

MASTEROPPGAVE

Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk 5910

August 2020

«Kroppsøvingsfaget er ikke bare lærerstyrt ballidrett, men mye annet»

En kvalitativ studie om begrunnelsene for kroppsøvingslæreres valg av
undervisningsmetoder og aktiviteter

«PE is so much more than just teacher-centered ball sports»

A qualitative study of the reasoning for PE teachers' selection of teaching methods
and activities

Jahn-Henning Haukeland



OsloMet – storbyuniversitetet

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

Sammendrag

Forskning tyder på at kroppsøvingsundervisningen i Norge er basert på tradisjonelle undervisningsmetoder og aktiviteter. Målet med studien var derfor å undersøke hvorfor ungdomsskolelærere underviser som de gjør i faget. Dette ble gjort gjennom følgende problemstilling: *Hvordan begrunner lærere sine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter i kroppsøvfingsfaget?*

Studiens teoretiske forankring tar for seg den didaktiske trekanten, *Spectrum of teaching styles* og læreres kunnskapskategorier. Det har blitt samlet inn data om fem mannlige kroppsøvlingslærere som underviser på ungdomstrinnet gjennom ikke-deltakende observasjon og semistrukturerte forskningsintervju.

Studiens resultater tyder på at det er flere årsaker til lærernes valg av undervisningsmetoder. Lærernes erfaring i yrket påvirker hvilke undervisningsmetoder de bruker i faget. Videre er valget av undervisningsmetoder avhengig av lærernes kunnskaper i de ulike aktivitetene. Et annet funn tyder på at elevenes ferdighets- og modningsnivå kan være avgjørende for hvilke undervisningsmetoder lærerne velger. I tillegg kan rammefaktorer, som disponibel tid og plass, både muliggjøre og begrense bruk av varierte undervisningsmetoder.

Resultatene tyder videre på at kroppsøvlingslærerne bruker et bredt spekter av tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter i sin undervisning. Flere elever misliker idrett, noe som kan resultere i manglende mestringsopplevelser i et kroppsøvlingsfag som domineres av idrett. Et bredt spekter av aktiviteter kan dermed være med på å bidra til at flere elever opplever mestring og livslang bevegelsesglede i faget. Samtidig kan et bredt spekter av aktiviteter føre til at elevene får mindre tid til å øve på de ulike aktivitetene, noe som kan resultere i manglende mestringsopplevelser.

Nøkkelord: Kroppsøving, Lærerstyrt, Elevsentrert, Undervisningsmetode, Aktivitet, Idrett, Den didaktiske trekanten, Kunnskapskategori

Abstract

Studies show that the Norwegian PE subject is dominated by traditional methods and activities. The aim of this thesis was therefore to examine why secondary school teachers teach the way they do in physical education. This has led to the following research question: *How do secondary school teachers justify their selection of teaching methods and activities in physical education?*

The study's theoretical framework will be centered around the didactic triangle, *Spectrum of teaching styles* and teachers' knowledge bases. Data have been collected through non-participant observation of five male secondary school teachers in their PE classes, and semi-structured interviews about the reasons for their selection of teaching methods and activities.

The results show that there are multiple factors that affect teachers' selection of teaching methods. Experience in the profession seem to affect which teaching methods they use. The selection of teaching methods also depend on teachers' subject matter knowledge level about the different activities. The pupils' maturity and skill level may also affect teachers' selection. In addition, available time and place both limit and enable the usage of different teaching methods.

Other results show that PE teachers use both traditional and alternative activities in their teaching. Several pupils dislike sports, which can result in a lack of mastery experiences in a physical education subject dominated by sports. A wide range of activities can therefore lead to lifelong joy of movement and a feeling of mastery in physical education. A wide range of activities can on the other hand lead to less time to practice each activity. This in turn might result in pupils not mastering certain activities.

Keywords: Physical education, Teacher-centered, Student-centered, Teaching method, Activity, Sports, Didactic triangle, Knowledge base

Forord

En lang og innholdsrik lærerutdanning går nå mot slutten. Arbeidet med masteroppgaven har både vært lærerikt og slitsomt. I enkelte perioder var det nesten som om ordene skrev seg selv, mens i andre var det et ork å bare skrive noen få ord. Koronapandemien gjorde det desto vanskeligere å jobbe med oppgaven, da vi etter lockdown måtte jobbe hjemmefra uten tilgang til universitetets biblioteker og lesesaler. Men arbeidet med oppgaven har også gitt meg kunnskaper og erfaringer som vil være til stor hjelp i læreryrket.

Det er flere personer jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke min familie. En spesiell takk går til min mor Kate og min søster Silje, som har støttet meg hele veien. Dere hadde vel ikke trodd dette for 20 år siden? Videre vil jeg takke min samboer Tonje. Takk for at du har holdt ut med meg dette året! 😊

Jeg vil også takke de personene jeg har vært i kontakt gjennom min lærerutdanning. Dette gjelder både mine nåværende og tidligere medstudenter og forelesere på OsloMet og Høgskolen i Bergen/Høgskulen på Vestlandet. Takk for fine år!

Videre vil jeg gjerne takke min veileder Øyvind Førland Standal for god oppfølging og gode tilbakemeldinger i skriveprosessen. Uten din hjelp hadde det vært vanskelig å komme i mål med denne oppgaven! En stor takk sendes også til Marianne Aakre Laugerud og Robin Rønnevik Yven for gode tips og korrekturlesing.

Til slutt vil jeg gjerne takke de fem kroppsøvingslærerne som deltok i studien. En spesiell takk til «Rune», som var til stor hjelp i rekrutteringsfasen!

Det er nå det hele begynner.

Oslo, August 2020

Jahn-Henning Haukeland

Denne oppgaven dediseres til min kusine Monica Iselin Didriksen.

Du har fått meg til å forstå at ulike mennesker er unike.

Jeg kommer til å kjempe for dine verdier,

Både i mitt virke som lærer

Og som menneske.

(18.02.1993 - 22.07.2011)

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	iii
Abstract.....	iv
Forord.....	v
1.0 Innledning	1
<i>1.1 Valg av forskningsområde</i>	<i>1</i>
<i>1.2 Problemstilling.....</i>	<i>2</i>
<i>1.3 Sentrale begreper.....</i>	<i>3</i>
<i>1.4 Oppgavens struktur</i>	<i>4</i>
2.0 Tidligere forskning	5
<i>2.1 Undervisningsmetoder i kroppsøvingsfaget</i>	<i>5</i>
<i>2.2 Prioriterte og nedprioriterte aktiviteter i faget</i>	<i>6</i>
<i>2.3 Årsaker til elevers trivsel og mistrivsel i kroppsøvingsfaget</i>	<i>8</i>
<i>2.4 Ønskede endringer i kroppsøvingsfaget</i>	<i>9</i>
3.0 Teori.....	10
<i>3.1 Didaktikk.....</i>	<i>10</i>
3.1.1 Den didaktiske trekanten.....	11
3.1.2 Forholdene i den didaktiske trekanten	12
3.1.3 Formidlingsmodellen, vekstmodellen og dialogmodellen	12
<i>3.2 Shulmans kunnskapskategorier.....</i>	<i>14</i>
<i>3.3 Spectrum of teaching styles.....</i>	<i>15</i>
3.3.1 Argumenter for bruk av varierte undervisningsmetoder	16
3.3.2 En forenklet modell.....	17
<i>3.4 Teoretisk avrundning</i>	<i>18</i>
3.4.1 Shulman – et bindeledd mellom curriculum og didaktikk?	19
3.4.2 Den didaktiske trekanten og undervisningsmetoder	20
4.0 Metode.....	20
<i>4.1 Valg av metodisk tilnærming</i>	<i>21</i>
4.1.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering.....	21
<i>4.2 Rekruttering av informanter</i>	<i>22</i>
<i>4.3 Ikke-deltakende observasjon.....</i>	<i>23</i>
4.3.1 Gjennomføring av observasjoner	23
<i>4.4 Semistrukturerte intervju</i>	<i>24</i>
4.4.1 Mine intervjuer.....	25
<i>4.5 Forskerens rolle.....</i>	<i>26</i>
<i>4.6 Analyse.....</i>	<i>26</i>

4.6.1 Analytisk fremgangsmåte.....	27
4.7 Kvalitetssikring	29
4.7.1 Validitet	30
4.7.2 Reliabilitet	30
4.7.3 Generalisering	31
4.7.4 Forskerens posisjonering.....	32
4.8 Etiske retningslinjer	32
5.0 Resultat og diskusjon	33
5.1 Presentasjon av studiens informanter	33
5.2 Presentasjon av studiens observasjoner	35
5.3 Presentasjon av studiens temaer	35
5.4 Lærernes forståelse og bruk av undervisningsmetoder	36
5.4.1 «Læreren viser, læreren forteller, elever utfører»	37
5.4.2 «Da bruker elevene egen kreativitet for å løse en oppgave»	40
5.4.3 «Jeg tar meg selv i nakken på at det noen ganger blir litt for meg-styrt»	42
5.4.4 Diskusjon.....	44
5.5 Aktivitetsutvalg fra lærernes kroppsøvningsundervisning	46
5.5.1 «Mange lærere mener at den spillmetoden eller den teknikken er den beste»	46
5.5.2 «Jeg har jo ikke lagt noen føringer på hvordan de skal løse aktiviteten»	48
5.5.3 Diskusjon.....	53
5.6 Elevenes forutsetninger	56
5.6.1 «Noen klasser må være mer lærerstyrt enn andre klasser»	56
5.6.2 «I noen klasser kan du ha en åpnere dialog og slippe mer løs»	58
5.6.3 Diskusjon.....	60
5.7 Hva er viktigst: varierte aktiviteter eller varierte undervisningsmetoder?	61
5.7.1 «Gjøre faget så variert som mulig».....	61
5.7.2 «En aktivitet som ingen elever har vært borti»	64
5.7.3 «Jeg er mer opptatt av å ha variasjon i aktiviteter enn hvem som leder»	65
5.7.4 Diskusjon.....	67
6.0 Oppsummering	70
6.1 Svar på studiens problemstilling	70
6.2 Videre forskning	73
Litteraturliste	74
Vedlegg	82

1.0 Innledning

I dette kapitlet vil valg av forskningsområde bli presentert. Jeg har valgt å fokusere på temaene undervisningsmetoder og aktiviteter i kroppsøving. Videre i kapitlet vil jeg skrive om hvorfor jeg har valgt akkurat disse temaene. Deretter vil jeg komme inn på studiens problemstilling og sentrale begreper. Til slutt blir kapitlets struktur lagt fram.

1.1 Valg av forskningsområde

Jeg har alltid vært glad i fysisk aktivitet. Det var derfor naturlig at kroppsøving var mitt favorittfag på grunnskolen og på videregående. Selv om jeg var veldig glad i faget, hadde jeg samtidig blandede følelser om aktivitetene vi hadde og måten undervisningen foregikk på. Undervisningen var veldig ensidig; den bestod av relativt få aktiviteter, vi ble sjeldent introdusert for nye aktiviteter og vi gjorde stort sett det som læreren instruerte oss i. Vi øvde på lærerens løsninger, noe som ga inntrykk om at dette var de eneste løsningene. Dette førte til at vi sjeldent fikk bruke vår egen kreativitet i undervisningen. De gode opplevelsene i faget bidro til at jeg tok en bachelorgrad som faglærer i kroppsøving og idrettsfag ved Høgskolen i Bergen/Høgskulen på Vestlandet. I løpet av de tre årene hadde vi flere praksisperioder. Jeg anså disse praksisperiodene som fine muligheter til å undervise i aktiviteter som kan anses som utradisjonelle i faget. Dette var en av mine praksislærere positiv til. Samtidig utfordret han meg til å bruke elevsentrerte tilnærminger i den neste praksisperioden. Dette var noe jeg syntes var skummelt, da vi ikke hadde lært om det på studiet. Han ga meg derfor i oppgave om å lese boken *Variert undervisning – mer læring* av Kari Repstad og Inger Margrethe Tallaksen (2011). Denne boken åpnet øynene mine for undervisningsmetodikk. I de neste praksisperiodene har jeg derfor forsøkt å benytte meg av andre undervisningsmetoder enn de mer tradisjonelle.

