poenget jubler veldig, uansett om en har vært nær ballen i spill eller ikke. Til tross for at elevene står mye stille blir det stor jubel og mye latter når elevene klarer 3 eller flere ballberøringer, også over nett. I disse ballvekslingene blir også jentene engasjerte i form av kommentarer som «kom igjen» og «ja!»

Det er få enkelttilfeller der elevene prøver og klarer å slå ballen innad i laget. Enkelte elever i alle informantene sine klasser, vel og merke de med best ferdighet, prøver å slå ballen til en medspiller. Det er også noen elever, spesielt i informant C sin klasse, som prøver å snakke sammen og gi hverandre tips for å få til bedre spill. Dette er også noe en av elevene hos informant A prøver. Eleven sier blant annet til andre elever; «slå ballen høyt».

Etter hvert som nye elementer ble tatt inn og øvd på i undervisningen på de ulike trinnene, virket det som at elevene hadde vanskeligheter med å gjennomføre disse elementene i spill. I første økt, der kun grunnleggende slag ble øvd på, sa informant B at det ikke var lov til å smashe i spillsammenheng, da dette ikke var noe mål for timen. Dette var noe elevene overholdt i første time. Elevene skulle gjennomføre spill med kun finger- og bagger-slag.

Å praktisere elementet smash i spill var derimot målet for timen i andre økt for informant B. Dette virket utfordrende for elevene, og jeg registrerte at det ikke ble gjennomført én eneste smash i løpet av spilldelen. For at spillet skal komme lettere i gang, noe som er viktig, velger informant B at elevene skal kaste ballen som serve, da serve ikke er viktig i timene som ble gjennomført. Allikevel var det enkelte elever som servet, som tilsvarte til få mottak fra det

andre laget. Informant A sier også at «nettet blir satt opp litt høyt for å unngå at elevene klarer å smashe i et spill som er relativt dårlig fra før av».

I informant A og C sine klasser, var det enkelte elever som servet overarm, med det virket veldig vanskelig å ta imot for de andre medelevene. En elev i informant C sin klasse kom bort til læreren og stilte spørsmålet om han kunne serve overarmsserve, men om dette var dumt siden de på andre siden ikke klarte å ta imot ballen: «*Nei da, bare øv deg på det der*».

Informant C sier nesten rett etterpå til en annen elev: «*Serve litt mer kompisserver*».

På bakgrunn av overarmsserver, der disse virket relativt vanskelig å ta imot for elevene til alle informantene, virket det som at konkurranseinstinktet til enkelte elever tok overhånd. Enkelte elever uttrykker seg tydelig på dette, der en elev roper: «*Vi skal vinne!*» (informant C). Etter at finalene i informant C sin klasse var ferdig, roper samme elev «*Deilig*» da det ble seier, og så hoppet eleven rundt på banen.

Hos alle informantene var det de høye guttene som tok mye plass i spilldelen og slo ballen over på første slag. Felles for informant A og C var at det ble tillatt at enkelte av de høyeste guttene blokkerte serve, noe som ikke er lov i volleyball. Oppleggeren på det ene laget blokker serve og slår første ballberøring rett over hver gang han får muligheten. Læreren ser på og sier: «*Vi har et skikkelig nett-troll her nå!*» (informant C).

Dette endret informant A på senere i perioden, da dette skapte stor misnøye blant de andre elevene. Jentene til informant A og B virker mer sjenert og var lite engasjerte der de stod med foldede hender under spill, i motsetning til informant C sine elever.

Jeg observerte tre elever (A, B og C) i spillsituasjonen. Alle elevene gjennomfører slag med en hånd i spill. Kun elev B prøver å slå grunnleggende slag, og når dette blir gjort, prøver eleven å spille til andre på laget sitt. Elev A har gode nok ferdigheter til å kunne praktisere slagene som er blitt øvd på i spill, men virker lite engasjert. Elev C er lite bevegelig og engasjerer seg lite i spill. I tillegg er Elev A, som er en av de flinke i klassen, lite hjelpelig ovenfor de andre elevene ved spill. Elev B er en av de flinke og prøver i tillegg å gi tilbakemeldinger som «slå ballen høyt» til andre elever ved spill og øvelser. Denne eleven prøver å søke mot ball og holde ballen i «live» så lenge som mulig. Til tross for dette er det kun Elev B som jobber og virker engasjert igjennom hele timen. Elev A og C ler begge av elever som spiller når de ikke får til serve.

Generelt i spilldelen virker det som elevene synes det er vanskelig å gjennomføre tre slag innad i laget. Ofte blir ballen slått over på første slag, akkurat som i tennis, noe informant A ville unngå. Ved den siste undervisningstimen, som da var vurdering for informant C, blir det ved alle kampene registrert at elevene spilte ballen over på første slag, istedenfor å samarbeide og spille innad i laget. Det ble også registrert at enkelte lag ikke roterte, da den beste gutten sto fremme ved nettet hele tiden, der gutten kunne blokke og slå ballen over på første slag. Etter at kampene var ferdig var det flere elever hos informant C som kranglet og diskuterte hvem som hadde vunnet flest kamper i løpet av timen. Informant C sa at «*det viktigste er hvem som vant siste kamp*». Informant A og B stoppet kampene og takket for i dag eller sa at de håpte elevene hadde lært noe.

#### 4.6.1 Registrering av spill-sekvenser:

Ved spilldelene til hver enkelt informant, registrerte jeg antall server som ble gjort. Hos informant A og B registrerte jeg kun en av timene. Hos informant C registrerte jeg for hver enkelt time. Jeg registrerte serve, ett slag etter serve, to slag etter serve og 3 eller flere slag etter serve. Det er kun tatt i betraktning antall ballberøringer, ikke om grunnleggende slag ble slått innad i laget eller om ballen gikk over nettet. I timene til informant B og C var det flere kamper som ble spilt samtidig, da det var flere baner. Registreringer av spill ble gjort på en tilfeldig bane hos informant B, og hos informant C ble CL-banen registrert. De gangene der det var 3 touch eller flere, var når det ble spilt tennis, ikke samarbeid innad i laget.

<b>Informant A</b>	Serve:	1 ballberøringer etter serve	2 ballberøringer etter serve	3< ballberøringer etter serve	Serve som gikk direkte i bakken
Totalt	126	56	17	16	37
<b>Informant A</b>	Serve:	Ballberøringer i spill:			
Elev A	5	3			
Elev B	8	16			
Elev C	3	5			
Totalt:	16	24			

<b>Informant B</b>	Serve:	1 ballberøringer etter serve	2 ballberøringer etter serve	3< ballberøringer etter serve	Serve som gikk direkte i bakken	Smasher ble gjort i spill
Totalt	44	15	15	6	8	0

<b>Informant C</b>	Serve:	1 ballberøringer etter serve	2 ballberøringer etter serve	3< ballberøringer etter serve	Serve som gikk direkte i bakken	
Økt 1 - totalt	46	16	12	14	4	
	Serve:	1 ballberøringer etter serve	2 ballberøringer etter serve	3< ballberøringer etter serve	Serve som gikk direkte i bakken	
Økt 2- totalt	68	13	13	31	11	
	Serve:	1 ballberøringer etter serve	2 ballberøringer etter serve	3< ballberøringer etter serve	Serve som gikk direkte i bakken	
Økt 3- totalt	100	20	24	18	38	
	Serve:	1 ballberøringer etter serve	2 ballberøringer etter serve	3< ballberøringer etter serve	Serve som gikk direkte i bakken	
Økt 4- totalt	79	24	17	9	29	
	Serve:	1 ballberøringer etter serve	2 ballberøringer etter serve	3< ballberøringer etter serve	Serve som gikk direkte i bakken	
Økt 5- totalt	204	61	52	38	51	

Totalt:	Serve:	1 ballberøringer etter serve	2 ballberøringer etter serve	3< ballberøringer etter serve	Serve som gikk direkte i bakken	
	667	205	152	132	178	

## 5.0 Drøfting

I denne oppgaven har jeg undersøkt problemstillingen *hvordan og hvorfor praktiserer kroppsøvingslærere volleyball som en aktivitet i sin kroppsundervisning?* Tidligere har jeg gjort rede for og beskrevet tidligere forskning, teori, metode og resultat. I dette kapitlet skal jeg diskutere resultatene i lys av tidligere forskning og teori. Didaktikk er et redskap for læreres undervisningspraktisering og planlegging (Imsen, 2016) og didaktikken er viktig for elevers læring. Det er sammenhengen mellom skolens mål og undervisningens innhold og arbeidsmåter som ligger til grunn for elevers læring og dannelse (Klafki, 2016).

For å forstå denne *kritisk-konstruktivistiske* teorien til Klafki, er det den didaktiske analysen som ligger til grunn for *hva, hvordan og hvorfor* vi lærere gjennomfører undervisningen som vi gjør. Lærere kan se dette i lys av normativ og deskriptiv didaktikk, om hva lærere *bør* basere sin didaktiske analyse på, fremfor hva det *er* vi lærere gjør i kroppsøvingsundervisningen.

Nå er det slik at en ikke skal se på normativ og deskriptiv didaktikk som noe adskilt (Imsen, 2016), men som Imsen (2016) påpeker, er det læreplanen og den normative didaktikkens intensjon og læreres praktisering og deskriptive didaktikk som er selve ”gapet” mellom skolens mål og elevers læring og dannelse. Redelius et al., (2009) og Annerstedt (2008) mener det fører til et skille mellom fagets formål og fagets praktisering hvis Kirk (2010) sin påstand om «kroppsøving som idrettsteknikker» ligger til grunn for fagets forståelse og læring. Gundem (2011) gir uttrykk for dette ved å hevde at fagdidaktikk kan få en uheldig konsekvens hvis praktiseringen av undervisningen blir nok i seg selv, fremfor samspillet mellom det normative og deskriptive i kroppsøvingsfaget.

I undersøkelsen jeg gjennomførte, var det tre informanter som deltok. Informant A underviste ved 10. trinn, informant B ved 3. vgs og informant C på 8. trinn. En fellesnevner for alle informantene var deres forhold til idrett og aktivitet, samt at alle informantene er idretts- eller kroppsøvingsutdannet. Kirk (2010) påpeker at en dominerende idrettsforståelse av kroppsøvingsfaget blir påvirket av høyere utdanning (Crum, 1993; Kirk, 2010; Moen, 2011). Alle informantene hadde drevet med en rekke idretter, og de var opptatt av å lære bort gleden ved å være i aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015) noe de mener volleyball er med på å fremme.

Informantene har forskjellig bakgrunn, erfaring og kunnskap om volleyball som aktivitet og idrett. God kjennskap til aktiviteter og idretter er viktig, slik at lærerne kan legge til rette for elevers utvikling og egen refleksjon (Karlefors & Larsson, 2018; Siedentop, 2002).

Informant A og C innhentet kunnskap om idretten fra høyere utdanning og egen erfaring gjennom å spilt volleyball i skolen. De sier selv at de har null erfaring med volleyball på fritiden. Moen (2011) mener at lærere praktiserer og lærer prestasjoner ved idrettsteknikker i sin utdanning fremfor mestring. Kirk (2010) og Karlefors & Larsson (2018) mener at lærere har for lite kunnskap til å kunne lære bort tekniske ferdigheter ved forskjellige idretter utover det grunnleggende.