Mine erfaringer som elev og lærerstudent har dermed bidratt til min forståelse av at man kan undervise i faget med ulike tilnærminger, og at fagets både kan inneholde tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter. Forskning tyder derimot på at dette ikke er tilfelle i praksis. Dette kommer blant annet fram i kartleggingsrapporten til Kjersti Mordal Moen, Knut Westlie, Lars Bjørke og Vidar Hammer Brattli (2018), som handler om læreres, elevs og skolelederes meninger om og opplevelser i kroppsøvingfaget. De skriver følgende: «Gjennomgangstonen er ... at faget forblir tradisjonelt, og i liten grad tar opp i seg fagfornyelse knyttet til innhold, læringsmetoder, elevmedvirkning og grunnleggende ferdigheter i tråd med ambisjonene i styringsdokumentene» (2018, s. 80). Dette omtaler de som tradisjonelle mønstre i kroppsøving.

Denne studien vil ta for seg de tradisjonelle mønstrene innen undervisningsmetodikk og aktiviteter i faget. Det vil bli referert til nasjonale studier for å få informasjon om hvilke undervisningsmetoder og aktiviteter som benyttes i kroppsøving. I tillegg til dette vil det bli referert til internasjonale studier. Det blir blant annet vist til Claes Annerstedt (2007, 2008) sine studier om aktiviteter i idrett och hälsa. I tillegg blir det referert til Inger Karlefors og Håkan Larsson (2018) sin studie, som handler om hvilke undervisningsmetoder som brukes i idrett och hälsa. Svenske studier kan anses som relevante for kroppsøvingfaget, da de skandinaviske skolefagene har flere likheter (Annerstedt, 2008). Samtidig hevder Karlefors og Larsson (2018) at det finnes lite svensk forskning om undervisningsmetoder. På bakgrunn av dette vil det også brukt internasjonal forskning om physical education. Det blir blant annet referert til Muska Mosston og Sara Ashworth (2008) og deres modell om undervisningsmetoder – *Spectrum of teaching styles*. Modellen har fått stor internasjonal anerkjennelse, deriblant av Annerstedt (2007), som skriver at modellen bidrar med alternative undervisningsmetoder som kan brukes i kroppsøvingfaget. David Kirk, John Nauright, Stephanie Hanrahan, Doune Macdonald og Ian Jobling (1996) har laget en forenklet versjon av modellen som vil bli presentert i teorikapittelet. Det vil også bli referert til Lee S. Shulman (1986, 1987) og hans forskning om læreres kunnskaper. Internasjonale studier blir dermed brukt for å bidra med kunnskap om hvorfor det norske kroppsøvingfaget er sånn som det er. Videre i denne masteravhandlingen vil *kroppsøving* bli brukt som begrep, selv om det refereres til internasjonale studier om idrett och hälsa og physical education.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i egne erfaringer og tidligere forskning ønsker jeg i denne studien å undersøke hvorfor lærere underviser som de gjør i kroppsøvingfaget. Det vil hovedsakelig bli fokusert på å finne mulige årsaker for læreres valg av undervisningsmetoder og aktiviteter. I denne studien blir dette undersøkt gjennom følgende problemstilling:

Hvordan begrunner lærere sine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter i kroppsøvingfaget?

1.3 Sentrale begreper

I dette kapitlet vil jeg ta for meg to begreper som er sentrale i studien. Det første begrepet er *undervisningsmetoder*. Ifølge Mikael Quennerstedt og Håkan Larsson (2015) handler undervisningsmetoder om hvordan læreren underviser og hvordan elevene lærer. Kirk et al. (1996) skriver at undervisningsmetoder brukes for å strukturere faginnholdet og skape gode læringsopplevelser for elevene. I denne studien blir det referert til forskning som bruker ulike begreper for å beskrive fenomenet, som for eksempel *teaching methods* (Karlefors & Larsson, 2018; Kirk et al., 1996) og *teaching styles* (Mosston & Ashworth, 2008). Ifølge Michael Metzler (gjengitt etter Karlefors & Larsson, 2018, s. 28) blir metode og stil brukt om hverandre. På bakgrunn av dette blir undervisningsmetoder videre brukt som begrep i denne studien.

Det andre begrepet som blir presentert i dette kapitlet er *tilpasset opplæring*. I kroppsøving handler tilpasset opplæring om å «... gi elevene et utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut fra egne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). For å oppnå dette er det sentralt at alle elever, uansett forutsetninger, bakgrunn, talent og interesser, får tilpassede utfordringer gjennom varierte «... lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I denne studien vil tilpasset opplæring hovedsakelig dreie seg om tilpassede undervisningsmetoder og aktiviteter i kroppsøving. Forskning kan imidlertid tyde på at prinsippet om tilpasset opplæring ikke blir oppfylt i faget. Det kommer fram i Ellen Berg Svendby (2013) sin doktoravhandling at fagets aktiviteter ikke tilpasses til alle elever. Samtidig kommer det fram i en rapport av Skolinspektionen (2012) at lærere ikke bruker individualiserte undervisningsmetoder i sin kroppsøvingundervisning.

1.4 Oppgavens struktur

I det neste kapittelet vil det bli vist til tidligere forskning om undervisningsmetoder og aktiviteter i kroppøving. Dette blir gjort for å vise min forforståelse om studiens tema. Tidligere forskning blir brukt i det senere diskusjonskapittelet for å belyse studiens funn.

Kapittel 3 handler om studiens teoretiske forankring. Her vil det først bli presentert hva som ligger i begrepene didaktikk, fagdidaktikk og kroppøvingdidaktikk. Videre vil det bli vist til ulike elementer, akser og tilnærminger av den didaktiske trekanten. Kapittelet inneholder også en presentasjon av læreres kunnskaper, eller *kunnskapskategorier*. Deretter blir en modell om undervisningsmetoder (*Spectrum of teaching styles*) presentert. Kapittelet avsluttes med en teoretisk avrunding.

Kapittel 4 beskriver de ulike metodiske valgene som ble tatt i studien. Dette innebærer valg av metodisk tilnærming, vitenskapsteoretisk posisjonering, rekruttering av informanter, valg av observasjons- og intervjumetode, forskerens rolle, analysemetode, kvalitetssikring og etiske retningslinjer.

I kapittel 5 blir studiens informanter samt studiens hoved- og undertema presentert. Videre vil jeg komme inn på resultatdelen, som handler om lærernes uttalelser og mine tolkninger av disse. Deretter vil studiens resultater bli diskutert opp mot tidligere forskning og teori.

Kapittel 6 er det siste kapittelet i denne studien, hvor de mest sentrale funnene blir presentert. I tillegg vil det bli lagt fram forslag til videre forskning om studiens tematikker.

2.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil det bli presentert tidligere forskning som er gjort innen fagfeltet. Først vil det bli vist til forskning som viser hvilke undervisningsmetoder som benyttes i kroppsøving, og mulige årsaker til dette. Deretter blir det referert til studier som handler om hvilke aktiviteter som prioriteres og nedprioriteres i faget. Som vi vil se kan denne vektleggingen av aktiviteter både føre til trivsel og mistrivsel i kroppsøving. Avslutningsvis i dette kapittelet vil det bli lagt fram funn om ønskede endringer med hensyn til aktiviteter og undervisningsmetoder. Den tidligere forskningen som presenteres vil bli brukt for å belyse studiens funn i diskusjonskapittelet.

2.1 Undervisningsmetoder i kroppsøvingfaget

Kunnskapsløftet gir lærerne stor metodefrihet i sin undervisningspraksis (NOU 2015: 8). Forskning tyder imidlertid på at kroppsøvingslærere sjeldent bruker andre metoder enn de lærerstyrte i sin undervisning. Dette kommer blant annet fram i rapporten til Moen et al. (2018), hvor flertallet av lærere (99,3 %), elever (93,6 %) og skoleledere (93,5 %) svarer at lærerne bestemmer innholdet «veldig ofte» eller «ofte». På spørsmål om hvordan læreren underviser, svarer 83,3 % av elevene at læreren viser og forklarer de ulike aktivitetene «veldig ofte» eller «ofte». Flertallet av lærere (91,4 %) har samme oppfatning. Dette underbygger Karlefors og Larsson (2018) samt David Kirk (2010) sine konklusjoner om at lærerstyrte tilnærminger blir mest brukt i kroppsøvingfaget.

Ifølge Karlefors og Larsson (2018) har lærere lite kunnskaper om undervisningsmetoder. Forskning tyder på at det kan være flere mulige årsaker til dette. Kjersti Mordal Moen (2011) hevder i sin doktoravhandling at kroppsøvingstudenter hovedsakelig blir opplært til å undervise med lærerstyrte metoder. Dette skjer selv om kroppsøvingstudiene i teorien skal lære opp studentene til å bruke varierte undervisningsmetoder. Dette resulterer i at studentene, og deres framtidige elever, blir ansett som passive mottakere av kunnskap (Moen, 2011). En annen mulig årsak bak lærernes begrensede kunnskaper kan være at kroppsøvingfaget er lite påvirket av internasjonal forskning (Annerstedt, 2007). Lærernes lave kunnskaper om undervisningsmetoder fører til at de elevsentrerte metodene sjeldent benyttes i kroppsøving (Karlefors & Larsson, 2018). Disse metodene kan derfor anses som et uutnyttet mulighetsrom i faget (Moen et al., 2018). I St.meld. nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 55) står det at lærere ikke klarer å «... utnytte potensialet i friere arbeidsformer». Det kan derfor se ut som at det er et behov for å øke kroppsøvingslæreres kompetanse om undervisningsmetoder (Karlefors &

Larsson, 2018; NOU 2015: 8). Det påpekes imidlertid i Moen et al. (2018) at lærere ønsker å bruke mer varierte metoder i sin undervisning. I tillegg kommer det fram i Britt Oda Fosse og Sylvi Stenersen Hovdenak (2014) sin studie at enkelte studenter ønsker at lærerutdanningene skal fokusere mer på undervisningsmetodikk.

Det kan også være andre årsaker som påvirker læreres valg av undervisningsmetoder. Kirk (2010) mener at det kan være gunstig å benytte lærerstyrte undervisningsmetoder i store klasser, da dette krever at læreren har kontroll. Mosston og Ashworth (2008) skriver at tidsbruken blir mer effektiv ved bruk av lærerstyrte undervisningsmetoder. Dette stemmer overens med et funn i Espen Hauge (2018) sin studie, hvor det blant annet hevdes at lærere bruker lærerstyrte tilnærminger i volleyballundervisning på grunn av begrenset tid. I tillegg er det flere «tidstyver» før, under og etter selve undervisningen. Nødvendig utstyr skal gjøres klart og elevene skal skifte, komme seg til gymsalen eller idrettsbanen, for så å dusje etter endt kroppøvingstime (Kirk, 2010). Dette poengteres også i Øyvind Standal, Kjersti Mordal Moen og Knut Westlie (2020, s. 49) sin studie, hvor de skriver at det derfor «... ikkje er overraskande at undervisninga i faget ser ut til å vere dominert av tradisjonelle instruksjonsmetodar». Gymsalens størrelse kan også være med på å påvirke lærerens valg av undervisningsmetoder. Dette påpekes i Kitt Lyngsnes og Marit Rismark (2014) samt i Arne Kaldestad (2013) sin masteravhandling. Forskning tyder videre på at det hovedsakelig blir brukt lærerstyrte tilnærminger i tekniske aktiviteter (Mosston & Ashworth, 2008; Kirk, 2010). Ifølge Mick Mawer (2014) gjelder dette også aktiviteter med en viss skaderisiko. I tillegg kan elevenes modningsnivå og alder være avgjørende for valg av metode (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ifølge Michael Biggs (2011) kan læreres erfaring i yrket påvirke hvilke undervisningsmetoder som brukes. Han hevder at erfarne lærere bruker flere tilnærminger enn det nyutdannede lærere gjør. I studiens teorikapittel vil det bli vist til Mosston og Ashworth (2008) sin argumentasjon om hvorfor lærere bør bruke varierte undervisningsmetoder i sin kroppøvingundervisning.