Videre ser vi at volleyball også har blitt erfart som idrett på fritiden av informant B. Han har god kjennskap til idretten, og bruker mange øvelser som han selv har lært gjennom sin aktive tid som volleyballspiller. Med bakgrunn av Karlefors & Larsson (2018) og Kirk (2010) sine argumenter for praktisering av idrett i kroppsøvfingsfaget, kan læreres kunnskap påvirke det å gjennomføre god volleyballundervisning.

Volleyball er en aktivitet som gir en fin lagfølelse og mulighet for et godt samarbeid. Dette skyldes at spillets karakter ikke går på konfrontasjoner. I tillegg er idretten gøy å holde på med, da Redelius et al., (2015) sier kroppsøving har en tradisjon i å fremme morsomme aktiviteter. Utdanningsdirektoratet (2015) viser til at det sosiale aspektet innenfor fair-play er viktig når en praktiserer aktiviteter med andre i kroppsøvfingsfaget. Det å fremme morsomme aktiviteter kan være med på å utvikle et godt klassemiljø, slik Brattenborg & Engebretsen (2013) sier, da informantene sier volleyball er en aktivitet som kan styrke klassemiljøet. Det kan bidra til at elever prøver nye aktiviteter og at de utvikler evnen til å takle det å vinne eller tape, noe de mener er kjernen i faget.

Gundem (2011) påpeker viktigheten av undervisningsplanleggingen for å legge til rette for de nasjonale læreplanenes mål. Med utgangspunkt i normativ didaktikk bør lærere legge til rette for en undervisning, utfra formål og læreplan, som bidrar til og motiverer elevene på en best mulig måte. Alle informantene hadde en klar intensjon om at kroppsøving skulle bidra til at elevene skal like å være i aktivitet, noe som også er en del av formålet i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Imsen (2016, s. 314) sier at de fleste lærere har en forståelse av at mål baserer seg på *hva elevene skal kunne etter endt undervisning*.

Det virker på informantene som at de har et mål om at alle elever, både de som driver med organisert idrett og de som ikke driver med organisert idrett, på fritiden skal oppnå glede og mestring ved fysisk aktivitet. Videre er det et mål at elevene ikke skal ha negative opplevelser med aktiviteter som blir praktisert. Dette kan muligens oppnås ved å ha fokus på det sosiale aspektet, der samarbeid er viktig. Et eksempel på samarbeid i volleyball er å ha fokus på tre slag på hver side før ballen spilles over nettet, og dette beskriver informant B som viktig.

Ved undervisningstimene ble det observert at informant A og B gir ingen mål for timene som blir undervist eller for perioden, men forklarer hva som skal skje i den gitte undervisningstimen. Elever må ha mål som de skal oppnå eller strekke seg etter. Mål er viktig for innsats og motivasjon, og disse bør justeres dersom disse ikke blir oppnådd (Brattenborg & Engebretsen, 2013), og som Vingdal (2014) sier, så er mål noe en kan ha fokus på før, under og etter timen. Redelius et al., (2015) sier dette blir lite prioritert blant lærere, da de sier at elevene ivrer etter å begynne med undervisningen. Det kan ses på som en type mål for de gitte timene.

Forklaringen av innholdet i timen er at elevene skal øve på grunnleggende volleyballslag, bagger- og fingerslag. Som Redelius et al., (2009) hevder, har kroppsøving og idrett en sterk relasjon når det kommer til ferdighet og prestasjon. De sier det er dette som fører til elevens fokus på gode karakter, og i noen tilfeller har det muligens også et stort fokus blant lærerne. Informantene hevder at kroppsøving og idrett har en sterk relasjon, men at det ikke er det samme. I tillegg hadde idrett en større plass i faget for 20 år siden enn det har nå. Jeg har ikke undersøkt læreplanen for 20 år siden i min oppgave, men på bakgrunn av tidligere forskning, der en rekke studier tyder på at ballspill og idrett hadde en sentral rolle (Karlefors, 2012; Kirk, 2010; Larsson & Karlefors, 2015; Larsson & Redelius, 2008; Quennerstedt, Eriksson & Öhman, 2008; Ronglan, 2009; Siedentop, 1992), og Kirks (2010) påstand om kroppsøving som idrettsteknikker, tyder det på at det hadde en stor plass i læreplanen. Samtidig kan det se ut til at det fortsatt har det, da "idrettsaktiviteter" har et relativt sterkt fokus i læreplanen, gjennom at det er et hovedtema allerede fra 5-7. trinn.

Brattenborg og Engebretsen (2013) hevder det er enklere for lærere å sette mål som baserer seg på ferdighet, enn for eksempel samarbeid og fair play.

Det kan stilles spørsmål ved om målene som blir gitt av informantene, er i samsvar med nasjonale læreplaners mål, da de grunnleggende slagene blir hovedfokuset for timen.



Hvis samarbeid, lagånd og fair play er sentrale faktorer i læreplanen, kan det tenkes at dette må bli påpekt som et mål for den gitte undervisningstimen. Og som Kirk (2010) påpeker, så er det fagets praktisering som fører til forståelse og læring. Kirk (2010) kaller undervisningen som Id<sup>2</sup> og som ses på praktisering av idrettsteknikker. Igjennom min observasjon tok jeg del i informantenes undervisningstimer, der jeg fikk innblikk i deres praktisering med volleyball som aktivitet i undervisningen. Elevene skal få en meningsfull erfaring fra hvordan de lærer og arbeider med innholdet i timen (Imsen, 2016).

Informantene er tydelige på at elevene ikke skal utvikles til å bli idrettsutøvere, men forstår at det er gøy for elevene når de utvikler ferdighetene sine og blir bedre i en idrett. Når det er sagt, kan muligens elevene tro de skal lære volleyball som idrett, da det tilsynelatende legges føringer for en idrettslig forståelse av aktiviteten allerede i første undervisningstime. Spesielt for enkelte elever som går i 8. klasse, som ikke har kjennskap med volleyball, da video med profesjonelle volleyballspillere fra et OL, kan legge føringer for hvordan denne idretten skal praktiseres. Kirk (2005) hevder elever begynner å lære idrettsteknikker fra 11-13 år, og at forståelsen da kan være å lære volleyball som ren idrett. Det handler om hva elevene får av erfaring utfra det som blir gjort i timen (Imsen, 2016).

Når det er sagt er volleyball en fin aktivitet som passer for alle nivåer. Dette kan omsider ligge til grunn for praktiseringen av volleyball, noe som synliggjøres i forhold til at informant B legger til rette for egne regler som blir brukt, fremfor de egentlige volleyballreglene. Dette er for, på en bedre måte, å kunne tilpasse undervisningen og opplevelsen til elevenes nivå, noe som igjen vil gi elevene mulighet for motivasjon og mestring. Lyngsnes & Rismark (2014) hevder at elever kommer til skolen med ulike erfaringer og bakgrunn.

Elevenes bakgrunn, interesser og ferdigheter er noe lærerne må ta hensyn til i elevers læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Hva elevene kan fra før, er en faktor som har stor betydning. Av den grunn kan det forstås at elevers ferdighet og evne i ulike aktiviteter og idretter setter preg på lærerens undervisning.

Det kan tyde på at læreres retorikk må tilpasse elevenes erfaringer med aktiviteten som blir praktisert. Det å drive tilpasset undervisning for elevene er noe læreplanen legger stor vekt på. Elevenes forutsetning er viktig for å legge til rette, og tilrettelegging kan føre til gode holdninger og et godt fellesskap i klassen (Imsen, 2016).

Informantene har forskjellige forståelser av elevenes fysiske og motoriske forutsetninger. På den ene siden har elevene forskjellige forutsetningene som skolen må tas hensyn til for at

elevene skal føle mestring. På den andre siden har elever erfaring med ballspill på fritiden som man må dra nytte av i undervisningen. Vingdal (2014) påpeker at flinke elever kan gjøre andre medelever usikre, dersom de flinke elevene er opptatt av å vise at de er best. Alle aktiviteter skal være for alle elever da skolen skal legge til rette for elevers mestring. De rammefaktorene man har til rådighet skal brukes som middel for å legge til rette slik at elevenes forutsetninger kan bidra til å oppnå mestring blant elevene. Brattenborg & Engebretsen (2013) viser til at lærings- og klassemiljø er sentrale faktorer for om elever utfordrer seg selv med nye aktiviteter og bevegelser. Dersom det blir et godt klassemiljø, kan innholdet i timen legge føringer for et mestringorientert klasseklima fremfor et prestasjonsorientert (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Lyngsnes & Rismark (2014) påpeker at gode relasjoner og et godt læringsmiljø blant elevene er noe læreren må kunne utvikle. Hattie (2009) viser til at læreren er skolens viktigste rammefaktor, da alt læreren gjør påvirker elevenes læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014). Selv om et godt klassemiljø er viktig, påpeker informant B og C at det er forskjell på undervisningen i ulike klasser. Dette kan bidra til at elever med god kjennskap til aktiviteter kan være gode rollemodeller for sine medelever (Vingdal, 2014). Det kan se ut til at målet for aktiviteten blir nådd dersom det sosiale aspektet og elevenes overskudd til å hjelpe hverandre blir lagt til grunn for undervisningen.

For å oppnå dette, må innholdet i undervisningen basere seg på lærestoff og aktivitetsformer som blir gjennomført av læreren og elevene (Imsen, 2016). Kirk (2010) sier at oppbyggingen av undervisningen baserer seg på å øve teknikker innenfor en gitt idrett som fører til spill på slutten og senere evaluering av dette. Dette bar også informantenes undervisningstimer preg av. Teknikktrening på grunnslag var i hovedsak det som ble praktisert med oppgavebaserte undervisningsmetoder. Deretter blir elevene delt inn i lag og spiller på slutten.

Informantene påpeker at de ikke bryr seg om hvor gode elevene kan bli i en aktivitet, og at de derfor ikke er så opptatt av ferdighetene. På den andre siden kan ferdigheter spille en sentral rolle når ballidretter blir praktisert, noe som er en naturlig tanke da Neumann & Steen-Johnsen (2009) påpeker at prestasjon er den sentrale forståelsen ved å bedrive idrett.

Siden undervisningen bar preg av å øve på idrettsteknikker, hevder Halling & Ejlensen (2009) at isolerte øvelser fjerner naturlige og sentrale handlinger i spillsituasjoner.

Som de sier, så lærer man seg en teknikk som er tatt ut av kontekst. I tillegg sier Halling & Ejlensen (2009) at det er komplekse, men relativt enkle øvelser som egner seg best i det

pedagogiske arbeidet med å utfordre elever på sitt nivå. Informantene sier de vil gjennomføre spillrelaterte øvelser, men at enkelte øvelser praktisert mellom rent strukturerte, tekniske øvelser og i spillsammenheng. Å gjennomføre strukturerte øvelser må muligens øves på. Som Høigaard (2008) skriver, så kan volleyball ses på som en klar interaktiv idrett, da det stilles store krav til både samarbeid, koordinasjon og interaksjon. For å få dette til, må teknikker øves på, slik at man kan samarbeide med andre på sitt lag.

Fosnæs (2001) viser til grunnslagene som er de mest hensiktsmessige løsningene for å ha kontroll på ballen. I volleyballsammenheng må dette gjennomføres på en korrekt måte for å være godkjent. I for eksempel fotball stilles det ikke krav til hvilken måte ballen blir sparket på. Fosnæs (2001) påpeker at det er en rekke små handlinger i spillets gang som kan gjøre store utslag for feil. Det hevdes at volleyball er en fin idrett som gir konkret mestring, der elevene får kjenne på når de gjør noe riktig.

På bakgrunn av at det sies at volleyball er en teknisk krevende idrett, kan det tenkes at en også forstår når en har gjort noe feil. Til tross for en strukturert handlingsprosess i spillets gang, kan denne forståelsen legge føringer for Fosnæs (2001) sitt argument om at volleyball er en lite populær idrett blant unge.

Men hva gjør denne idretten så teknisk vanskelig? En hypotese om hvorfor Ronglan (2008) og informantene hevder at volleyball er en mer teknisk krevende idrett, er et to-treffs punkt når slagene blir gjennomført. Dersom vi spiller tennis, badminton, fotball eller basketball, er såkalte treffpunkt eller kast utført med kun et treffpunkt på ballen eller fjæra. Når et bagger-slag eller fingerslag skal gjennomføres, må man treffe begge armer helt likt der det blir to treffpunkt på ballen som skal styre den i riktig retning. Under mine observasjoner ble det registrert, stort sett i spillsammenheng, at elever slår ballen med en hånd eller andre kroppsdeler heller enn å gjennomføre de grunnleggende slagene. Som undersøkelsen viser, gjennomfører elever de grunnleggende slagene når ballen treffer i elevens "sentrum", men det kan se ut til at elevene synes det er lettere å ha kontroll på ballen med et treffpunkt enn to, noe grunnslagene legger føringer for. Hvorfor informantene mener volleyball er en teknisk krevende idrett ble ikke fulgt opp under intervjuene.

Men som informant B sier, så sitter det for mange i kroppen når man gjennomfører disse slagene. De er automatiserte, men for elever og eventuelt andre lærere som ikke har denne ferdigheten i kroppen, er det vanskelig å gjennomføre og lære bort til andre.

Det er derfor Fosnæs (2001) påpeker at teknikken ved grunnleggende slag ofte må øves på, noe som kan se ut til at informant A og B mener også. De argumenterer for at undervisningens hovedfokus er mye balltouch og repetisjoner for å få en teknisk utførelse som da er ”greit akseptabel”. Det kan også være grunnen til informant C sitt argument om at øvelser blir praktisert mellom rent strukturert, tekniske øvelser og spillsammenheng.

Når informantene praktiserer volleyball, har de ulike rammer for å gjennomføre denne aktiviteten. Lyngsnes & Rismark (2014) sier tid, rom og utstyr påvirker undervisningen for lærere. Informantene sier de bruker kort tid på å planlegge sine undervisningstimer med volleyball. På bakgrunn av kort planleggingstid, kan det bli liten tid til refleksjon over innholdet utfra mål en vil oppnå i undervisningstimen. Et eksempel kan være hvordan man kan gjennomføre en undervisning med mest mulig aktivitet, men der videre konsekvenser av hva elevene oppnår gjennom undervisningstimen ikke blir tatt i betraktning.

Til tross for lite tid til forberedelse av undervisningen, er det viktig for informanten å kunne tilpasse undervisningen underveis i timen om det trengs, og hvis intensjonen med eventuelle øvelser ikke fungerer som man mulig skulle ønske.

Informantene har også ulike romløsninger for undervisningen sin. Informant A og C har en volleyballbane tilgjengelig, og informant B tre volleyballbaner. Selv om rom er forskjellig fra skole til skole, er det viktig å kunne se mulighetene en har for sitt undervisningsopplegg. Hvis informantene hadde hatt bedre hallplass til rådighet, hadde det preget elevenes aktivisering. Innholdet som blir gjennomført hadde ikke blitt påvirket av bedre rammefaktorer da innholdet ville basert seg på det samme som de gjennomførte. Basert på rom er det i spillsammenheng utnyttelsen av plass er ulik hos informantene. Fosnæs (2001) viser til at spillet ble praktisert med 4 og helt opp til 20 personer på hver side, mens volleyball blir praktisert med seks spillere i idrettssammenheng (Myhre, 1978). Informantene deler inn i forskjellig antall lag, i henholdsvis 4 og 6 lag. Dette påvirker på elevenes aktivisering ut ifra informantenes tilgang på hallplass og utstyr, da et vanlig volleyballnett deler en bane i to, mens et long-nett deler banen inn i seks deler. Selv om banen blir kortere og smalere med bruk av long-nett, ser det tilsynelatende ut at elevene ikke blir påvirket av dette. Med flere baner og færre spillere på hvert lag, er det større sannsynlig med flere ballberøringer per spiller enn med mange spillere. Hvis det er mulighet for å danne flere lag med færre spillere, kan det tenkes at hver enkelt elev er mer aktiv og delaktig i spillet.

Når det er mange elever på laget, så gir det mulighet for å gjemme seg, og det øker muligheten til ikke å få slått ballen i det hele tatt. Det er muligens vanskelig å finne en god balanse når det gjelder hvor mange elever som skal være på en bane samtidig. Flere elever gir muligens færre ballberøringer, men desto mer aktivisering. Muligheten for at ballen er mer i livet er til stede, da den kan treffe flere elever. Likevel kan elever bli usikre da de ofte ikke strekker til eller muligens er redde for å gjøre feil.

Alle informantene bruker en deduktiv undervisningsmetode når de viser teknikk og øvelser. De argumenterer med dårlig tid i undervisningen, og de mener muligens det er for liten tid til å bruke en oppdagelsesbasert metode. Moen et., al (2018) sier at instruksjonsmetoden er mest brukt blant lærere, mens Karlefors & Larsson (2018), samt Kirk (2005) fant ut at den oppgavebaserte metoden var mest brukt. Informantene sier en ”se og lær” tilnærming er den beste måten å undervise i idrett på, da idretter inneholder en standard teknikk. Lyngsnes & Rismark (2014) påpeker at lærere kan være gode øvingsbilder, da de sier det finnes ”den riktige” måten å gjennomføre en teknisk ferdighet på. Imsen (2016) sier at elever har stor nytte av å få et bilde av hvordan en ferdighet skal gjøres som de senere kan etterlikne. Lærere benytter seg av metoder som gjør at elevene skal tilegne seg læring på en best mulig måte (Imsen, 2016). Som Rønholt & Peitersen (2010) skriver, så baserer idrettsdidaktikk seg på normative og deskriptive handlinger. De sier den normative didaktikken baserer seg på en veiledende idrettspraktisering og deskriptiv som er den beskrivende praktiseringen av idrett.

Bailey (2006) sier det å stille spørsmål til elevene er den beste måten å lære bort på. Muligheten for at elevene selv får reflektere over egne handlinger kan muligens være mer til stede. Dette skjer en gang i løpet av observasjonen da en elev får spørsmål om hva som skjedde da eleven slo ballen en annen vei enn det eleven ville. Å stille spørsmål er en form for tilbakemelding der eleven får mulighet til å reflektere over sin handling, noe som kan være viktig for egen læring.

Det at elevene får vite hvorfor og hva de gjør ved gjennomføring av tekniske momenter fremfor å bare gjøre, er viktig. Selv om Vingdal (2014) mener elever lærer best av «å gjøre» fremfor å få noe forklart til enhver tid kan tyde på en oppdagelsesforståelse, da elever må få lov til å prøve og feile på teknikker, for da å få en mer veiledende metodebruk for videre praktisering av en ferdighet eller teknikk.

Informant A mener en induktiv metode bør bli brukt på lavere skoletrinn, da alt er bare lek og moro. Han mener en deduktiv metode bør bli brukt høyere skoletrinn, noe han mener er fra 5. trinn. Det er her ”idrettsaktiviteter” kommer inn som en del av læreplanen.

I studien til Karlefors & Rismark (2018) legger de til at den oppdagelsesbaserte metoden sjeldent eller aldri ble brukt. De argumenterer for at dette er en elevsentrert metode som oftere må bli brukt. Metoden fungerer slik at elevene får tid til å oppdage hvordan en ferdighet blir gjennomført på best mulig måte. Når det er sagt, viser undersøkelsen til Moen et al., (2018) at 60% av elevene vil ha en deduktiv tilnærming til hvordan teknikker skal gjennomføres. Da kan det tyde på at flere elever har en forventning om å få et utgangspunkt for hvordan en ferdighet ved teknisk utførelse skal gjennomføres.

Ved å gjennomføre en deduktiv metode for praktisering av grunnslag, da dette innebærer en standard teknikk, kan tilbakemeldinger også basere seg på tekniske momenter ved ferdigheten. Uansett om hvordan tilbakemeldingene som blir gitt er, kan elevene bidra til et godt fellesskap om de hører etter når læreren gir beskjeder og tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hvis elever har en slik holdning, kan dette føre til bedre utvikling og progresjon både for elevene og læreren. Som Siedentop & Tannehill (2000) viser til ved generelle og spesielle tilbakemeldinger, kan en se sammenheng med informantenes tilbakemeldinger. Elevene får tilbakemeldinger på teknisk utførelse i situasjoner som blir øvd på, noe Utdanningsdirektoratet (2015) legger til grunn for at elevene kan få ”kvaliteten på arbeidet eller prestasjonene”, og videre ”får råd om hvordan de kan forbedre seg». Eksempler på det kan være: ”ikke fold hendene”, ”få en god plattform”, ”spre fingrene” eller ”ikke bruk håndflaten”. Tilbakemeldingene er som, Kirk (2010) påpeker, kommanderende, da det er klart hva elevene skal gjøre for å forbedre teknikken, når dette er en læringsprosess som står i sentrum (Gundem, 2011).

Selv om disse kommanderende tilbakemeldingene tilsynelatende er for elevens beste, trenger ikke nødvendigvis tilbakemeldingene å bli tatt imot med en positiv holdning fra elevene. Informant A sier selv han synes det er vanskelig å gi tilbakemeldinger i volleyball, da han mener at enkelte tilbakemeldinger kan redusere motivasjonen til elevene om tilbakemeldingene er av en negativ karakter. I motsatt tilfelle er det mulighet for at elevene lyser opp når de endelig får til noe som det blir gitt positiv tilbakemelding på. Det gir elevene motivasjon, og det gir muligens motivasjon til læreren også. Informant B sier det er moro og flott å se elevene få til noe. Som Brattenborg & Engebretsen (2013) sier, så skal en god lærer være engasjert og motiverende, men også ha gode ferdigheter.

Samtidig er det viktig at lærere kan sitt fag, og at de gir spesielle tilbakemeldinger på idrettsfokuserede ferdigheter, da dette kan føre til enklere forståelse av hva elevene skal lære seg. Tilbakemeldingene som da blir gitt, kan basere seg på lærerens kunnskaper om idretten som blir praktisert, som noen informanter gir mange spesielle tilbakemeldinger på teknisk utførelse ved grunnslag. Den kunnskapen som lærere innehar fra egne erfaringer, kan sannsynligvis føre til detaljerte tilbakemeldinger om teknikker som en kjenner godt til. En kan anta at en lærer som har gode ferdigheter, enklere kan se hva en elev kan gjøre annerledes for å oppnå ferdigheten som kreves. Krav til praktisering av ferdigheter som lærere stiller, kan dermed være forskjellige på bakgrunn av kunnskapen lærere har om idretten. I tillegg virker det på informantene at de forventer elevene tar til seg de tilbakemeldingene som er blitt gitt. Når informantene stiller spørsmål om hva elevene husker fra tidligere timer, svarer elevene med å henvise til de tekniske momentene ved de grunnleggende slagene og hvordan disse gjennomføres. Brattenborg og Engebretsen (2013) påpeker at lærere må kunne stille krav til sine elever da undervisning blir gjennomført.