2.2 Prioriterte og nedprioriterte aktiviteter i faget

Målet med aktivitetene i kroppøving er å «... inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). For å oppnå dette har Kunnskapsløftet gitt lærere et stort handlingsrom når det gjelder valg av aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det står videre at «Kroppøving er et bredt sammensatt praktisk fag, der leik, grunnleggende bevegelser, idrett, dans og friluftsliv, samt aktivitet og trening i et helseperspektiv står sentralt»

(Utdanningsdirektoratet, 2015c). I tillegg skal undervisningen inneholde både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015a). På grunn av det sterke fokuset på varierte aktiviteter, hevder Kirk (2010) at kroppsøving baserer seg på en multiaktivitetsmodell. Flere forskere er imidlertid skeptiske til modellen. Annerstedt (2007, 2008) hevder at et koldtbord av aktiviteter - eller *smörgåsbord* - kan være negativt for elevenes læring. Ifølge Daryl Siedentop (1992, 2002) legger modellens organisering opp til at det blir for få timer per aktivitet, noe som begrenser elevens ferdighetsutvikling. Disse funnene stemmer godt overens med læreres erfaringer i Håkan Larsson og Gunn Nyberg (2017) sin studie. Dette resulterer i at fysisk aktivitet prioriteres framfor elevenes læring (Larson & Nyberg, 2017). For at elever skal oppnå læring er derfor viktig at elevene får flere timer per aktivitet (Siedentop, 1992, 2002). I tillegg kritiseres modellen for å ha en «*one-size-fits-all*» tilnærming, som innebærer at elever lærer på samme måte (Kirk, 2013).

Selv om kroppsøvingfaget i teorien skal basere seg på et mangfold av aktiviteter (Annerstedt, 2008), kan det i praksis se ut til at undervisningen domineres av ballidretter, grunntrening og lek (Moen et al., 2018). Det er særlig ballidrettene som kommer til å være av interesse i denne studien. Ballidrett har en stor plass i faget, selv om de ikke blir spesifikt nevnt i læreplanen (Moen et al., 2018). Samtidig som disse idrettene prioriteres, tyder forskning på at aktiviteter som dans, friluftsliv og alternative bevegelsesaktiviteter blir nedprioritert i kroppsøving (Moen et al., 2018). Dette skjer selv om aktivitetene vektlegges i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Annerstedt (2008) hevder derfor at det har oppstått et brudd mellom læreplanen og det som faktisk foregår i undervisningen.

Det er flere årsaker som kan forklare idrettens plass i faget. På 1950- og 1960-tallet ble *ideen om ideen* i kroppsøving endret (Kirk, 2010). Man gikk bort fra *kroppsøving som gymnastikk* og fokuserte mer på *kroppsøving som idrettsteknikker*. Da begynte undervisningen i faget å basere seg på dekontekstualiserte idrettsøvelser (Kirk, 2010). I Steffen Tangen og Birgitte Nordahl Husebye (2019) sin studie kommer det fram en annen mulig årsak, nemlig at mange lærere har bakgrunn fra idretten. Dette kan resultere i at mange lærere underviser i idrett. I tillegg kan man i enkelte kroppsøvingstudier bli utdannede idrettstrenere (Moen, 2011). Dette fører til at kroppsøvingstudentene også blir lært opp til å undervise i idrett.

2.3 Årsaker til elevers trivsel og mistrivsel i kroppsøvningsfaget

Moen et al. (2018) konkluderer med at 84,5 % av norske ungdomsskoleelever liker kroppsøving enten «veldig godt» eller godt», noe som forteller at elever flest har et godt forhold til faget. Videre kommer det fram at 81,1 % av elevene som holder på med idrett mer enn tre ganger i uken liker faget «veldig godt» (Moen et al., 2018). Dette er omtrent dobbelt så stor prosentandel som de elevene som aldri trener (41,9 %), noe som forteller at de idrettsaktive elevene har det beste forholdet til faget (Moen et al., 2018). De idrettsaktive elevene favoriseres i kroppsøving som et resultat av fagets sterke idrettsfokus (Moen et al., 2018). Erik Aasland (2019) hevder i sin doktoravhandling at disse elevene blir ansett som *dyktige* på bakgrunn av deres gode fysiske form og ferdigheter i blant annet ballspill.

I Moen et al. (2018) kommer det samtidig fram at 15,5 % av elevene liker faget «verken godt eller dårlig», «dårlig» eller «veldig dårlig». Ettersom kroppsøving domineres av idrett, kan det antas at det er de inaktive elevene som har det dårligste forholdet til faget (Moen et al., 2018). Aasland (2019) hevder at disse elevene kan ha vanskeligheter med å oppnå høy måloppnåelse i kroppsøving, da de ikke er i like god fysisk form eller har like gode ferdigheter som de dyktige elevene. Han får støtte av Reidar Säfvenbom (2010, s. 169), som skriver at deres deltakelse i faget kan «... i verste fall bli et ødeleggende prosjekt». Rapporten til Moen et al. (2018) viser at både gutters og jenters trivsel i faget minker fra barneskolen til ungdomsskolen. Men det er likevel jentene som har det største fallet. Funn i Therese Andrews og Venke Johansen (2005) sin studie tyder på at det hovedsakelig brukes «gutteaktiviteter» som for eksempel fotball i kroppsøvningsundervisningen, noe flere jenter er negative til. Andre funn tyder på at jentenes ønsker om dans og turn blir nedprioritert (Andrews & Johansen, 2005). Moen et al. (2018) viser som tidligere nevnt til lignende resultater om hvilke aktiviteter som prioriteres og nedprioriteres i faget. En annen årsak bak elevers misnøye kan knyttes til innføring av karakterer og testing (Andrews & Johansen, 2005). Dette kan eksemplifiseres ved hjelp av Harald Solhaug Næss, Reidar Säfvenbom og Øyvind Førland Standal (2014) sin aksjonsstudie, som handler om elevers erfaringer med løping i kroppsøving. Elever i studien har negative opplevelser med at de testes opp mot urealistiske prestasjoner, noe som kan føre til både ødelagt løpeglede og mistrivsel i faget. Misnøye og manglende mestring kan ifølge Idar Lyngstad (2010) føre til at elever blir passive, saboterende og voldelige i undervisningen, noe han omtaler som skjuleteknikker.

2.4 Ønskede endringer i kroppsøvningsfaget

Flere studier tyder på at elever ønsker endringer i kroppsøvningsfaget. På den ene siden ønsker elevene at faget skal inneholde flere aktiviteter enn det de får tilbudt (Moen et al., 2018).

Säfvenbom (2010, s. 169) mener at det er «... grunn til å tro at både aktiviteter, arenaer og utstyr som anvendes hyppig i kroppsøvningsfaget i liten grad reflekterer det mangfoldet som lever i den virkelige verden på utsiden av gymsalene». I tillegg ønsker elevene at faget skal inneholde mer alternative bevegelsesaktiviteter. Dette kan eksemplifiseres med Guro Hauen Aks (2017) og Judith Helene Bratten (2017) sine masteravhandlinger, som skriver om elevers positive opplevelser med parkour og aktiviteter med lav puls i kroppsøvningsundervisningen. Moen (et al., 2018, s. 72) hevder at slike aktiviteter kan «... være med på å gi flere elever enn de idrettsaktive positive bevegelseserfaringer».

På det andre siden kommer det fram i Moen et al. (2018) at elever ønsker bruk av andre undervisningsmetoder. De hevder at elevene ønsker mindre instruksjon fra lærer og at de samtidig vil lære mindre av hverandre. Videre ønsker elevene et kroppsøvningsfag bestående av mer læringsrettede spørsmål, og at de får gjøre mer som de vil (Moen et al., 2018). Ifølge Karlefors og Larsson (2018) kan økt bruk av elevsentrerte undervisningsmetoder føre til at flere elever opplever læring i faget. Økt elevmedvirkning kan ifølge Moen et al. (2018) føre til livslang bevegelsesglede. Dette kan igjen eksemplifiseres gjennom Næss et al. (2014) sin studie om elevers erfaringer med løping i kroppsøvningsfaget. Elevene opplever det som langt mer positivt når de selv får bestemme hvor fort og hvor langt de kan løpe. I læreplanen vektlegges både alternative bevegelsesaktiviteter og elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2015b). Moen et al. (2018) kommer med et eksempel om hvordan man kan benytte seg mer av dette i faget. De hevder at mange elever har gode kunnskaper om alternative bevegelsesaktiviteter, og at det derfor kan være hensiktsmessig å bruke deres kompetanse i undervisningen. Deres funn tyder imidlertid på at dette sjeldent forekommer. (Moen et al., 2018).

Fra og med august 2020 vil den nye læreplanen i kroppsøving bli tatt i bruk. Faget skal blant annet fokusere mindre på idrettsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kroppsøving skal fortsatt inneholde idrett, men de inngår som bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Rebekka Eikås (2019) konkluderer i sin masteravhandling med at fagfornyelsen vil føre til at flere elever får et mer positivt forhold til kroppsøving. Dette funnet stemmer godt overens med Moen et al. (2018), som hevder at et mindre idrettsrettet fag kan føre til livslang bevegelse.

3.0 Teori

I dette kapittelet vil studiens teoretiske rammeverk bli presentert. Dette vil senere vil bli brukt for å diskutere studiens funn. Først vil det bli vist hva som ligger i begrepet didaktikk. Deretter vil det bli vist til den didaktiske trekanten, samt modellens elementer, akser og tilnærminger. Videre vil det bli presentert forskning om læreres kunnskapskategorier. Etter det vil det bli vist til en modell om undervisningsmetoder, *Spectrum of teaching styles*. Teorikapittelet avsluttes med en teoretisk avrunding.

3.1 Didaktikk

Ifølge Bjørg Brandtzæg Gundem (2011) stammer didaktikkbegrepet fra det greske ordet «didaskēik», som blant annet kan oversettes til teori og vitenskap. Samtidig kan begrepet ifølge oversettes til «... lærerens evne til å undervise, instruere og informere» (Gundem, 2011, s. 25). Oversettelsene forteller at didaktikk både handler om lærerens teoretiske og praktiske kunnskaper om læring og undervisning. Didaktikk handler videre om «... hva som skal undervises og læres, hvordan det skal undervises og læres, og i hvilken hensikt eller hvorfor noe skal undervises og læres» (Gundem, 2008, s. 1). Dette er en vid forståelse av begrepet, som forteller at didaktikken har et 1) innholdsaspekt, som handler om undervisningens *hva*, 2) undervisnings- og læringsaspekt, som handler om undervisningens *hvordan* og 3) målaspekt, som handler om undervisningens *hvorfor* (Gundem, 2011; Lyngsnes & Rismark, 2014). Tidligere hadde man en mer snever forståelse av didaktikk, da det hovedsakelig var undervisningens innhold som ble vektlagt. Man hadde da et stort fokus på undervisningens *hva*, men ikke på de to andre didaktiske spørsmålene. Det er særlig undervisningens *hva* og *hvordan* som er relevante for denne studien. Førstnevnte handler om aktiviteter, mens sistnevnte handler om undervisningsmetoder (Quennerstedt & Larsson, 2015).