Tilbakemeldingene som blir gitt har den effekt at det ser ut til at elevene bare skal *gjøre*, eller ikke gjøre momenter ved teknikkene som blir praktisert, da informantene ikke gir tilbakemeldinger som forklarer hvorfor elevene bør eller ikke bør gjøre det på måten de gjorde det på. Som Rønholt & Peitersen (2010) sier, kan det se ut som at den deskriptive og beskrivende praktiseringen av teknikken er i fokus i motsetning til å veilede. Et unntak er da en elev fikk spørsmål om hva han gjorde, da eleven syntes å forstå hva som ble gjort i situasjonen. Enkelte spesielle tilbakemeldinger blir gitt som ”få ballen høyt” og ”bruk beina”, noe som muligens ikke gir god indikasjon på hva elevene skal gjøre annerledes ved utførelse av slag, men kan som regel gi elevene motivasjon til å prøve ferdigheten videre. Generelle tilbakemeldinger som ”bra jobba”, ”den var fin”, men også ”det går bra, du prøver” blir gitt, noe som tyder på at det ikke er farlig å gjøre feil når øvelsene blir praktisert.

Når tilbakemeldinger blir gitt, er intensjonen at elevene skal forbedre seg og få en progresjon og nye utfordringer ved det som blir praktisert. Det er tekniske utførelser som informantene har fokus på når det kommer til progresjon i kroppsøvingsfaget. Siden volleyball er en teknisk krevende idrett, er det viktig for informantene ikke å gå for fort frem. Samtidig sier informantene at det er viktig med progresjon i timene som kan utfordre elevenes utvikling. Progresjon forutsetter at en har et bevisst forhold til rekkefølge på læringssituasjoner, slik at innholdet i en time bygger på den forrige (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Imsen (2016) påpeker at de samme undervisningsoppleggene sjeldent kan bli gjennomført igjen og igjen. For elever i 8. trinn er det enkelt å starte volleyballundervisningen med blanke ark, da en kan anta at en del elever ikke har drevet med volleyball i noen særlig grad tidligere eller har kjennskap til volleyball fra før. For elever ved 10. trinn og vg3 kan det tenkes at elevene har vært igjennom idretten på lavere klassetrinn. Hva elevene har lært og hvor flinke elevene er til å mestre idretten, er vanskelig å si. Men som sagt er det viktig å lære seg å kjenne elever. Lyngnes & Rismark (2014) sier det er viktig å kjenne elever man skal undervise. Dette for at lærerne kan drive tilpasset opplæring. Det er med andre ord viktig å tilpasse opplæringen så elevene lærer noe (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er noen spørsmål som Lyngnes & Rismark (2014) sier en bør ta stilling til når en skal legge til rette for tilpasset opplæring. Hva er det elevene kan fra før? Hva er nytt? Hvilke interesser har de? Har noen av elevene spesielle utfordringer eller ressurser som må tas hensyn til? *«Det er viktig at lærerne bruker informasjonen de får gjennom vurderingsarbeidet, til å tilpasse opplæringen etter elevenes læringsbehov»* (Utdanningsdirektoratet, 2015). På denne bakgrunn må kroppsøvlingslærere legge til rette for undervisning ut fra hva elever har vært igjennom tidligere i skolegangen sin, og opplegget må trolig legges opp slik at eleven får dekket sitt læringsbehov ved den tilpassede opplæringen.

Nå som informant B har elever som i denne undersøkelsen er på vg3, sier informant A og C at undervisningen i vg3 ville ha vært preget av hva elevene hadde holdt på med i sin tidligere skolegang. Det forventes at elevene på vg3 skal ha et visst nivå, selv om øvelser som blir gjennomført ved 10. trinn, kunne egnet seg i vg3 også. Hvis øvelsene som egnet seg i 10. trinn også egner seg i vg3, kan det tyde på at læreres kunnskap for volleyball blir for liten. Det kan tyde på at det er vanskelig for lærere ved høyere klassetrinn å vite hva elever har praktisert og hva elevene kan fra tidligere, om øvelser som egner seg tidlig på skolen også egner seg ved nesten fullført skolegang. Hvis en lærer ikke vet hva elevene har gjennomført tidligere, kan det være at lærere legger til grunn at elevene ikke har god nok kjennskap til idretten, da lærere må være sikre på at elevene kan det grunnleggende ved idretten. Dette argumentet kan styrkes ut ifra min observasjon, da alle de tre informantene øver på grunnleggende slag, både informant C på 8. trinn, informant A på 10. trinn og informant B på 3 vgs. Kirk (2005, 2010) påpeker at det er liten progresjon når idretter blir praktisert år etter år på skolen. Når det er sagt er volleyball en strukturert idrett der den samme handlingen gjentar seg igjennom hele spillet.



Hvis vi ser volleyball kun på ferdigheter, er det ikke så mange slag eller handlinger å øve på. Det begrenser seg til bagger-slag, fingerslag, smash, blokk og serve. Selv om det er få slag som kan praktiseres på bakgrunn av den strukturerte handlingen i volleyball, blir tempoet i alle øvelser senket ved alle klassetrinn. Det legges opp til at det skal gå litt saktere ved at ballen spretter i bakken eller at elevene griper og kaster ballen. Dette kan tyde på at det er liten progresjon da alle øver på det samme, uavhengig av elevenes alder.

Jeg var tidligere inne på dette med rammefaktorer, men vil nå se nærmere på forholdet mellom tid og progresjon. Som Lysnes & Rismark (2014) sier, så er tid en rammefaktor som påvirker kroppsøvfaget. Dette er et sentralt argument som Kirk (2005, 2010) kommer med for progresjon, der han sier at 4-6 leksjoner er for liten tid til å lære og ha progresjon. I skolesammenheng ”scratcher” elevene så vidt innom hver enkelt aktivitet da det ikke blir tid til å gå i dybden i en aktivitet. Elevene forventer at de skal gjøre alt mulig i kroppsøvfagsundervisningen, og en utfordring er at elevene fort mister motivasjonen hvis de holder på for lenge. For elever som behersker volleyball dårlig, kan det fort bli ”en pest og en plage” hvis de holder på for lenge (informant A). Det uttrykkes at det blir for liten tid til å jobbe med idretten godt nok til at den skal fungerer bra, da volleyball krever en del gjentakelser og rettleiding for at elevene kan kunne jobbe godt med idretten. Det kan tenkes at elever lærer ferdigheter i den gitte perioden det blir praktisert, men med lang tid mellom volleyballøktene på de ulike klassetrinn, så vil elevene fort måtte begynne nesten på nytt igjen, da de muligens glemmer hvordan teknikken praktiseres mellom hver gang. Elevene får ikke mulighet til å få teknikken inn i kroppen, slik informant B uttrykker det. Selv om volleyball blir forstått som en vanskelig idrett å ha progresjon i tidlig i opplæringen, så kan det tyde på at det også er vanskelig senere når elevene ved alle klassetrinnene praktiserer det samme.

Som sagt sier Siedentop (2002) at de samme teknikkene blir praktisert igjen og igjen. Hvis volleyball blir praktisert igjen og igjen, hvis vi tar for gitt at volleyball blir praktisert når ”idrettsaktiviteter” står på agendaen fra 5. trinn og ut skoleløpet, da kan det tenkes at litt mer avanserte teknikker er forventet blant elever som går vg3. Kirk (2010) påpeker at lærere har en intensjon om å lære bort mer avanserte teknikker, men at dette sjeldent blir gjort ovenfor elevene. Informantene har også en intensjon om å lære bort mer avanserte teknikker, selv om informantene vil repetere teknikken for grunnleggende slag også senere i sitt undervisningsforløp.

Utover i perioden innfører informantene mer avanserte teknikker i henholdsvis serve og smash. Det er litt uenighet mellom informantene om hvilke avanserte ferdigheter som det er hensiktsmessig å øve på. Informant C mener at smash og blokk bør bli introdusert så fort som mulig, men at dette kommer an på elevenes ferdighetsnivå. Informant A mener smash ikke skal bli introdusert tidlig. Informanten påpeker at spill i seg selv er vanskelig nok, og at det er viktigere å håndtere spill med grunnleggende slag.

I tillegg sier informant A at han ikke er flink nok til å kunne lære elevene momentet smash. I samme kategori kommer informant B når han hevder at det ikke har noen hensikt å øve på serve. Han argumenterer for at enkelte elever kan være veldig gode til å serve og dermed serve seieren hjem, om fokuset er å få poeng og vinne, som Vingdal (2014)

påpeker. Informant A belønner det å være flink til å serve, det er bra at elever som er gode til å serve opplever mestring, og det er positivt at de skaffer poeng til laget. Dette sier han er fordi de andre elevene er så dårlig til å ta imot ballen med grunnleggende slag. Når det er sagt, legger informantene føringer for hvor mange server hver enkelt elev får lov til å serve. I tillegg får elever som ønsker det, mulighet til å gå nærmere nettet når de skal serve. Det å tilpasse serveavstand er viktig, da dette kan bidra til en mestringsfølelse i seg selv når man får ballen over nettet. At eleven som server får oppleve mestringsfølelse, er positivt. Men det er ikke sikkert mestringsfølelsen hos elevene som skal ta imot denne serveren er til stede, da disse elevene tilsynelatende er for dårlig til å praktisere de grunnleggende slagene.

Hvis mestringsfølelse er målet i denne situasjonen, vil en mest sannsynlig ikke oppnå dette hos flere elever samtidig, da resultatet av hendelsen enten påvirker den ene eller andre eleven. Det kan tyde på, som Brattenborg og Engebretsen (2013) sier, at prestasjon av en ferdighet blir et større fokus hos en enkelt elev, enn hva som blir opplevd som helhetlig mestring ved samspill mellom elever.

Brattenborg & Engebretsen (2013) konstaterer at kroppsøvningsundervisningen ikke skal føre til negative opplevelser, men der fokus skal være på et godt klassemiljø, og der flinke elever kan være gode rollemodeller for sine medelever (Vingdal, 2014). Hvis elever som er flinke har fokus på poeng, og det å serve seieren hjem, kan muligheten for et godt klassemiljø reduseres, da konkurranse tilsynelatende får et for sterkt fokus.

Alle informantene gjennomfører konkurranse når de driver ulike øvelser. Konkurranse er en motivasjon for elevers utvikling, innsats og læring og kan være mot seg selv eller andre (Brunvand & Gundersen, 1986; Vingdal, 2014). Informant A sier han ikke prinsipielt er imot

noe konkurranse, for eksempel der livet i seg selv kan by på konkurranse, og han framholder at det er noe elever må kunne forholde seg til.

Informantene argumenterer for å bruke konkurranse hvis det er lite innsats og aktivisering blant elevene. Når en konkurranse blir satt i gang, får elevene poeng som motivasjon.