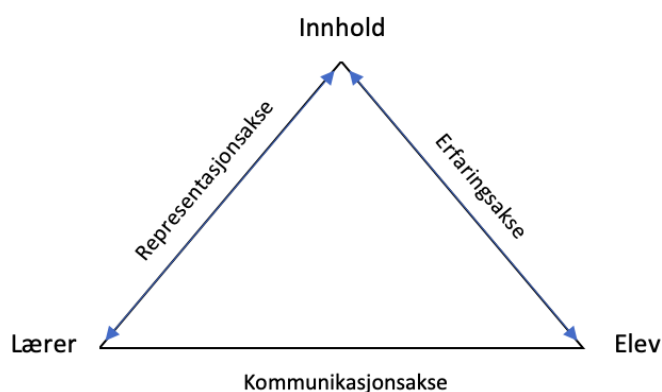
Ifølge Gunn Imsen (2009) kan didaktikken deles inn i to ulike nivåer: Det normative «bør-nivået» og det deskriptive «er-nivået». «Bør-nivået» handler om didaktikkens normative tilnærming, som vil si hvordan undervisning *bør* være. «Er-nivået» handler om didaktikkens deskriptive eller analytiske tilnærming, eller hvordan undervisningen faktisk *er*. Disse to tilnærmingene er ikke motsetninger, men komplementerer hverandre og er med på å gi økt forståelse for undervisningen i skolen (Imsen, 2016). Til tross for at det innenfor ulike didaktiske teoritradisjoner vil være et skille mellom dem, vil en lærer kombinere begge tilnærmingene i sitt arbeid, uten å nødvendigvis fokusere på å skille den ene tilnærmingen fra den andre (Imsen, 2016). En lærer kan bruke både

normative og erfaringsbaserte begrunnelser for sitt arbeid (Imsen, 2009). Læreren fatter beslutninger *både* med bakgrunn i læreplanen og formålsparagraf, men også i *egne* erfaringer om hva som fungerer bra og ikke for den enkelte elev og klasse (Imsen, 2009).

Dersom man planlegger undervisning og anvender pedagogisk teori innenfor et bestemt fag, snakker man om *fagdidaktikk* (Gundem, 2011). Ifølge Steinar Brattenborg og Berit Engebretsen (2013, s. 70) er denne formen for didaktikk med på å skape «... ei bru mellom fag og den generelle didaktikken og pedagogikken». Også her er det snakk om undervisningens *hva, hvordan og hvorfor*. Videre hevder Gundem (2011) at fagdidaktikk er i spenningsfeltet mellom teori og praksis. Dette er i kontrast til generell eller allmenn pedagogikk som er mer abstrakt og mer løsrevet fra det som faktisk foregår i skolen. I kroppsøvningsfaget forholder man seg til *kroppsøvningsdidaktikk*. Man må da ta hensyn til *fagets egenart* i undervisningsplanleggingen (Brattenborg & Engelbretsen, 2013).

3.1.1 Den didaktiske trekanten

En stor del av læreres didaktiske arbeid handler om undervisningsplanlegging. Lærere har gjennom sin utdanning og yrkespraksis fått kjennskap til ulike didaktiske modeller. En av disse er den didaktiske trekanten, som er bygget opp av elementene *lærer, elev* og *innhold*. I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan de ulike elementene i den didaktiske trekanten kan forstås i relasjon med hverandre. Deretter vil jeg skrive om hvordan den didaktiske trekanten kan belyse ulike tilnærminger til undervisning.



Den didaktiske trekanten, med utgangspunkt i Lyngsnes og Rismark (2014, s. 25)

3.1.2 Forholdene i den didaktiske trekanten

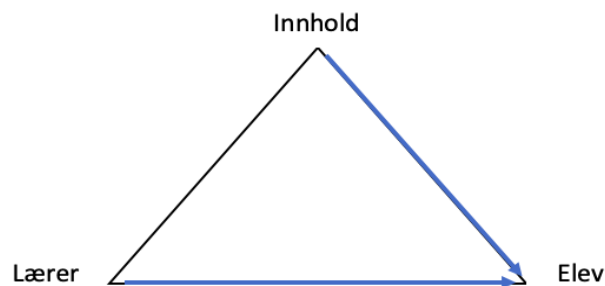
Den didaktiske trekanten viser at modellens elementer kan forstås relasjonelt. Forholdene i modellen blir synliggjort ved hjelp av *kommunikasjonsaksen*, *representasjonsaksen* og *erfaringsaksen* (Lyngsnes & Rismark, 2014). Representasjonsaksen viser forholdet mellom læreren og innholdet. Dette er et forhold som kan vektlegges ulikt. Dersom *læreren* vektlegges i forholdet, kan læreren selv bruke sin frihet til å definere undervisningens innhold. Dersom undervisningens *innhold* vektlegges, må læreren undervise slik som læreplanen legger opp til (Lyngsnes og Rismark, 2014). Kommunikasjonsaksen viser forholdet mellom læreren og hans eller hennes elever. Pertti Kansanen og Matti Meri (1999) omtaler dette forholdet som *det pedagogiske forholdet*. Dette er et asymmetrisk forhold hvor læreren er i besittelse av kunnskaper som elevene ikke har (Kansanen & Meri, 1999). Ifølge Lyngsnes og Rismark (2014) kan det oppstå spenninger langs kommunikasjonsaksen. Dette kan blant annet skje med bruk av lærerstyrt undervisning på den ene siden, og elevsentrert undervisning på den andre. Det vil bli presentert ulike vektlegginger av det pedagogiske forholdet senere i teorikapittelet. Erfaringsaksen er den siste aksene i modellen, som viser forholdet mellom elevene og innholdet i undervisningen. I dette forholdet kan undervisningens metoder eller innhold være i konflikt med eller tilpasses etter elevenes forutsetninger. Læreren har derfor en viktig rolle i dette forholdet. Kansanen og Meri (1999) kaller lærerens forhold til elev-innhold-relasjonen for *den didaktiske relasjonen*.

3.1.3 Formidlingsmodellen, vekstmodellen og dialogmodellen

Videre mener Lyngsnes og Rismark (2014) at den didaktiske trekanten har ulike tilnærminger. Dette bekreftes av både Arne Maltén (1981) samt Hilde Hiim og Else Hippe (2009), som har skrevet om ulike tilnærminger av modellen. Deres didaktiske trekant er bygget opp av elementene *læreren*, *elev* og *arbeidsoppgaver*. Jeg har imidlertid valgt å bytte ut sistnevnte med *innhold*, ettersom flere av de andre forskerne jeg refererer til bruker begrepet *content* (innhold) i sine studier (Lyngsnes & Rismark, 2014; Kansanen & Meri, 1999). I det følgende vil det bli presentert tre ulike didaktiske trekantar: *formidlings-*, *vekst-* og *dialogmodellen*.

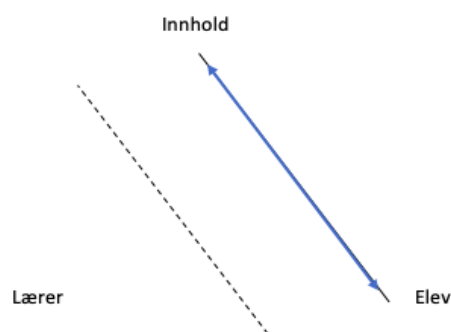
Formidlingsmodellen er basert på en tradisjonell, lærerstyrt undervisningsmetode, hvor læreren i enkelte tilfeller kan oppfattes som autoritær (Maltén, 1981). I formidlingsmodellen har læreren ansvaret for undervisningen og dens innhold, mens elevene er objekter som passivt mottar lærernes kunnskap. Slik et tomt glass fylles med vann, *heller* læreren over sin kunnskap til elevene (Hiim & Hippe, 2009). Et eksempel på dette er undervisning hvor læreren viser og

forklarer de forskjellige øvelsene som elevene skal gjennomføre, uten at elevene får komme med innspill. Ifølge Hiim og Hippe (2009) har denne tilnærmingen en lang tradisjon i skolen.



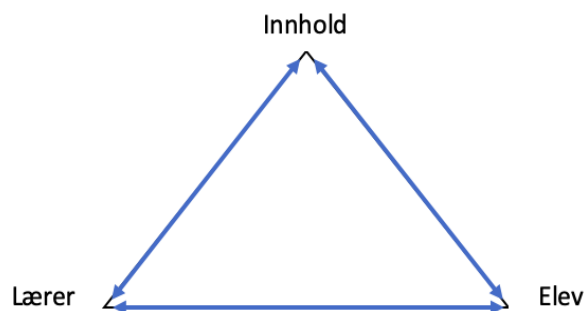
Formidlingsmodellen, med utgangspunkt i Hiim og Hippe (2009, s. 17)

Motstandere av formidlingsmodellen mener at sterk lærerstyrt undervisning er med på å begrense elevenes iboende muligheter til å oppdage egne kreative løsninger (Hiim & Hippe, 2009). Det ble derfor laget en alternativ tilnærming til undervisning, *vekstmodellen*, som kan anses som den rake motsetningen til formidlingsmodellen. Her blir elevene ansett som subjekter, og får derfor stor frihet i undervisningen (Maltén, 1981). Dette innebærer at elevene får velge oppgaver og hvordan de skal løses (Hiim & Hippe, 2009). Vekstmodellen anser elever som blomster; læreren lar disse blomstene stort sett vokse fritt, men gir de næring dersom det trengs (Hiim & Hippe, 2009). I denne tilnærmingen ser man at den didaktiske trekanten er brutt. Dette er på grunn av at læreren ikke lenger er en aktiv del av undervisningen. Læreren har en langt mer passiv rolle i undervisningen enn i den førstnevnte tilnærmingen, og holder seg derfor mer i bakgrunnen. I stedet fokuseres det på elevene og deres forhold til innholdet. Vekstmodellen er lite brukt i skolen, spesielt i de akademiske fagene. Hiim og Hippe (2009) hevder imidlertid at de praktiske fagene kan inneholde spor av modellen.



Vekstmodellen, med utgangspunkt i Hiim og Hippe (2009, s. 21)

Dialogmodellen er basert på et gjensidig samspill mellom lærer, elev og innhold (Maltén, 1981). Læreren og elever blir her ansett som likeverdige partnere knyttet til undervisning og læring (Hiim & Hippe, 2009). Selv om både læreren og eleven er aktive i undervisningen, er det likevel elevenes læring som er det viktigste, og ikke lærerens formidling (Hiim & Hippe, 2009). I likhet med den forrige modellen er elevene fortsatt aktive, men de har ikke like stor frihet. Lærerne har en mer aktiv rolle her enn i vekstmodellen. Tilhengere av modellen understreker viktigheten av at læreren tilrettelegger lærestoffet og arbeidsoppgavene ut i fra elevenes interesser og behov (Hiim & Hippe, 2009). De har i tillegg stor tro på elevenes vilje til å lære, men presiserer samtidig at elevene er avhengig av sine lærere for å kunne oppnå læring. Tilhengerne anser det som umulig å utdanne elever uten påvirkning fra læreren (Hiim & Hippe, 2009). Denne modellen har preget - og preger fortsatt - den norske skolen, spesielt på småtrinnet.



Dialogmodellen, med utgangspunkt i Hiim og Hippe (2009, s. 23)

3.2 Shulmans kunnskapskategorier

I St.meld. nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) blir læreryrket omtalt som et kunnskapsyrke. En som har fått stor anerkjennelse for sin forskning om læreres kunnskaper er Lee Shulman. Han bidrar med å konkretisere *hva* lærere kan og hvilken *form* for kunnskap de har, noe han mener det tidligere hadde manglet spesifikk informasjon om – og som både politikere og lærere (etter hans syn) sliter med å formidle på en god måte (Shulman, 1986, 1987). Han mener det er viktig å ha god forståelse om læreres kunnskaper og deres kompleksiteter i den pedagogiske prosessen. Dette hevder han er essensielt for å utdanne gode lærere. I artikkelen *Knowledge and teaching: foundations of the new reform* (Shulman, 1987) presenterer han blant annet *innhold* og hva slags *type* kunnskap en lærer har. Dette blir gjort for å støtte opp læreryrket som profesjon. Her kommer lærerens ulike former for kunnskaper inn, noe han omtaler som *kunnskapskategorier*.

Shulman (1986) omtaler lærerens kunnskaper om fagets innhold som *content knowledge* eller *subject matter knowledge*. I denne kunnskapskategorien er det ikke nok at læreren har faktakunnskaper om sitt fag. Her må læreren også ha en dypere forståelse om fagets struktur (Shulman, 1986). Det har blitt gjennomført studier om hva som inngår i *subject matter knowledge* i kroppsøvingfaget. Siedentop (1992, 2002) skriver om viktigheten med at kroppsøvingslærere har kunnskaper om de idrettsaktivitetene som benyttes i undervisningen. Videre bør lærere ha *curricular knowledge*, som innebærer lærerens kunnskaper om læreplanen (Shulman, 1986). *Curricular knowledge* er videre delt inn i en horisontal og en vertikal del. Førstnevnte handler om lærerens evne til å relatere undervisningens innhold til andre fag, mens sistnevnte handler om at læreren har kunnskap om det som tidligere har blitt gjennomgått i undervisningen, og også det elevene skal lære om senere i faget (Shulman, 1986). *Pedagogical knowledge* er kunnskaper om hvordan læreren kan styre og organisere undervisningen (Shulman, 1986). Ifølge Sigrun Gudmundsdottir og Lee Shulman (1987) innebærer dette kunnskaper om undervisningsmetoder. Shulman er kanskje mest kjent for sin forskning om læreres *pedagogical content knowledge*. Denne kunnskapskategorien må forstås som en kombinasjon av kunnskapskategoriene *subject matter knowledge* og *pedagogical knowledge*. Lærere med *pedagogical content knowledge* kan tilpasse faginnholdet slik at det blir forståelig for elevene (Shulman, 1986). Det er også denne kunnskapskategorien som skiller lærere fra andre faglige eksperter.

3.3 *Spectrum of teaching styles*

Ifølge Daniel Sundberg (2005) var det stor pedagogisk interesse for undervisningsmetodikk på 1960-tallet. I 1966 ble førsteutgaven av Mosstons bok *Teaching physical education* publisert. I senere tid har det kommet flere utgaver av boken, blant annet i samarbeid med Ashworth (2008). Bøkene er basert på en modell om undervisningsmetoder, *Spectrum of teaching styles*. Mosston og Ashworth (2008) ønsker å bidra til økt kunnskap om undervisningsmetoder. De vil at lærere skal bevege seg bort fra å primært undervise med lærerstyrte tilnærminger, og heller fokusere på elevenes oppdagende læring (Mosston & Ashworth, 2008). Selv om modellen handler om hvilke undervisningsmetoder som brukes i kroppsøvingfaget, mener Mosston og Ashworth (2008) at man også kan bruke metodene i andre fag. Modellen er basert på elleve undervisningsmetoder som lærere kan bruke i sin kroppsøvingsundervisning. Graden av lærerens kontroll og elevmedvirkning øker mot modellens ytterpunkter. De fem første undervisningsmetodene kjennetegnes av at læreren tar de fleste avgjørelsene knyttet til undervisning. Her blir lærerens kunnskaper og ferdigheter reproduisert til elevene (Mosston & Ashworth, 2008). Karlefors og

Larsson (2018) omtaler disse som *lærerstyrte undervisningsmetoder*. I de resterende metodene får elevene ta flere avgjørelser knyttet til undervisning, noe som forteller at læreren ikke alltid trenger å være i sentrum av undervisningen (Kirk et al., 1996). I motsetning til de førstnevnte metodene, får elevene her muligheten til å produsere egen kunnskap, noe som fører til at elevene er mer involvert i egen læring. Denne kunnskapen kan være ny for både eleven, læreren og samfunnet (Mosston & Ashworth, 2008). Karlefors og Larsson (2018) kaller disse metodene for *elevsentrerte undervisningsmetoder*.

Undervisningsmetoder handler altså om hvem som tar avgjørelser knyttet til undervisning, og hvilke avgjørelser som tas (Mosston & Ashworth, 2008). I overgangen mellom de ulike undervisningsmetodene foregår det endringer om hvem som får ta hvilke avgjørelser. Mosston og Ashworth (2008) skiller mellom tre forskjellige faser hvor det tas avgjørelser om undervisning. Som vi kommer til å se handler ikke dette bare om *når* avgjørelsene tas, men også hva som er *meningen* bak de ulike avgjørelsene (Mosston & Ashworth, 2008). I den første fasen planlegges selve undervisningen. Her handler det om å planlegge undervisningens mål, aktiviteter og metoder. Ifølge Mosston og Ashworth (2008) må slike avgjørelser være basert på elevenes evner og forutsetninger. I den andre fasen blir det tatt avgjørelser underveis i undervisningen. Et eksempel på dette er at læreren bruker ytterligere tid på å gjennomgå en øvelse, eller velger å hoppe over for krevende øvelser. Samtidig er det sentralt at elevene får tilbakemeldinger underveis i timen. I den tredje fasen blir elevene vurdert ut i fra hva de har gjort i undervisningen.

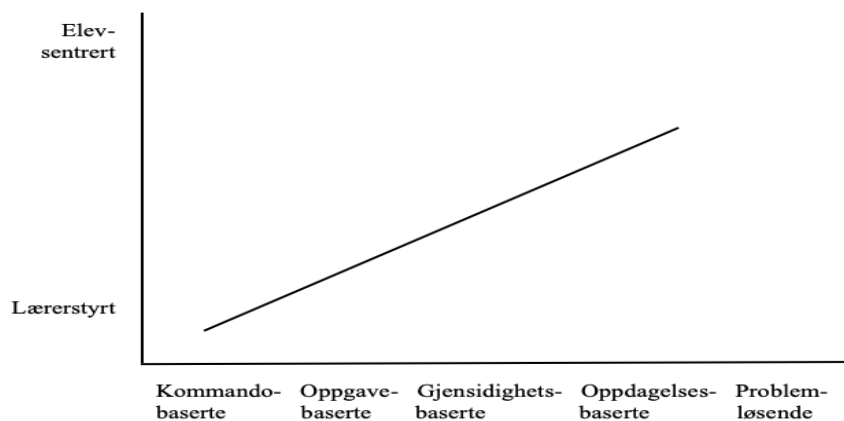
3.3.1 Argumenter for bruk av varierte undervisningsmetoder

Mosston og Ashworth (2008) argumenterer for hvorfor kroppsøvlingslærere bør benytte varierte undervisningsmetoder. For det første er mange lærere fastlåste til sin personlige måte å undervise på. Dette resulterer i at lærerne ofte velger undervisningsmetoder som de selv foretrekker. Her tvilholder lærerne på sine metoder uansett hvordan undervisningen går. For det andre består alle klasser av heterogene elevgrupper. Alle elever har ulike interesser og behov, og de lærer også på ulike måter. Selv om enkelte elever kan oppleve læring gjennom lærernes foretrukne metode, hevder de at ensidig bruk av metoder kan redusere elevens læringspotensial (Mosston & Ashworth, 2008). For det tredje inneholder læreplanen i kroppsøving ulike mål. I læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2016) står det blant annet at «... noen kompetansemål gir føringer for hvordan eleven skal arbeide for å nå kompetansemålet, mens andre er mer åpne og gir et større handlingsrom». Det kan derfor være gunstig at læreren bruker ulike undervisningsmetoder, da dette kan føre til at alle elever når målene med undervisningen (Mosston & Ashworth, 2008).

For det fjerde mener Mosston og Ashworth (2008) at det er behov for et mer omfattende rammeverk i kroppsøving. Dette kan føre til at lærerne møter forholdene i undervisningen på best mulig måte. Mosston og Ashworth (2008) påpeker at det ikke er noen undervisningsmetoder som er bedre enn andre. De understreker imidlertid at det kan være gunstig å avdekke hvilke metoder som er mest hensiktsmessig for å nå undervisningens mål. Her kan altså læreren velge mellom reproduserende eller produserende undervisningsmetoder, eller en kombinasjon av disse.

3.3.2 En forenklet modell

Ifølge Kirk et al. (1996) overlapper flere av undervisningsmetodene til Mosston og Ashworth (2008) med hverandre. De har derfor slått sammen flere undervisningsmetoder og laget en forenklet modell. Kirk et al. (1996) sitt *Spectrum of teaching styles* er bygget opp av fem undervisningsmetoder, hvorav de tre første kan anses som lærerstyrt, mens de to siste er elevsentrerte. Modellen og undervisningsmetodene blir presentert under. I tillegg blir det vist til aktiviteter fra Karlefors og Larsson (2018) sin studie, som har brukt Kirk et al. (1996) sine undervisningsmetoder som utgangspunkt.



En forenklet «Spectrum of teaching styles», hentet fra Kirk et al. (1996, s. 96)

Den *kommandobaserte* undervisningsmetoden er den første av Kirk et al. (1996) sine tre lærerstyrte undervisningsmetoder. Metoden kjennetegnes av at læreren tar de fleste avgjørelsene i kroppsøvingundervisningen, og at elevene følger lærerens instruksjoner og bevegelser (Kirk et al., 1996). I enkelte tilfeller kan metoden være militaristisk (Karlefors & Larsson, 2018), og samtidig kan den kritiseres for å ikke ivareta elevens interesser og behov (Kirk et al., 1996). Undervisningsmetoden brukes blant annet i aerobic (Kirk et al., 1996), pardans og ballidretter

(Karlefors & Larsson, 2018). I den *oppgavebaserte* undervisningsmetoden får elevene mulighet til å jobbe mer selvstendig enn i den kommandobaserte undervisningsmetoden (Kirk et al., 1996). Her arbeider elevene enten individuelt, i par eller i grupper (Karlefors & Larsson, 2018). Samtidig får elevene muligheten til å arbeide ut fra eget nivå. Denne metoden benyttes blant annet i ballidretter (Karlefors & Larsson, 2018) og sirkeltrening (Kirk et al., 1996). Ifølge Karlefors og Larsson (2018) er dette den mest brukte undervisningsmetoden i kroppsøving. I den *gjensidighetsbaserte* undervisningsmetoden får elevene mer ansvar enn i den forrige metoden. Her arbeider elevene parvis i de aktivitetene læreren har valgt. Samtidig som elev 1 gjennomfører en aktivitet, skal elev 2 observere og gi tilbakemeldinger til den aktive eleven (Kirk et al., 1996). Dette kan blant annet gjøres i undervisning med fokus på bevegelse, hvor elevene kan gi tilbakemeldinger og eventuelt komme med alternative øvelser (Karlefors & Larsson, 2018).

Den *oppdagelsesbaserte* undervisningsmetoden er den første av Kirk et al. (1996) sine to elevsentrerte undervisningsmetoder. Her får elevene muligheten til å oppdage nye løsninger på oppgaver de får tildelt av læreren. Denne undervisningsmetoden kjennetegnes blant annet med at læreren stiller utdypende og utfordrende spørsmål til elevene (Kirk et al., 1996). Karlefors og Larsson (2018) eksemplifiser med en kroppsøvingstime hvor elevene får utvikle egne øvelser for å forbedre forsvarsspill, angrepsspill og samarbeid i innebandy. Karlefors og Larsson (2018) konkluderer med at dette er den minst brukte undervisningsmetoden i faget. Den *problemløsende* undervisningsmetoden minner om den oppdagelsesbaserte metoden, men her får elevene enda større frihet til å finne egne løsninger (Kirk et al., 1996). Elevene kan her enten jobbe individuelt eller i gruppe, og metoden blir blant annet brukt i undervisning hvor elevene skal lage egne treningsprogram og danser (Karlefors & Larsson, 2018)

3.4 Teoretisk avrundning

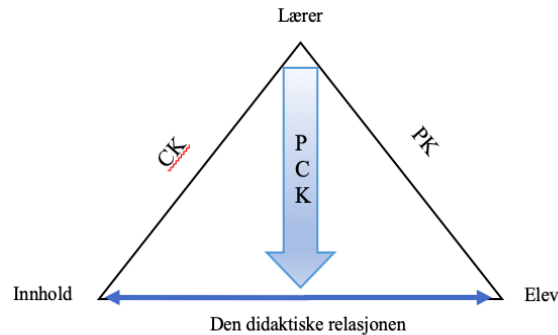
I dette delkapittelet vil det bli vist til forskning om den europeiske didaktikken og den anglo-amerikanske curriculumtradisjonen. Her vil det også komme fram at Shulman blir ansett som et bindeledd mellom de to ulike tradisjonene. Deretter vil formidlings-, vekst- og dialogmodellen bli sammenlignet med undervisningsmetodene i *Spectrum of teaching styles*.