Øvelsene baserer seg for eksempel på flest slag innad i grupper, da korrekt gjennomføring av grunnleggende slag tilsynelatende ikke er fokus. Elevene slår også ballen til hverandre så mange ganger de klarer før ballen går i bakken. Andre ganger spiller elevene to og to over nett der målet er å få ballen i bakken på motstanderen sin side. Ved observasjonene som ble gjennomført, ble det registrert at elever blir mer fokusert da konkurranse blir satt i gang for aktivisering av elevene. Det kan tyde på at konkurranse er viktig for elevene, da dette trigger elevene til å oppnå et mål sammen som en gruppe, nemlig å vinne over sin rival.

Som Aggerholm (2016) sier så baserer konkurranse seg på å sammenlikne seg med andre.

Kirk (2001) sier at konkurranse kan virke stressende, da det alltid er enkelte elever som har større konkurranseinstinkt enn andre. Målet for disse elevene er å vinne over sine rivaler, noe som ikke er så rart, da dette er grunnleggende for å drive konkurranse (Nyberg & Larsson, 2014). Det er en mulighet for at elever fokuserer mer på å vinne over sine medelever når poeng blir fokus. De glemmer da ofte andre mål med øvelsene som er gitt. Et eksempel på dette er elever som skal slå tre slag innad i laget for deretter å slå ballen over en bom, noe de ikke praktiserer, da det er viktigere å få poeng enn å samarbeide om å få tre slag. Det kan se ut som om konkurranse påvirker elevene på andre måter enn kun innsats og aktivisering.

Jeg vil gå litt nærmere på min oppfattelse om hva fokuset til elevene muligens ble ved to serveøvelser. Som Vingdal (2014) viser til, så kan elever som er flinke, gjøre andre medelever usikre hvis fokuset er å vise at de er best. Dette er muligens ikke en unaturlig tanke da Ronglan (2008) påpeker at en skal oppnå målet med idretten på en bedre måte enn motstanderen. Vingdal (2014) gir eksempelet om at enkelte elever som er flinke til å serve, fokuserer på å få poeng, noe som kan bidra til at medelever blir demotiverte og passive. I den første øvelsen skal elevene serve til hverandre over "long-nettet" som var satt opp i salen. Elevene skulle treffe hverandre, og det ble gitt poeng om man traff partneren. Den andre øvelse var jentene mot guttene. De fikk poeng hvis ballen gikk i bakken på motstanderens side. Ved første øvelse ser vi et gjensidig samarbeid der elevene vil treffe hverandre med sin serve. Det å få poeng er tilsynelatende tilfredsstillende for elevene, og de anstrenger seg for å treffe sin partner. I øvelse to vil elevene at serveren skal gå i bakken. Guttene bruker overarmsserve og jentene bruker underarmsserve.

I denne øvelsen kan en se indikasjon på Aggerholm (2016) sitt argument om at elever får fokus på å vinne, fremfor å tilegne seg læring på det en øver på.

Selv om det å lære seg å serve virker som målet med øvelsen, virker det som at spesielt guttene er opptatt av å slå jentene. Til tross for at jentene har færrest servefeil, får guttene anerkjennelse når de vinner konkurransen. I neste runde endrer jentene strategi. Det kan se ut til at de tror det er overarmsserven som er avgjørende for å vinne. Men det blir flere feil enn da de servet underarmsserve. I undervisningstimene der disse serveøvelsene ble gjennomført, kan en anta at fokuset på øvelsene påvirket spillet og læring ved slutten av timen. I timen der øvelse en ble gjennomført, tilsier mine observasjoner at elevene servet enklere baller til motstanderlaget, der elevene prøvde å treffe sine motstandere. I timen der øvelse to ble praktisert, hvor ballen skulle treffe bakken, syntes det som at elevene ville serve vanskelige og harde server mot motstanderlaget. Det kunne se ut til at det var kulere for elevene å serve overarm selv om medelever sier de heller bør serve underarm, da dette gir større mulighet for å få i gang spill.

Ut ifra Kirk (2010) sin forståelse av undervisningstimens oppbygging ble det gjennomført spill på slutten av undervisningstimen, da spill er det informantene omtaler som det som er mest gøy for elevene. De argumenterer med at det er konkurranseinstinktet som gjør spill mest gøy, da dette gir en positiv "drive" i timen. Elevene skjærer seg litt ekstra når det skal kåres en vinner. Elever blir oppfattet som glade når de får poeng. De "skriker og hoier", men som Vingdal (2014) påpeker, så bør alle elever få mulighet til å være på et vinnerlag. På slutten av timen legger informant C opp til forskjellige ligaer. Informant C påpeker at det er viktig at elevene teller poeng, da kampene går på tid. Når elevene spiller om poeng, er det kun informant B som oppfatter at elevene kan bli stresset i spillsammenheng om det ikke er rom for å tenke og reflektere som Vingdal (2014) påpeker. Grunnen til det er at de får poengene et for sterkt fokus, og slag som tidligere i timen er blitt øvd på, blir ikke gjennomført i spillsammenheng. Et eksempel på dette er smash. Elevene øvde tidligere i timen på dette, men mine observasjoner viste ingen registreringer av smash i spillsammenheng på slutten av undervisningstimen.

Det er ikke bare smash elevene ikke mestrer i spill. Ballen går for fort for elevene til å gjennomføre de grunnleggende slagene også. Dette observeres blant elevene hos alle informantene. Et eksempel på det kan være at mange slag gjennomføres med en hånd. Det at elevene slår ballen med en hånd, kan basere seg på hypotesen tidligere om at volleyball er en

krevende idrett når tempoet i spillet er høyt. Sannsynligvis går ballen for fort til at teknikken som tidligere er blitt øvd på lar seg praktisere, det blir for vanskelig.

Det er motorisk enklere å ha fokus på et treffpunkt på ballen, enn to treffpunkt for å styre den dit elevene vil. Hvordan elevene slår ballen er noe informant A ikke bryr seg noe om, da dette ikke var viktig for de spillrelaterte øvelsene som ble praktisert. Han mener det er viktigere at elevene holder ballen i luften.

Selv om elever blir engasjert, ønsker noen elever å ha volleyball på grunn av at det bli et lavt aktivitetsnivå. Dette er noe som blir tydelig når informant A kommenterer overfor elevene sine og bruker uttrykket "Frogneparken" overfor sine elever. Dette forstås ved at elevene er lite aktive og bidrar lite til laget. De står der som statuene i parken. Dette er noe som går igjen hos alle informantene. Det kan virke som om elevene står stille og bare venter på at ballen skal treffe dem. Elevene må søke ballen for å gjennomføre slag, noe som virker vanskelig. Når det er sagt, er det flott å observere elevenes glede når de klarer opp til tre nettpasseringer med ballen uten at den går i bakken. Ut ifra reaksjonen til elevene, virker de engasjerte der de roper mye når ballen passerer nettet flere ganger. En del av elevene står mye stille og er lite delaktig i spillet, men også de observeres som engasjerte og glade når dette forekommer. Mest sannsynlig skyldes dette at elevene får en lagfølelse. Ronglan (2008) omtaler volleyball som en fin idrett som fremmer dette. Når elevene får til flere nettpasseringer, samhandler de for å oppnå spillets mål, selv om dette bare skjer en sjelden gang. På bakgrunn av at kroppsøvfaget har som mål å oppnå en fysisk aktiv livstil, kan en stille spørsmål ved om spillet er for krevende og om tempoet er for høyt til at elevene klarer å være aktive når de spiller.

For å tilpasse spillet, innfører informant B minivolleyball, der ballen kan sprette en gang i bakken på hver side etter hver nettpassering. Det kan stilles spørsmål ved hvorfor det er informant B som legger til minivolleyball. Ut ifra et progresjonsperspektiv, kan det tenkes at det ville vært mer naturlig at elever ved 8.-, og 10. trinn praktiserte minivolleyball i sine undervisningstimer. Når det er sagt, så ville alle informantene innført minivolleyball for elever som går i 5. klasse på barneskolen. Det er kun informant B som ville gjennomført dette i 10. klasse også. Informant B sier dette gjøres for at elevene skal få bedre aktivisering, bedre ballfølelse og oppnå mestring. Utfra observasjonen kan en stille spørsmål om hvorfor det er elevene på vg3 som begynner med minivolleyball og ikke elevene til informant A og C. En indikasjon på dette kan være lærerens forståelse av spillet, da kunnskap

om hva som er godt spill og ikke, er individuelt blant lærere. Informant B, som har holdt på med volleyball aktivt i ca. 10 år, kan stille andre krav om spillets gang og vet hvordan spillets kvalitet skal være, fremfor informant A og C.

Ved å innføre minivolleyball er det også sannsynlig å oppnå mer samarbeid blant elevene innad i laget. Når tempoet i spillet blir for høyt, går ballen enten i bakken eller elevene slår ballen med en hånd. I volleyball er spillet levende når ballen er i lufta. Spillet “dør” og må settes i gang igjen om ballen treffer bakken. Av den grunn kan regelen om et sprett i bakken få spillet til å være levende over en lengre periode, da det blir mer tid til spillet i seg selv, fremfor å måtte bruke tid til å sette det i gang på nytt og på nytt. I tillegg kan også konkurranseinstinktet påvirke spillets gang og individuelle prestasjoner. Det gir seg ofte utslag i at de beste elevene slår ballen over nettet på første ballberøring dersom målet er å vinne. Det er generelt gutter eller jentene med god ferdighet som tar mest ansvar eller plass på banen. I enkelte tilfeller slår de ballen til en annen elev innad i laget. Om dette er meningen å gjøre, er ikke godt å si, da store deler av tiden det spilles, blir ballen slått over på første ballberøring. Det å få poeng til eget lag virker som en god prestasjon. De høyeste guttene får, når det spilles, av enkelte lærer lov til å blokkere serve når de står fremme ved nettet. Dette synes lærerne er greit blir gjort, til tross for at det er samarbeid og spill som burde hatt hovedfokus, og det er også det som oftest er gøy når det fungerer. Som Ronglan (2008) påpeker, så er lagidrett et samspill mellom motstanderen og eget lag for at spillet skal være levende. Det er et helhetlig samarbeid og relasjon som er drivkraften, og ikke individuelle prestasjoner (Ronglan, 2008). Da kan det stilles spørsmål ved hvorfor det er lov å å blokkere men ikke lov å smashe. Det skal sies at denne regelen blir opphevet da medelever viser sin misnøye for blokkeringen. Denne blokkmanøveren av enkelte elever fører til et antatt mindre samspill, der det tilsynelatende er viktigere å få ballen i bakken og poeng enn å ha ballvekslinger mellom lagene som gjør spillet levende. Volleyball er en fin idrett for samarbeid mellom elever på samme lag og et samspill med det motsatte lag. En kan stille spørsmål om noen av delene blir oppnådd da elever prøver å få ballen i bakken på motsatt side, i tillegg til å gjøre dette ved første ballberøring på sin side.

Er spillet så levende som lærer og elevene ønsker at det skal være? Volleyball er en spesiell idrett, da spillet er levende kun når ballen er i lufta. I motsetning til andre ballspills aktiviteter, der spillet fortsetter om ballen er i lufta eller på bakken, da det kun stilles krav om at en befinner seg innenfor oppmerkede områder, som for eksempel fotball eller håndball.

Til tross for at informantene mener elevene trolig synes spill er mest gøy i timen, er det et spørsmål om det å spille er hensiktsmessig. For å kunne tilegne seg gode ferdigheter, viser det til mange repetisjoner, men blir det slik i spill?

I min observasjon registrerte jeg antall server som ble gjort og deretter hvor mange ballberøringer som elevene hadde før ballen igjen var ute av spill. Det ble registrert totalt 667 server. 205 av servene ble berørt av en elev før ballen igjen var ute av spill. 152 av servene ble berørt av to spillere, og i 132 av servene var det tre ballberøringer eller fler. Det vil da si at av 178 spillsituasjonene som ble satt i gang, gikk ballen direkte i veggen, i nett eller i bakken. Det vil si at det er totalt, ut ifra de kampene som ble observert og registrert, flere baller som blir servet som går i bakken enn server der elever klarer å slå to eller flere slag på. En antagelse kan da være, hvis vi tar i betraktning at det er mellom 4 og 8 elever pr. lag på banen, at det ikke blir veldig mange repetisjoner på hver elev i spillsammenheng. Da kan et ledende spørsmål være om elevene oppnår samarbeid og lagånd når grunnleggende slag er såpass krevende å gjennomføre som de sier de er. Dette kan vi se ved elevenes spill da det er flere av servene som ble gjennomført gikk direkte i veggen, bakken eller i nettet, fremfor at elevene klarte å slå ballen mer enn to eller tre ganger. På den ene siden må teknikker øves på om og om igjen for at elevene i det hele tatt skal klare å oppnå samarbeid, noe lærernes intensjon er med volleyball. På den andre siden må didaktiske metoder, som Moen et al., (2018) påpeker, ved praktisering legges til, med fokus på samarbeid og fair play, fremfor konkurranse om å overvinne sine medelever som ble observert i denne undersøkelsen.

Under observasjonen da kun tre elever ble fulgt, kan en se ut ifra tabellen at elevene servet totalt 16 ganger og gjennomførte totalt 24 ballberøringer i løpet av spilldelen som varte i 40 minutter. Elev A var nær ballen tre ganger, elev B 16 ganger og elev C fem ganger. Av den grunn kan det se ut til at elevene som gjennomfører nesten 2/3 deler av sin undervisning med spill, får elever som er lite aktive, da de først sitter på benken når de andre elevene spiller. De får i tillegg til lite praktisering av grunnleggende slag når de også er på banen og spiller.

Alt dette kan tyde på at volleyball er en teknisk krevende idrett å gjennomføre i spillsammenheng, da elever ikke mestrer grunnleggende slag, da det ikke sitter i kroppen. Spill kan se ut til å være vanskelig når det i tillegg legges til et konkurranseaspekt. Det viktigste blir å vinne over sine rivaler, man glemmer å bruke de grunnleggende slagene som det tidligere har vært øvd på og man blir opptatt av å slå ballen over på først ballberøring. På denne bakgrunn kan det derfor hevdes at minivolleyball kan og

oftere bør bli praktisert ved ulike klassetrinn. Under min observasjonsperiode registrerte jeg ikke antall ballberøringer og server da elever ved vg3 praktiserte minivolleyball. Det jo tross alt spill og spillets gang som er gøy.

Etter at spill blir praktisert påpeker Kirk (2010) at evaluering blir vurdert. Når elever skal bli vurdert i en aktivitet, må det være klare retningslinjer for hva elevene skal bli vurdert i. Vurdering skal henge nøye sammen med målet for undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014). Vi må ha et bevisst forhold til eget arbeid i timen, og det må henge sammen med vår forståelse av hvilke mål som skal oppnås (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er ved vurdering den didaktiske relasjonsmodellen blir komplett. Da kan kroppsøvlingslærerne vurdere elevene etter målene som er blitt gitt, samtidig kan lærere analysere eget arbeid om innholdet som er praktisert samsvarer med målene som er gitt, elevenes læring og vurderingen. Imsen (2016) sier karaktersetting er en sentral faktor i vurderingen, men med en slik snever tolkning av vurderingsbegrepet, kan elevene få fokus på konkrete områder (Redelius et al., 2009), som for eksempel en idrettslig prestasjon, som Hagen et al., (2014) mener er problematisk for vurdering og karaktersetting. Som Brattenborg & Engebretsen (2013) påpeker, så er det enklere med konkrete ferdighetsmål, fremfor å lage mål som baserer seg på samarbeid og fair play. Det er med andre ord veldig viktig at lærerens innhold er i samsvar med målene som er gitt og i samsvar med elevenes måloppnåelse.

Kriterier for vurdering som informantene er enige om er samarbeid, kommunikasjon og fair-play. Det legges til at ferdighet og innsats også har noe å si for vurderingen av elevene, da ferdighet baserer seg på fair-play og progresjon. Dette baserer seg muligens på kompetansemålene som informant C la til grunn for perioden. Målene var å *”øve på ulike ferdigheter innenfor et utvalg av idretter ... også skal de utøve fair play”*. Informant A legger også til at ferdigheter må ha noe å si, til tross for sin forståelse av at ferdighet har liten plass i læreplanen. Om dette samsvarer med meningen om at han ikke bryr seg om elevene er flinke, er ikke godt å si. De elevene som er flinke må ha overskudd til å få de andre med. Han vet hvilke elever som er flinke, da disse elevene har mulighet til høy måloppnåelse. Som nevnt virker det på informant A som om han er usikker på hvor mye han skal vektlegge de forskjellige vurderingskriteriene. Imsen (2016) påpeker at vurderingen av om en prestasjon er god eller dårlig, baserer seg på skjønn. Det kommer an på lærerens kunnskap om aktiviteten som blir bedrevet. Det kan se ut til at det går litt på skjønn, da han mener god



innsats gir karakter 3, men senere mener det skal gi karakter 4. Informant B sier at hans elever vet hva de blir vurdert i, men gjør ikke, sammen med informant A, vurderingskriterier kjent ovenfor elevene i sine timer. Informant B påpeker at vurderingen som skjer, ikke baserer seg på ferdigheter innenfor en idrett. Han sier elevene blir vurdert i blant annet lagspill, samarbeid og fair play, og dette er noe elevene vet fra før.

Informant C har lagt ut vurderingskriteriene på nett for sine elever og gjør kjent at det er vurdering ved nest siste og siste time. Han sier også at han går igjennom kriteriene med elevene i begynnelsen og slutten av perioden. Dette var ikke noe jeg observerte ble gjort, da informant C kun sa det ble vurdering de neste timene. Det kan se ut til at det er opp til hver enkelt elev å sjekke vurderingskriteriene, da disse ligger på databasen til skolen. Informant C sier at elevene blir både vurdert både ved øvelser og i spill, men at elever som ikke mestrer ferdigheter i spill, ikke kan få høy måloppnåelse. Det kan tyde på at elever som mestrer grunnleggende slag ved øvelser, ikke får høy måloppnåelse om dette ikke blir gjort i spillsammenheng. I disse timene konkurrerer elevene mot hverandre. Av den grunn kan det se ut som at prestasjonene som elevene oppnår med å få poeng i vurderingstimene, øker fokuset på karakter fremfor læring. Selv om informantene baserer vurdering på flere faktorer enn kun ferdighet og prestasjon, kan det være en mulighet for at elevene har en annen forståelse av hva de skal oppnå hvis poeng og prestasjon blir elevenes fokus for karakteren innenfor volleyball som blir praktisert. Selv om fair play og samarbeid skal være en del av vurderingen, virker det som om elevene i spillsammenheng ikke tenker på dette som læring.

Når elevene spiller, blir det ikke registrert en eneste elev, selv ikke ved den ”beste banen” i ligaen, som prøvde å spille innad i laget og samarbeide med sine medspillere. Selv om det kun er informant C som nevner noe om vurdering ovenfor sine elever, kan det se ut til at konkurranseaspektet påvirker elevenes læring, da det å vinne er oppfattet som viktig for høy måloppnåelse. Fokuset om å vinne gis sterkere fokus og større verdi enn det å utvikle et godt klassemiljø

Informant C påpekte at volleyball er en fin aktivitet som bidrar til et godt klassemiljø, der elevene kan samarbeide og takle at medelever gjør feil. Volleyball er helt klart en fin aktivitet da det ikke er en kontaktidrett. Samarbeid er viktig for at idrettens mål, som Ronglan (2008) påpeker, skal oppnås. Men ut ifra spillsituasjonen i timene der elevene ble vurdert, kunne det se ut som om det var viktigere å vinne enn å risikere at medelever gjorde feil.

Elevene slo ballen over på første slag som i tennis, de var ikke opptatt av å spille som et lag. Det kan tenkes at det er lettere for lærerne å ha fokus på ferdighetsmål, da elevene uansett oppfatter at dette er det viktigste, fremfor så ha fokus på samarbeid og fair play. Hvis man antar at elevene har denne forståelsen allerede fra 8. trinn, muligens i 10. trinn, da elevene her også sjeldent slår ballen innad i laget når de spiller, kan det tilsynelatende være en slik forståelse i vg3 også. Det er ikke idrettsutøvere elevene skal bli, men når faktorer som konkurranse, ferdigheter og poeng får det sterkeste fokuset, kan det være at elevenes forståelse av undervisningen som gjennomføres nettopp blir idrettsnær.

Ut ifra undervisningstimene som blir gjennomført og hvor det blir observert, kan det se ut som om mål og intensjon som informantene vil oppnå, ikke samsvarer med vurderingen og innholdet i timen. Med bakgrunn i normativ og deskriptiv didaktikk om hva som bør gjøre og hva som er praktisert i timen, kan det tyde på at fagets praktisering og metodikk, som Kirk (2010) legger til grunn, blir elevenes forståelse og læring. På bakgrunn av at målet med kroppsøvingfaget skal være å bli glad i å være i aktivitet, at volleyball skal bidra til lagspill, samarbeid og fair play, samt at innsats og ferdighet har noe å si, kan en stille spørsmål ved om disse målene samsvarer med elevenes læring og den vurderingen som blir gjort ut ifra innholdet i undervisningen. Det kan se ut som at det er vanskelig for elevene å oppnå mål for undervisningsperioden når disse ikke blir gitt. De målene som blir gitt i undervisningssammenheng er teknisk utførelse av grunnslag, da disse er sentrale for ferdigheten i volleyball. Det kan se ut som at elevene får en forståelse av å gjennomføre volleyball som ren idrett, da de tilsynelatende får beskjed om å ha en periode med volleyball.

Ut ifra praktiseringen og fraværet av mål som blir gitt, kan det tyde på at praktiseringen av idretten blir den dominerende læringen for perioden. Informant B mener at samarbeid og fair play er noe som elevene kan ta med seg senere i livet, og sier at elevene kunne klart seg bra i livet uten å ha spilt volleyball på skolen. En indikasjon på dette kan være elevens aktivisering innenfor volleyball. Informantene vil at elevene deres skal være aktive, da kroppsøving skal bidra til en aktiv livsstil. Til og med informant B og C sier at elevene vil spille volleyball fordi det ikke krever et høyt aktivitetsnivå. Det ser også ut til at informant A forstår volleyball som en lite aktiv aktivitet, da det er greit at elever som ikke har med gymtøy eller sko fortsatt kan delta i undervisningen fordi de ikke trenger være så aktive. Volleyball som aktivitet i kroppsøvingfaget kan se ut til ikke å oppnå fysisk aktiv livsstil, da både elever og lærere har en forståelse av at idretten tilsynelatende er lite aktiv.