3.4.1 Shulman – et bindeledd mellom curriculum og didaktikk?

Tidligere i teorikapittelet har det blitt vist til Shulmans kunnskapskategorier. Hans studier tilhører den angloamerikanske curriculumtradisjonen, som må forstås som en annen tilnærming enn den europeiske didaktikken. Ifølge Bjørg Brandtzæg Gudem og Stefan Hopmann (1998) har den anglo-amerikanske curriculumtradisjonen og den europeiske didaktikktradisjonen lenge stått på hver sin side når det gjelder undervisning og utdanning av lærere. Lærerutdanningene i Europa er preget av *didaktikk*, mens den amerikanske tradisjonen er sterkt metodepreget (Gudem & Hopmann, 1998). Ordet didaktikk er ikke enkelt å oversette til engelsk, da *didactics* ikke har samme betydning. Dette kan skape forvirring og misforståelser, samt assosiasjoner med noe mer negativt (Hopmann & Gudem, 1998). I ordboka *Webster's Unabridged Dictionary* blir ordet *didactics* knyttet til noen som gir moralpreken eller «... *lecture others too much*» (gjengitt etter Hopmann & Gudem, 1998, s. 334). For å kunne gjennomføre komparative studier og kommunisere på tvers av de ulike tradisjonene, har det altså vært behov for et bredere begrepsapparat. Dette også for at det i framtiden ikke bare skal være en enveispåvirkning fra amerikansk curriculumtradisjon til europeisk pedagogikk (Gudem, 2011).

Ifølge Gudem (2011) kan altså Shulmans kunnskapskategorier fungere som et slags bindeledd mellom de to ulike tradisjonene. Ved bruk av de ulike kunnskapskategoriene setter han ord på ulike kunnskaper læreren innehar. Det at Shulman har formulert egne kunnskapskategorier på engelsk gjør det muligens lettere for forskere å kommunisere på tvers av både språk og tradisjoner. I tillegg uttaler Shulman (1999) at hans bidrag med «*the missing paradigm*» og *pedagogical content knowledge* har blitt godt mottatt av andre forskere. Videre ønsker han at andre skal benytte seg av hans bidrag og finne det nyttig.

Og nettopp det har flere forskere gjort. Janne Fauskanger, Raymond Bjuland og Reidar Mosvold (2010) har oversatt *pedagogical content knowledge* til fagdidaktisk kunnskap. I tillegg har Brian Hudson (2015) plassert kunnskapskategoriene *content knowledge* (CK), *pedagogical knowledge* (PK) og *pedagogical content knowledge* (PCK) inn i den didaktiske trekanten. Læreren har blitt plassert på toppen av trekanten for å synliggjøre at det handler om lærerens kunnskapskategorier og rolle (Hudson, 2015). Modellen viser også den didaktiske relasjonen mellom lærer, elev og innhold.



Den didaktiske trekanten med kunnskapskategorier, med utgangspunkt i Hudson (2015, s.113)

3.4.2 Den didaktiske trekanten og undervisningsmetoder

Den didaktiske trekanten viser at *læreren* og *innholdet* vektlegges i de lærerstyrte tilnærmingene, mens de elevsentrerte undervisningsmetodene fokuserer mer på *elevens* forhold til *innholdet*. De tre ulike tilnærmingene av den didaktiske trekanten som Hiim og Hippe (2009) skriver om, kan videre sees i sammenheng med undervisningsmetodene som kommer fram i Mosston og Ashworth (2008), samt i Kirk et al. (1996). Formidlingsmodellen kan minne om den kommandobaserte undervisningsmetoden. Dersom dialogmodellen plasseres inn i modellen til Mosston og Ashworth (2008), ville den trolig blitt plassert i overgangen mellom de lærerstyrte og elevsentrerte tilnærmingene. Dette er på grunn av at lærerne og elevene anses som likeverdige partnere (Hiim & Hippe, 2009). Vekstmodellen kan forstås som mer elevsentrert enn de undervisningsmetodene som Kirk et al. (1996) skriver om. Vi må derfor undersøke i den originale modellen om undervisningsmetoder. Det kan antas at vekstmodellen har flest fellestrekk med den elevledede undervisningsmetoden i *Spectrum of teaching styles* (Mosston og Ashworth, 2008).

4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere de metodiske valgene som har blitt gjort i studien. Først skal jeg gjøre rede for studiens metodiske tilnærming og studiens vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter vil jeg gå inn på hvordan jeg har rekruttert studiens informanter. Videre kommer jeg til å komme inn på hva ikke-deltakende observasjon og semistrukturerte forskningsintervju handler om, og hvordan jeg har brukt disse kvalitative metodene. Etter å ha gjort rede for min rolle som forsker, vil jeg presentere mitt valg av analysemetode og hvordan jeg har forholdt meg til dens faser. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg har forholdt meg til validitet, reliabilitet og generalisering i studien. Her vil det min posisjonering som forsker bli forklart. Til slutt i dette kapitlet vil jeg vise hvordan jeg har forholdt meg til forskningens etiske retningslinjer.

4.1 Valg av metodisk tilnærming

I starten av prosjektet måtte jeg finne en passende metodetilnærming til studiens problemstilling. Det er vanlig å skille mellom to metodiske tilnærminger: kvantitativ og kvalitativ metodetilnærming. I studiens startfase var det ønskelig å få gode begrunnelser om to sentrale tema i kroppsøvingslæreres hverdag. Ifølge Tove Thagaard (2013) blir utbredelse og antall vektlagt i kvantitativ metodetilnærming. Selv om det hadde vært interessant å få kunnskaper om hvordan et stort antall lærere forholder seg til undervisningsmetoder og aktiviteter i faget, var jeg redd for at dette kunne resultere i at jeg ikke fikk gode nok begrunnelser om studiens tematikker. Thagaard (2013) anbefaler å bruke kvalitativ metodetilnærming dersom målet er å gå i dybden på det man vil undersøke. Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) fører dette til at man får mye informasjon om mennesker og deres verden. Ettersom målet med studien var å få gode dybdekunnskaper om læreres valg av aktiviteter og undervisningsmetoder, anså jeg derfor kvalitativ forskningstilnærming som mest aktuell. Dette bidro til at jeg kan fikk mye data om et relativt lite utvalg (Thagaard, 2013). Kvalitative metodetilnærminger blir ofte benyttet dersom det er lite forskning om temaene man ønsker å forske på (Thagaard, 2013). Selv om det finnes mye forskning om hvilke undervisningsmetoder og aktiviteter som brukes i kroppsøving, er det etter mitt syn lite forskning som omfatter læreres begrunnelser om hvorfor de underviser som de gjør.

4.1.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Kvalitativ forskning blir undersøkt med en vitenskapsteoretisk posisjonering, og denne studien har blitt gjennomført fra et fenomenologisk ståsted. Ifølge Thagaard (2013) vektlegges menneskers subjektive opplevelse i fenomenologien. Videre søker fenomenologien å forstå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Jeg anså derfor fenomenologi som en passende vitenskapsteoretisk posisjonering for denne studien. Fenomenologien vektlegger menneskers subjektive livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Dan Zahavi (2003) er dette den verdenen vi lever i og er fortrolige med, og som det derfor ikke blir stilt spørsmål til. I denne studien blir informantenes livsverden ansett som subjektive beskrivelser om deres undervisning. Fenomenologiske studier ønsker å undersøke de fenomenene som fremtrer for mennesker i deres livsverden (Zahavi, 2003). Fysiske gjenstander og sosiale relasjoner er eksempler på slike fenomener. Ettersom undervisning skjer i samspillet mellom lærer og hans eller hennes elever, blir både undervisningsmetoder og aktiviteter ansett som fenomener i denne studien.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 65) skriver at fenomenologiske studier har «... som mål å komme så nær som mulig en presis beskrivelse av hva mennesker *har* opplevd». For å kunne besvare studiens problemstilling var det derfor viktig å få gode beskrivelser om lærernes livsverden. Uansett hvor gode beskrivelser forskere får om andres livsverden, vil de imidlertid aldri være fullstendig presise. Dette er på grunn av at mennesker bare har direkte tilgang til egen bevissthet (Zahavi, 2003). Det var derfor aldri mulig å få tak i fullstendige beskrivelser av lærernes livsverden, ettersom jeg bare hadde direkte tilgang til min egen. Til tross for dette opplevde jeg at informantene ga detaljerte begrunnelser om deres valg av aktiviteter og undervisningsmetoder.

4.2 Rekruttering av informanter

Ifølge Katrine Fangen (2010) er det viktig å velge et passende utvalg for studien. Her er det sentralt å bruke et utvalg som kan berike studiens tema med viktig informasjon. Det er lærerne som har «... ansvaret for å planlegge hva opplæringen skal inneholde, og hvordan den skal organiseres, for at elevene skal kunne nå målene i læreplanverket» (NOU 2015: 8, s. 74). Det var derfor naturlig å ha kroppsøvlingslærere som utvalg i denne studien. For at datamaterialet ikke skulle bli for stort, avgrenset jeg studien til å omhandle kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet. Dette vil si kroppsøvlingslærere som underviser på 8. til 10. trinn. For å kunne delta i studien måtte deltakerne oppfylle følgende kriterier:

1. Deltakerne må ha fullført en lærerutdanning.
2. Deltakerne må ha undervisningskompetanse i kroppsøving.
3. Deltakerne må undervise i kroppsøving på ungdomstrinnet.

I dette prosjektet har det blitt benyttet et strategisk utvalg for å rekruttere kvalifiserte informanter (Thagaard, 2013). I rekrutteringsfasen var det ønskelig å finne kroppsøvlingslærere som underviste på ungdomstrinnet. Jeg tok derfor kontakt med lærere som jeg hadde kjennskap til, noe som resulterte i at jeg fikk rekruttert to informanter. Videre ble snøballmetoden benyttet for å rekruttere flere informanter. Denne metoden kan assosieres med en snøball som vokser jo lengre den ruller (Thagaard, 2013). Jeg undersøkte om de to rekrutterte lærerne hadde kjennskap til andre potensielle informanter. Dette resulterte i at jeg fikk rekruttert ytterligere tre informanter. Jeg hadde dermed rekruttert totalt fem kroppsøvlingslærere som ville delta i studien. Etter godkjennelse fra deres rektorer satt jeg i gang med innsamlingen.

Jeg hadde et ønske om å rekruttere både nyutdannede og erfarne kroppsøvingslærere. Fire av informantene hadde mellom 1,5 og 3 års ansiennitet, og ble derfor ansett som nyutdannede. En av lærerne hadde 16 års ansiennitet på daværende tidspunkt, og ble derfor ansett som en erfaren lærer. Dette bidro til at jeg kunne sammenligne data mellom de nyutdannede lærerne, og videre sammenligne disse med den erfarne læreren. Til tross for at kroppsøvingslærere av begge kjønn fikk forespørsel om deltakelse, var det imidlertid kun mannlige lærere som ønsket å delta i studien. Selv om dette var i mot den opprinnelige planen, ga det meg detaljerte data om hvordan mannlige lærere begrunner sine valg av aktiviteter og undervisningsmetoder i kroppsøvingsfaget.