## 6.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt *Hvordan og hvorfor praktiserer kroppsøvingslærere volleyball som en aktivitet i sin kroppsundervisning?*

Undersøkelsen baserte seg på et tidligere forskningsfelt av Kirk (2010), Karlefors & Larsson (2018) og Moen et al., (2018). Teorien som ble brukt for undersøkelsen, baserte seg på didaktiske perspektiver og metoder. Datamateriale ble hentet inn fra tre informanter som gjennomførte volleyball ved 8. trinn, 10. trinn og vg3. Datamaterialet ble innhentet ved observasjon av informantenes volleyballundervisning og deretter intervjuet jeg hver informant etter at undervisningsperioden var over.

Resultatene tyder på at undervisningstimene som ble gjennomført, praktiserte volleyball som aktivitet, og der målet med kroppsøvingsfaget var å få elever til å like å være aktive og gjøre aktiviteter som er gøy å drive. Enkelte mål ved å praktisere volleyball baserte seg på ferdigheter, samarbeid og fair play, da et godt klassemiljø også er viktig å utvikle.

*Hvilken sammenheng har dette med hva læreren vil oppnå med volleyball?*

Undersøkelsen tyder på at lærerne har et visst didaktisk repertoar, da de har kunnskap om faktorer ved didaktiske perspektiver og metoder. Men den didaktiske analysen har ikke nok fokus på læreres undervisning, verken før eller etter timen, da lærere bruker kort tid til å planlegge sin undervisning og heller ikke vurderer egne mål eller egen praktiseringen i undervisningen. Det kan se ut til at undervisningens praksis baserer seg på læreres tidligere erfaringer og kunnskap, noe Imsen (2016) sier ikke kan ligge til grunn for et godt undervisningsopplegg- Det er de nasjonale læreplanene helst skal ligge til grunn. Det at lærere har en idrettslig bakgrunn og utdanning (Crum, 1993; Kirk, 2010; Moen, 2011) kan påvirke undervisningens praktisering, da sammenhengen mellom deskriptiv didaktikk og normativ didaktikk ikke tas i betraktning når volleyball blir praktisert som aktivitet i kroppsøvingsfaget.

Undersøkelsen tyder på at lærere vet hva som *bør* gjøres, da de har kunnskap om formålet med undervisningen og mål i læreplanen. Intensjonen med volleyball er å gi elevene en positiv mestringsopplevelse, samt at de skal bli glad i å være fysisk aktive. Dette er et av r formålet med faget. Lærerne gir uttrykk for at det er gøy for elevene å bli bedre i en idrett.

Volleyball blir forstått som en stillestående aktivitet. Enkelte elever vil ha volleyball på bakgrunn av dens lite aktive karakter. Volleyball bidra til lagspill, samarbeid og fair play, samt at innsats og ferdighet har noe å si. En kan stille spørsmål om målene for volleyball i skolesammenheng samsvarer med elevenes læring og den vurderingen som blir gjort ut ifra innholdet i undervisningen. Det kan se ut som at det er vanskelig for elevene å vite hva de skal bli vurdert i, det er vanskelig å vite hvilke mål som settes for undervisningsperioden og det er vanskelig å vite hvordan vurderingen blir gitt av lærere. Det ser ut som at fagets praktisering blir elevens læring. Lærere spiller volleyball med elevene og de øver på teknikker som grunnleggende slag, selv om de forstår at elevene ikke skal utvikles til å bli idrettsutøvere.

- *Hvilke forskjeller er det på undervisningen mellom klassetrinnene og lærerens volleyballbakgrunn?*

Lærere har forskjellige bakgrunn innenfor volleyball. Informantenes opptrer ulikt og de har ulik praktisering av øvelser, metodebruk og tilbakemeldinger.

Felles for lærerne er generelle tilbakemeldinger for å opprettholde elevenes motivasjon til å prøve videre. Enkelte lærere gir tilbakemeldinger på tekniske momenter for at elever skal kunne utføre slag på riktig måte. Dette gjøres gjennom kommanderende og spesielle tilbakemeldinger på grunn av liten tid til praktisering av idretten, selv om Moen et al., (2018) og Karlefors & Larsson (2018) sier at en elevsentrert undervisningsmetode oftere må bli brukt for elevens læring.

Moen et al., (2018) mener at lærere må ha et større fokus på sin metodebruk i undervisningen, noe deres didaktiske repertoar skal bidra til. Lærerne velger å bruke en deduktiv metode, dette fordi de har liten tid til faget, og det er vanskelig for elevene å oppnå en teknikk som er greit akseptabel. Teknikken i volleyball er krevende, og elevene bør få en grundig innføring i hvordan teknikken skal gjennomføres, da slagene inneholder mange teknisk krevende momenter. Det brukes ofte en oppgavebasert metode, Karlefors & Larsson (2018), da elevene ofte gjennomfører øvelser alene eller to og to, men også enkelte ganger i større grupper.

Lærere forstår at elevene må ha en utvikling innenfor volleyball i sitt skoleløp. På tross av læreplanen og mål for faget, legger de til grunn teknisk avanserte øvelser og en progresjon for hva elevene skal utvikle innenfor volleyball utover i skoleløpet. Likevel ser vi at det er grunnleggende slag som legger føring for undervisningene som blir gjort ved alle klassetrinn.

Det kan tyde på at Kirk (2010) & Siedentop (2002) sine påstander om at de samme teknikkene blir øvd på igjen og igjen, fortsatt er tilstede. Volleyball er, som Ronglan (2008) sier, en mer krevende idrett enn andre. Øvelser som blir praktisert ved lavere klassetrinn, argumenteres som gode øvelser for å bli praktisert ved senere klassetrinn. På bakgrunn av en krevende idrett, så sier Fosnæs (2001) at grunnslag må praktiseres for at spillets gang skal fungere. Selv om volleyball er en strukturert idrett, der det er få slag å praktisere ved spillets gang, kan det tyde på at det er vanskelig å praktisere noe annet enn grunnleggende slag ved undervisningen som blir gjennomført.

Tar vi utgangspunkt i at volleyball blir forstått, fra læreplanens ”idrettsaktiviteter”, og praktisert som idrett igjen og igjen fra 5. trinn til vg3, bør vi kunne forvente at det praktiseres mer enn bagger-slag og fingerslag. Hva av mer avanserte teknikker som blir praktisert, kommer an på læreres forståelse av og erfaring med idretten som blir praktisert. Vi ser at enkelte lærere vil praktisere smash mens andre ikke vil praktisere det.

Det er ulik oppfatning av hva som er intensjonen med disse momentene, og det er også ulikt om de blir praktisert eller ikke.

For å oppsummere, så har lærere en forståelse om læreplanens mål i kroppsøvfingsfaget. De har kunnskap om hva som *bør* gjøres, men en mulig erfaring fra egen idrettsbakgrunn og utdanning kan det tyde på at gapet mellom hva som *bør* gjøres og hva som blir gjort blir for stor. Lærere har kunnskap om de didaktiske perspektivene, men praktisering og hvordan dette kan påvirke undervisningen, virker å være vanskelig. Når mål og vurdering ikke blir sett i sammenheng med hverandre, og når planlegging av timer og innhold baserer seg på praktisering av idrettsteknikker, kan det se ut til at lærere gjennomfører undervisning der ferdighet og idrettslig oppnåelse blir det viktigste i elevenes læring. Hvis dette blir det viktigste i elevenes læring, kan de samme idrettsteknikkene som blir praktisert år etter år virke lite hensiktsmessig.

Et mulig spørsmål å stille er om volleyball som aktivitet er en aktivitet som skal drives i skolen hvis den blir praktisert veldig idrettsnær. Teknikken er så krevende at enkelte faktorer i læreplanen og formålet ikke blir oppnåelig. Teknikkene må bli øvd på igjen og igjen. I tillegg tar lærere i liten grad stilling til sin egen metodebruk og didaktiske repertoar, både før, under og etter undervisningen.

Til slutt vil jeg vise til Kirk (2010) sine tre utfall for kroppsøvfingsfagets fremtid.

Kroppsøvfingsfaget fortsetter med ”mer av det samme”.

Kroppsøvfingsfaget blir gjenstand for en radikal endring.

Kroppsøvfingsfaget skal ikke eksistere lenger.

Med disse tre utfallene for kroppsøvfingsfaget, er jeg selv usikker om hva jeg vil at faget skal utvikles til å bli.

Jeg ble kroppsøvfingslærer fordi jeg liker å drive idrettsteknikker og være i aktivitet, og dette er noe jeg er flink til og vil lære bort til andre. Av den grunn vil jeg ha mer av det samme.

Hvis en radikal endring skjer, må læreres oppfatning og innstilling til faget bli totalt forandret.

Kroppsøvfingsutdannelsen må da, etter min mening, være det første man endrer på, både når det gjelder fagets forståelse og læring. Det siste alternativet, at ikke faget lenger skal eksistere, er uaktuelt. Dette faget ligger til grunn for min utdanning, og mine jobbmuligheter vil ikke eksistere om dette skjer.

## 6.1 Videre forskning

I denne undersøkelsen har jeg tatt for meg *Hvordan og hvorfor praktiserer*

*kroppsøvfingslærere volleyball som en aktivitet i sin kroppsundervisning?* Jeg har fått frem hva lærere vil oppnå med volleyball som aktivitet, samtidig sett hvordan undervisningen er blitt gjennomført med elevene. Ved videre forskning kunne det vært interessant å undersøke om Kirk (2010) sin påstand om at praktisering er elevers læring. En slik undersøkelse skulle basert seg på elevenes perspektiv og hva de sier de lærer ved å praktisere volleyball som aktivitet. Hva er det elevene føler de lærer, hvordan lærer de og hvorfor de lærer volleyball? Det hadde vært spennende å undersøke på tvers av ulike klassetrinn.

## 7.0 Bibliografi

Aggerholm, K. (2016, Mars 11). On practising in sport: towards an ascetological understanding of sport. *Journal of the Philosophy of Sport* , ss. 350-364.

Amade-Escot, C. (2006). Student learning within the didactic tradition. I D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'sullivan, *The Handbook of Physical Education* (ss. 347-365). London: SAGE Publications.

Annerstedt, C. (2008). *Physical Education in Scandinavia with a Focus on Sweden: A Comparative Perspective*. Physical Education and Sport Pedagogy.

Bailey, R. (2006, Oktober). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health* , ss. 397-401.

Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.

Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Brekke, M.-B. R. (2017). Pedagogisk refleksjon i "Det undersøkende rommet". I H. Sæverot , & T. C. Werler, *Pedagogikkens språk: kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (ss. 240-255). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Brunvand, H., & Gundersen, D. E. (1986). *Idrettspedagogikk*. Tønsberg: Landslaget fysisk fostring i skolen.

Christoffersen, L., & Johannessen , A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utgave. utg.). Oslo, Østlandet, Norge: Abstrakt forlag.