4.3 Ikke-deltakende observasjon

Cecilie Neumann og Iver Neumann (2012) anbefaler å bruke observasjon dersom man ønsker å undersøke sosiale relasjoner. Jeg har i denne studien brukt observasjon som metode, ettersom undervisning er en sosial relasjon mellom lærer og elever. Ifølge Thagaard (2013) brukes observasjon dersom målet er å få gode beskrivelser om hvordan mennesker handler. Jeg komme dermed undersøke hvordan læreren underviser. Thagaard (2013) anbefaler å velge en passende metode for å svare på studiens problemstilling. Målet med observasjonene var å få kunnskaper om hvilke undervisningsmetoder og aktiviteter lærerne benyttet i sin undervisning. Valget falt på ikke-deltakende observasjon, da jeg kunne observere lærernes kroppsøvingsundervisning uten å selv være involvert i den (Fangen, 2010). Thagaard (2013) anbefaler å bruke ikke-deltakende observasjon dersom forskerens tilstedeværelse kan forstyrre de relasjonene som blir undersøkt. Det var derfor viktig at jeg gjorde meg lite bemerket i undervisningen. Fangen (2010) hevder imidlertid at det er mindre ubehagelig å bli observert i en undervisningssammenheng enn i mer uformelle situasjoner.

4.3.1 Gjennomføring av observasjoner

I denne studien har jeg observert én kroppsøvingstime per informant. Jeg avtalte med lærerne om at jeg i starten av hver time skulle fortelle om meg selv og hvorfor jeg var til stede. Elevene fikk beskjed om at jeg skulle observere læreren og hvordan vedkommende underviste, og at det ikke ville bli tatt notater om dem. I kroppsøvingstimene satt jeg på en benk eller stol bak sidelinjen omtrent midt i gymsalen. Som ikke-deltakende observatør fikk jeg muligheten til å skrive notater samtidig som jeg observerte (Fangen, 2010). Dette førte til at jeg kunne skrive detaljerte notater om det jeg observerte samtidig som læreren underviste. Dette ble gjort for å ikke glemme observasjoner som kunne være relevante for de senere intervjuene. Forut for observasjonene

bestemte jeg meg for å ikke notere ned *alt* som foregikk i undervisningen. For det første ville det vært umulig å observere alt som skjer fra undervisningen starter til den slutter. Det ville for det andre vært svært tidkrevende, noe som igjen kunne påvirke kvaliteten på sentrale observasjoner. For det tredje ville de fleste notatene vært uaktuelle for studien. Mine observasjoner ble skrevet ned i et egenprodusert observasjonsskjema (Vedlegg 1) som var delt inn i følgende kolonner: *aktiviteter, undervisningsmetoder, rammefaktorer og annet*. I forkant av observasjonene spurte jeg lærerne om hva som var målet med kroppøvingstimene. Målet for økten ble skrevet inn i observasjonsskjemaet. Enkelte observasjoner ble brukt i det senere analysearbeidet.

4.4 Semistrukturerte intervju

Ifølge Thagaard (2013) er intervju en passende datainnsamlingsmetode dersom målet er å få beskrivelser om personers erfaringer. Med bakgrunn i dette anså jeg det som hensiktsmessig å bruke intervju som innsamlingsmetode. Videre skriver Thagaard (2013) at det er viktig å velge en intervjuform som er passende til studiens formål. Etersom studien har et fenomenologisk ståsted, var det ønskelig at intervjupersonene skulle fortelle om sentrale fenomener i sin livsverden. Av den grunn ble livsverdenintervju ansett som mest aktuelt (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Thagaard (2013) er intervju en samtale mellom forsker og intervjuperson hvor man snakker om tematikker knyttet til studien. I intervju blir kunnskap produsert i relasjonen mellom forsker og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015). Å intervjuere lærere om deres livsverden ga meg gode kunnskaper om fenomener som var viktige for dem i deres yrkespraksis. På forhånd av intervjuene ble det laget en intervjuguide (Vedlegg 2), som var et slags manuskript over hva intervjuet skulle inneholde. Denne guiden ble brukt som et hjelpemiddel under intervjuene, da den inneholdt forhåndsbestemte tema og spørsmål. Forskere kan forholde seg ulikt til sine intervjuguider, som igjen fører til ulike intervjustrukturer. Det var derfor sentralt for meg å bruke en intervjustruktur som var passende til denne studien. For at intervjuene ikke skulle bli fastlåst til den forhåndsskrevne intervjuguiden, valgte jeg bort strukturerte intervju. Samtidig var det ikke ønskelig at intervjuene skulle ha for stort preg av åpenhet. Derfor ble også intervju med lite struktur valgt bort. Valget falt til slutt på det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som semistrukturerte forskningsintervju, som er en slags blanding av de to førstnevnte. Ved hjelp av denne strukturen kunne jeg både forholde meg til spørsmål og tematikker i intervjuguiden, men samtidig ha muligheten til å følge opp informantenes besvarelser. Oppfølgingsspørsmål ble brukt hvis lærernes svar var uklare eller om jeg ønsket at de skulle utdype svarene sine ytterligere. Rekkefølgen av spørsmål ble også endret dersom informantenes besvarelser la opp til dette.

Intervju kvaliteten er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avhengig av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. Jeg har tidligere kun gjennomført en kvantitativ studie på bachelornivå, og hadde derfor et behov for å trene på gjennomføring av intervju. Det ble derfor gjennomført to pilotintervju på forhånd av datainnsamlingen, ett med en medstudent og ett med en kroppsøvingslærer. Pilotintervjuene førte til at jeg ble tryggere på min rolle som intervjuer. Jeg fikk øvd på å stille spørsmål som var aktuelle for min studie, og jeg fikk også øvd meg på å stille gode oppfølgingsspørsmål. Etter gjennomføringen av pilotintervjuene anså jeg det som nødvendig å endre på intervjuguiden jeg benyttet meg av. Jeg endret derfor formuleringen på enkelte spørsmål og rekkefølge på dem.

4.4.1 Mine intervjuer

Etter samtale med min veileder ble det bestemt at intervjuene skulle gjennomføres etter de observerte kroppsøvingstimene. Dette førte til at jeg kunne spørre lærerne i intervjuene om mine observasjoner. I tillegg kunne jeg spørre lærerne om deres begrunnelser for valg av aktiviteter og undervisningsmetoder i de observerte kroppsøvingstimene. Intervjuene ble i denne studien brukt som den primære metoden, mens observasjonene ble brukt som en supplerende metode. Studiens fem lærere ble intervjuet få timer etter de observerte kroppsøvingstimene. Intervjuene fant sted på deres respektive skoler, noe som ble gjort for at de skulle føle seg trygge i sine vante omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble gjennomført på grupperom slik at vi fikk sitte uforstyrret. Hvert intervju varte i cirka en time, og alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker. Selv om både jeg og informantene er utdannede lærere, forsøkte jeg å ikke bruke fagspråk i intervjuene. Dette ble gjort ettersom vi kan ha ulike forståelser for hva som inngår i begrepene. Intervjuene handlet om to sentrale tematikker i lærernes yrkespraksis, nemlig valg av undervisningsmetoder og aktiviteter. I tillegg ble lærerne spurt om å begrunne sine valg. I intervjuene fikk jeg samtidig anledning til å spørre om relevante observasjoner som ble gjort i lærernes kroppsøvingstimer. Samtlige av lærerne ga utdypende svar på mine spørsmål, spesielt da de eksemplifiserte med hvilke aktiviteter og undervisningsmetoder de har brukt i tidligere kroppsøvingstimer. Dette ga meg mulighet til å spørre lærerne om hvorfor de valgte akkurat de aktivitetene og de undervisningsmetodene. Jeg fikk også meg mulighet til å spørre lærerne om de kunne brukt andre tilnærminger og andre aktiviteter i undervisningstimene som ble beskrevet.

4.5 Forskerens rolle

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det vesentlig at jeg har forkunnskaper om de temaene jeg ønsker å undersøke. Gjennom flere års studier har jeg utviklet kunnskaper og meninger om undervisningsmetoder og aktiviteter i kroppsøving. Arbeidet med studien har styrket mine kunnskaper og meninger. Til tross for dette har jeg forsøkt å legge egne meninger og kunnskaper i bakgrunnen under datainnsamlingen. Dette ble ansett som et nødvendig grep, da det er viktig at mine meninger ikke skal være en hindring for å forstå andres erfaringer og meninger (Neumann & Neumann, 2012). Jeg forsøkte derfor å ha et åpent sinn mens jeg samlet inn data. Ifølge Fangen (2010) er det viktig at forskeren går inn i en rolle hvor en ikke blir styrt av sine forkunnskaper. Ved å ha en slik rolle er det større sannsynlighet for at det dukker opp relevante funn. Kvalitative studier har ofte et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og studiens informanter (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var jeg som forsker klar over både før, under og etter datainnsamlingen. Det var jeg som var den ansvarlige parten i studien, og det var jeg som bestemte hvilke spørsmål som ble stilt, hvilke svar fra informantene som ble fulgt opp, og jeg bestemte når intervjuet var over. Informantenes rolle var å svare på de spørsmål som jeg stilte (Kvale & Brinkmann, 2015). Under observasjonene var det jeg som bestemte hva jeg skulle se etter og hva som ble notert ned. Selv om det var et asymmetrisk maktforhold mellom meg som forsker og lærerne som ble intervjuet, var jeg samtidig bevisst på at min makt som forsker ikke måtte misbrukes (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kunne vært negativt både for relasjonen mellom forsker og informant, samt kvaliteten på innsamlet data.

4.6 Analyse

I denne studien har jeg valgt å benytte Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) sin fremgangsmåte om den tematiske analysen. Denne analysemetoden kan brukes for å få fram informantenes erfaringer, meninger og virkeligheter. Jeg anså dermed tematisk analyse som en passende for å kunne svare på studiens problemstilling. Ifølge Braun og Clarke (2006) kan denne metoden brukes for å identifisere, analysere og rapportere tema i innsamlet data. Tematisk analyse kan hjelpe forskeren med å finne meningsmønstre som går igjen i de ulike intervjuene. Braun og Clarke (2006) mener at den tematiske analysen bør være den første kvalitative analysemetoden som forskere bør lære seg. De hevder at metoden gir forskeren stor fleksibilitet til å kunne finne tema på ulike måter. I tillegg kan man underveis i den temasentrerte analysen utvikle ferdigheter som kan brukes i senere forskning.

Videre skiller Braun og Clarke (2006) mellom induktiv og teoretisk tilnærming av den tematiske analysen. Det som skiller dem er hvordan og hvorfor forskeren koder. I den førstnevnte blir problemstillingen utviklet underveis i analysen. I den sistnevnte er problemstillingen forutbestemt med bakgrunn i teori (Braun & Clarke, 2006). I denne studien har analysene blitt gjort gjennom en induktiv tilnærming. Det må imidlertid påpekes at jeg har tatt med meg teori og tidligere forskning inn i analysearbeidet. Dette resulterer i at denne avhandlingen ikke kan anses som en ren induktiv studie. Forskere kan produsere semantiske og latente temaer gjennom en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Ifølge Michael Patton (gjengitt etter Braun & Clarke, 2006, s. 84) handler førstnevnte om å få eksplisitt kunnskap om informantenes utsagn. Latente temaer går mer i dybden på det informantene forteller (Braun & Clarke, 2006). Dette handler om å finne de underliggende antakelsene og meningene som i informantenes besvarelser (Braun & Clarke, 2006). I denne studien har jeg produsert både semantiske og latente temaer. Dette ble gjort for å både få kunnskaper om hvordan lærerne underviser, men samtidig for å få mer dyptgående kunnskaper om hvordan lærere begrunner sine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter.