Crum, B. J. (1993). *Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change*. Quest.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utgave. utg.). Oslo, Østlandet, Norge: Gyldendal akademisk.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utgave. utg.). Bergen, Vestlandet, Norge: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Fosnæs, O. (2001). *Volleyball : fordypningsbok, studieretning for idrettsfag*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Germeten, S., & Skogen, E. (2011). *Grunnlag for læring: dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen, Vestlandet, Norge: Fagbokforlaget .

Gundem, B. B. (2008, Juni 1). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge* .

Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hagen, P. M., Aune, O., & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *FoU i praksis* , ss. 61–78.
- Halling, A., & Ejlersen, S. (2009). På vej mod en ny boldspillspædagogik. I L. T. Ronglan, A. Halling, & G. Teng, *Ballspill over grenser - skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling* (ss. 17-33). Oslo: Akilles.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* . London: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Synlig læring - hvordan vi lærer*. (I. J. Holth, Red., & I. C. Goveia, Overs.) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Høigaard, R. (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo, Østlandet, Norge: Unipub.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave. utg.). Oslo, Østlandet, Norge: Abstrakt forlag .
- Kalleberg, R. (2004). Forord Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori . I M. Hammersley, & P. Atkinson, *Feltmetodikk* (3. opplag. utg., ss. 7-28). Oslo, Østlandet, Norge: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Karlefors, I. (2012). There are some things we learned - that we hadn't thought of: experience of and learning in the subject of physical education and health from a student perspective. *Swedish journal of sport research* , ss. 59-82.
- Karlefors, I., & Larsson, H. (2018). Searching for the 'How': Teaching methods in Swedish physical education. *Scandinavian Sport Studies Forum* , ss. 25-44.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures* . London: Routledge.
- Kirk, D. (2005, Oktober 1). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review* , ss. 239-255.
- Kirk, D. (2001). Schooling Bodies Through Physical Education: Insights from Social Epistemology and Curriculum History. *Studies in Philosophy and Education* , ss. 475–487.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave . utg.). (T. M. Anderssen , & J. Rygge, Overs.) Oslo, Østlandet, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.



- Kyrstein, J., & Vestergaard, E. (2001). *Undervisning og læring : grundbog i didaktik*. København: Rosinante.
- Larsson, H., & Karlefors, I. (2015, Januar 21). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society* , ss. 573-587.
- Larsson, H., & Redelius, K. (2008). *Swedish physical education research questioned—current situation and future directions*. Stockholm: Physical Education and Sport Pedagogy .
- Lund, T., Kleven, T. A., Kvernbekk, T., & Christophersen, K.-A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. (T. Lund, Red.) Oslo, Østlandet, Norge: Unipub.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utgave. utg.). Oslo, Østlandet, Norge: Universitetsforlaget.
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or stirring?": a case-study of physical education teacher education in Norway*.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattlie, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfaget i grunnskolen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Myhre, T. S. (1978). *Volleyball*. Oslo: Gyldendal.
- Norges Volleyballforbund. (u.d.). Mini volleyball. Norge. Hentet fra [http://www.minivolleyball.no/regler\\_u12.php](http://www.minivolleyball.no/regler_u12.php)
- Nyberg, G., & Larsson , H. (2014). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* , ss. 123-135.
- Quennerstedt, M., Öhman, M., & Eriksson, C. (2008). *Physical Education in Sweden – a national evaluation*. Örebro: School of Health and Medical Sciences.
- Rønholt, H., & Peitersen , B. (2008). *Idrætsundervisning : en grundbog i idrætsdidaktik*. København: Institut for Idræt.
- Redelius, K., & Larsson, H. (2010, April 27). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society* , ss. 691-703.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009, Mai). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society* , ss. 245-260.

Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015, Januar 21). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society* , ss. 641-655.

Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse : om lagspillenes didaktikk*. Oslo, Østlandet, Norge: Akilles.

Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). *Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject?* Norwegian School of Sport Sciences. Oslo: Physical Education and Sport Pedagogy.

Siedentop, D. (2002). Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* , ss. 368-377.

Siedentop, D. (1992, September). Thinking Differently About Secondary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* , s. 69.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, California , USA: Mayfield Publishing Company.

Steen-Johnsen, K., & Neumann, I. B. (2009). *Meningen med idretten*. Oslo: Unipub.

Stene, F. (1989). *Undervisning i kroppsøving og idrett*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse En indføring i kvalitativ metode* (Den danske udgave. utg.). (O. L. Henriksen, Overs.) København : Akademisk Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2015, August 17). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet Oktober 23, 2017 fra Praktiske eksempler: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/3-praktiske-eksempler/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, August 17). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet Oktober 23, 2017 fra Fair play i kroppsøving – sunne verdier og folkeskikk: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/4-tematekster/fair-play-i-kroppsoving--sunne-verdier-og-folkeskikk/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, August 1). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet Oktober 22, 2017 fra Føremål: [https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning)

Utdanningsdirektoratet. (2015, August 1). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet Oktober 22, 2017 fra Hovedområde: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>

Vingdal, I. M. (2014). *Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

www.lovdata.no. (2015, Oktober 1). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet Mars 8, 2018 fra Kapittel VI. Melde- og konsesjonsplikt: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31/KAPITTEL\\_6#%C2%A731](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31/KAPITTEL_6#%C2%A731)

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research - Design and Methods* (5. utgave. utg.). USA: SAGE Publications, Inc. .

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Kvittering fra NSD



Øyvind Førland Standal  
Postboks 4, St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 06.10.2017

Vår ref: 55916 /3 /AMS

Deres dato:

Deres ref:

#### **Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55916</i>	<i>Hvordan blir volleyball undervist i ulike klassetrinn?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øyvind Førland Standal</i>
<i>Student</i>	<i>Espen Hauge</i>

#### **Vurdering**

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

#### **Vilkår for vår vurdering**

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for datasikkerhet

#### **Veiledning**

##### **Krav til informert samtykke**

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Oslo og Akershus er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hva dette innebærer for deltaker
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

### **Forskningsetiske retningslinjer**

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

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

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

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

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

### **Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt**

Ved prosjektslutt 01.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

## **Gjelder dette ditt prosjekt?**

### **Dersom du skal bruke databehandler**

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

### **Hvis utvalget har taushetsplikt**

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

### **Dersom du forsker på egen arbeidsplass**

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / [anne-mette.somby@nsd.no](mailto:anne-mette.somby@nsd.no)

## 8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

### *Intervjuguide*

Om prosjektet: I dette prosjektet vil jeg undersøke hvordan volleyball blir undervist av lærere på grunnskole og videregående skole. Jeg vil få et innblikk i, med hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen, hvordan lærere gjennomfører en periode med volleyball som aktivitet.

### **Bakgrunn for læreren:**

- **Hva av utdanning har du?**
- **Hvor lenge har du jobbet som lærer?**
- **Har du jobbet ved andre klassetrinn i din lærerkarriere?**
  - o **Evt. hvor og hvor lenge?**

### 1. Hva er bakgrunnen for å velge volleyball som aktivitet?

- Kan du fortelle hva målet med å gjennomføre volleyball er?
  - o Lager du deg delmål for å oppnå målet for perioden? Kan du fortelle meg om disse delmålene?
  - o Er målene du setter presise eller åpne mål?
  - o Hva legger du mest vekt på av kunnskaps-, holdnings-, og ferdighetsmål?
    - Hvorfor?
  - o Er målet/målene lagd ut ifra tidligere erfaringer?
  - o Tar du utgangspunkt i formålet eller kompetansemål når du setter opp volleyball som aktivitet?
    - Hvorfor?
  - o Hvordan ser du på volleyball som en samarbeidsaktivitet?
  - o Kan du fortelle om hvordan du ser på ferdighet innenfor volleyball?
- Hva er bakgrunnen for innholdet i timene?
  - o Hva av tidligere erfaringer har du ved å gjennomføre volleyball i skolen?
  - o Hvorfor valgte du å gjennomføre volleyball på denne måten?
  - o Har måten du går frem på i timene noe å si for målet du har satt?
    - På hvilken måte?

- Hvis du skulle undervist volleyball ved et annet klassetrinn, hva ville du gjort annerledes? Evt. ville du gjort noe annerledes?
- Hvilke erfaringer har du med å gjennomføre idrettslige aktiviteter i skolen?
- Hva er grunnen for læringsaktiviteten du benytter deg av?
  - Hva tenker du om situert læring?
  - Føler du at alle elevene blir inkludert, både med tanke på ferdighet og fair-play?
  - Hvis du hadde brukt en annen læringsmetode, ville elever fått like stort utbytte av timene?
- Hva ser du etter når du skal vurdere elevene dine?
  - Vil du si at det du ser etter i vurderingen henger nøye sammen med målene du har gitt i timene?
  - Hvor mye har innsats å si?
- Hva har elevforutsetninger å si for gjennomføringen av volleyball?
  - Hva mener du at volleyball kan bidra med mtp elevforutsetninger?
  - Er dette et mål du kunne satt for perioden/timene?
  - Tar du elevforutsetninger i betraktning når du skal vurdere volleyball?
  - **På hvilken måte vil du si at volleyball er med på å styrke klassemiljøet?**
- Hva har rammefaktorer å si for gjennomføring av volleyball?
  - Ser du muligheter eller begrensningene for rammefaktorer?
  - Setter rammefaktorene en begrensning for hvordan du egentlig ville gjennomført undervisning?
    - Evt. på hvilken måte ville du undervist volleyball hvis alle rammefaktorene var ideelle?

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *Hvordan blir volleyball undervist i ulike klassetrinn?*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i Skolerettet Utdanningsvitenskap ved OsloMet med fordypning i kroppsøving. Jeg skal skrive min masteroppgave dette året 2017/2018.

Problemstillingen i denne oppgaven er at jeg vil undersøke hvordan volleyball undervises i kroppsøving. Jeg har erfaring som volleyballspiller og synes det hadde vært interessant å se hvordan kroppsøvingslærere underviser i volleyball.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Måten jeg vil finne ut av dette på er å observere volleyball over en periode. Her vil jeg observere lærerens undervisningsopplegg og på hvilken måte elevene praktiserer volleyball. Etter at perioden er fullført vil jeg gjennomføre et intervju av læreren som har undervist klassen. Ved intervjuet vil jeg bruke båndopptaker og deretter transkribere intervjuet.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Det er kun jeg som forsker og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. De intervjuede lærerne kan indirekte kjenne seg igjen i oppgaven, da det kun er to personer som blir intervjuet. Alle personlige opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven. Jeg vil ikke dele datamaterialet med noen andre enn veileder og jeg har taushetsplikt for det som blir sagt og observert. Datamaterialet blir oppbevart på personlig beskyttet datamaskin.

Prosjektet skal etter planen avsluttes etter 01/07-2018. Etter dette vil alt av datamateriell og personlige opplysninger bli slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å være med på undersøkelsen og det er mulig å trekke seg når som helst uten å oppgi noen konkret grunn utover dette. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.



Hvis det er noen spørsmål kan du ringe meg på "*mobilnummer*", eller sende en e-post til "*mail*". **Du kan også kontakte min veileder Øyvind F. Standal ved institutt for lærerutdanning og internasjonale studier på telefonnummer: "*mobilnummer*" eller e-post: "*mail*"**

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen:

Espen Hauge. "*Adresse*"

### ***Samtykke til deltakelse i studien***

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

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

.....  
(Telefonnummer)