4.6.1 Analytisk fremgangsmåte

Ifølge Braun og Clarke (2006) er det viktig at man beskriver hvordan man har gjennomført den tematiske analysen. De har derfor laget en framgangsmåte om hvordan man kan forholde seg til den tematiske analysen. Jennifer Attride-Stirling (gjengitt etter Braun & Clarke, 2006) som skriver:

If we do not know how people went about analysing their data, or what assumptions informed their analysis, it is difficult to evaluate their research, and to compare and/or synthesize it with other studies on that topic, and it can impede other researchers carrying out related projects in the future (s. 80)

Braun og Clarke (2006) sin framgangsmåte om den tematiske analysen består av seks faser. Etersom dette var min første kvalitative studie, anså jeg det som svært positivt å ha en slags kontrolliste over hva jeg skal gjøre. Dette har resultert i et forsøk på å prøve å beskrive hvordan jeg har brukt den tematiske analysen. Det må likevel påpekes at jeg ikke fulgte stegene lineært. Jeg har i stedet fulgt Braun og Clarke (2006) sine anbefalinger om å bevege meg fram og tilbake mellom de ulike fasene. Den første fasen i den tematiske analysen innebærer å bli kjent med

datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). For å få til dette anså jeg det som nødvendig å transformere informantenes besvarelser om til skriftlig tekst, en prosess som kalles *transkribering*. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler denne prosessen om å klargjøre innsamlet data for videre analyse. Transkriberingen var en tidkrevende prosess med pauser og spoling. Etter å ha transkribert mine fem intervju satt jeg igjen med cirka 60 A4-sider med data. I denne fasen leste jeg gjennom transkripsjonene tre ganger. Den første gangen leste jeg gjennom kun for å få en oversikt over intervjuene, uten å ta noen form for notater. I den andre gjennomlesningen hørte jeg på opptakene samtidig som jeg leste over transkripsjonene. Dette ble gjort for å undersøke om feil tegnsetting og setningsoppbygging var med på å endre meningen i informantenes utsagn. I den tredje gjennomlesningen markerte jeg utsagn som på det tidspunktet var aktuelle for studien. Deretter startet jeg på den andre fasen, hvor det ble laget innledende koder. Ifølge Anthony Tuckett (gjengitt etter Braun & Clarke, 2006, s. 88) handler koding om å sortere data inn i meningsfulle grupper. Først kodet jeg gjennom å fargekode de originale transkripsjonsfilene i Microsoft Word. Deretter lagde jeg tankekart bestående av de innledende kodene. Dette var til hjelp i senere trinn, da kodene synliggjorde hva informantenes utsagn handlet om. Jeg forsøkte å lage så mange koder som mulig i dokumentene, selv om enkelte utsagn viste seg å være mindre aktuelle på det tidspunktet. Dette ble gjort da disse kodene kunne bli aktuelle senere i analysen (Braun & Clarke, 2006).

Dette legger grunnlaget for den tredje fasen, som handler om å sortere kodene inn i potensielle mønstre – eller *temaer* – som går igjen i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Disse temaene må være relevante for studiens problemstilling. Ifølge Richard Boyatzis (gjengitt etter Braun & Clarke, 2006, s. 88) er det i denne delen av analysen hvor man begynner å tolke sine data. Forskjellen mellom de temaene som ble dannet i denne fasen og kodene som ble dannet i fase 2, er at førstnevnte har et bredere innhold (Braun & Clarke, 2006). Etter å ha lest gjennom de kodede intervjuene fant jeg ut at flere koder kunne relateres til hverandre. Dette gjaldt både koder i ett og samme intervju, men også koder på tvers av intervjuene. Temaer som «lærerstyrte undervisningsmetoder», «elevsentrerte undervisningsmetoder», «aktiviteter» og «elever» gikk igjen i samtlige av intervjuene. Jeg valgte derfor å fokusere på dem, og fortsatte søket med å finne undertemaer som kunne knyttes til de foreløpige hovedtemaene. Alle de foreløpige kodene ble skrevet i tankekart og knyttet til de foreløpige hovedtemaene. Videre forsøkte jeg å koble flere av de foreløpige kodene inn i potensielle undertema. På dette tidspunktet lagde jeg også et tema som fikk navnet «lett blanding», som blant annet inneholdt flere undertemaer som var

vanskelige å knytte til de andre foreløpige hovedtemaene. Jeg valgte å ikke slette dem, da jeg kunne få bruk for de senere i analysen.

Den fjerde fasen handler om å gjennomgå og avgrense de potensielle temaene fra trinn 3. Ifølge Braun og Clarke (2006) kan det oppstå flere scenarioer i denne fasen. Man kan oppdage at enkelte av de potensielle temaene har for lite data, og at de derfor ikke kan anses som temaer likevel (Braun og Clarke, 2006). Jeg oppdaget underveis i denne fasen at dette ikke var tilfelle i min studie. Et annet scenario kan være at noen av temaene kan slås sammen og danne nye tema (Braun & Clarke, 2006). I denne studien var det særlig dette scenarioet som oppstod. Her fant jeg ut at deler av temaene «lærerstyrte undervisningsmetoder» og «elevstyrte undervisningsmetoder» kunne knyttes sammen med «aktiviteter» og «elever», noe som førte til et nytt tankekart bestående av nye hoved- og undertema. Etter å ha gjennomført denne fasen opplevde jeg at de viktigste funnene i studien inngikk i temaene. Den femte fasen handler om å definere og navngi temaene man har funnet i analysen (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen er det også sentralt å avgjøre om hvert hovedtema trenger undertema eller ikke. I denne studien har det blitt brukt undertemaer for at ikke hovedtemaene skulle bli for store og komplekse (Braun & Clarke, 2006). I tillegg kan undertemaer føre til at bedre struktur i hovedtemaene. Ifølge Braun og Clarke (2006) er det også i denne fasen hvor man navngir studiens tema. Hovedtemaenes navn er et resultat av både informantenes utsagn, teori og tidligere forskning. Undertemaene har fått navn etter lærernes direkte sitat. Den sjette fasen er den siste fasen i den tematiske analysen, hvor man rapporterer sine funn. I denne studien har dette blitt gjort i resultatkapittelet.

4.7 Kvalitetssikring

For å kunne vurdere kvaliteten på en studie er det essensielt at det blir grundig beskrevet hvilken metode som blir benyttet og hvordan man har gått frem i gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Jeg vil her vise hvordan jeg har forholdt meg til begrepene *validitet*, *reliabilitet* og *overførbarhet* som en del av denne studiens kvalitetssikring. Det vil også bli skrevet om fordeler og ulemper med at jeg som forsker og mine informanter var innenfor samme miljø.

4.7.1 Validitet

Validitet handler om studiens funn kan anses som gyldige (Thagaard, 2013). Dette vil si om man får svar på det man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålet blir derfor om mine tolkninger representerer lærernes faktiske virkelighet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre at validitet bør være gjeldende i samtlige av studiens faser. Forutfor datainnsamlingen ble det gjennomført to pilotintervju, noe som kan bidra til økt validitet (Kvale og Brinkmann, 2015). Pilotintervjuene ble brukt for å undersøke om informantenes besvarelser var relevante for studiens problemstilling. I intervjusituasjoner kan man risikere at informantene ikke forteller sannheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte derfor å bruke en *triangulering* bestående av ikke-deltakende observasjon og semistrukturerte forskningsintervju. Dette bidro til at jeg kunne vurdere om lærernes besvarelser stemte overens med mine egne observasjoner om deres undervisning. Dette kan være med på å øke studiens validitet (Fangen, 2010).

Man kan også snakke om transkripsjonens validitet. I følge Kvale & Brinkmann (2015, s. 212) er det umulig å transkribere *korrekt*, da det ikke finnes en «... sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig». For å vurdere validiteten til en transkripsjon må man derfor stille spørsmål om hva som er mest hensiktsmessig for det man ønsker å undersøke. I denne studien har jeg forsøkt å skrive så ordrett som mulig. Dette ble gjort for å ikke risikere å endre meningsinnholdet i lærernes uttalelser. Ved å sammenligne en studies resultater med lignende studier, kan man også øke en studies validitet (Thagaard, 2013). Dette kan oppnås både med resultater som samsvarer og som ikke samsvarer med tidligere forskning. Denne studiens resultater har blitt sammenlignet med resultater fra både norske og internasjonale studier om hvilke undervisningsmetoder og aktiviteter som brukes i kroppsøvningsfaget. Slik jeg ser det, stemmer flere av denne studiens resultater overens med funn i tidligere forskning.

4.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet brukes for å vurdere om en studie gjennomføres på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013). Ifølge David Silverman (2011) handler reliabilitet om hvorvidt en studie er repliserbar. Dette vil si om andre forskere kan oppnå samme resultater dersom de repeterer studien med samme metoder. Det blir imidlertid diskutert om man egentlig *kan* oppnå høy reliabilitet i kvalitativ forskning. Thagaard (2013) hevder imidlertid at man kan styrke en studies reliabilitet dersom man gjør forskningsprosessen *gjennomsiktig*. Dette vil si at forskeren må gjøre greie for de metodiske valgene som har blitt gjort i studien. Dette har jeg forsøkt å gjøre i studiens forskjellige faser. Reliabilitet i denne studien styrkes i form av at det er gjort rede for

metodiske valg i datainnsamlingen, transkriberingen og analysen. I tillegg til at det kontinuerlig har blitt gjort vurderinger om hvordan og hvorfor valgene har blitt gjennomført på valgt måte. Det er altså i form av *gjennomsiktighet* i alle studiens faser at studien øker sin pålitelighet, og studien forhåpentligvis fremstår som at den er blitt gjennomført på en tillitsvekkende måte for leseren - heller enn å fokusere på at den er repliserbar. Kvale og Brinkmann (2015) mener at det kan være både fordeler og ulemper med å fokusere på høy reliabilitet. På den ene siden kan det være fordelaktig da man ønsker å unngå en vilkårlig subjektivitet. Samtidig kan være med på å innskrenke kreativiteten til intervjueren, og i tillegg hvor variert og flytende intervjuene vil være. Når intervjueren får rom til å tenke kreativt, kan vedkommende benytte sin egen intervjustil og i større grad følge sin egen fornemmelse i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7.3 Generalisering

Generalisering handler om studiens funn kan «... overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Begrepet generalisering har sitt opphav innen kvantitativ metode. Som følge av at mine informanter består av et begrenset antall, og i tillegg er strategisk valgt ut, kan man ifølge Harald Grimen og Benedicte Ingstad (2008) ikke snakke om statistisk generalisering. I kvalitative studier forholder man seg gjerne til analytisk generalisering (Fangen, 2010). Det kan videre diskuteres om hvorvidt kvalitative resultater kan generaliseres på globalt plan. Kvale og Brinkmann (2015) hevder imidlertid at dette ikke er målet i kvalitative studier. Målet er heller å undersøke om studiens funn kan overføres til andre studier.

Studiens utvalg bestod av fem mannlige kroppsøvingslærere med ulik alder, utdanning og erfaring. Dette ga meg mulighet til å finne flere nyanser om studiens tematikker. En svakhet med studien var at jeg ikke fikk rekruttert kvinnelige kroppsøvingslærere som underviser på ungdomstrinnet. Dersom jeg hadde både mannlige og kvinnelige kroppsøvingslærere, kunne jeg muligens sammenlignet hvordan mannlige og kvinnelige lærere begrunner sine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter. Jeg vurderte derfor å bytte problemstilling som et resultat studiens rekrutterte lærere. Jeg bestemte meg imidlertid for å beholde problemstillingen om hvordan kroppsøvingslærere begrunner sine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter, og ikke bare *mannlige* kroppsøvingslærere. Kunnskapene som har blitt produsert denne studien kan dermed ikke generaliseres til å gjelde alle kroppsøvingslærere. Det er viktig å påpeke at dette heller ikke var ambisjonen. Hensikten med studien var derimot å undersøke hvordan et utvalg lærere begrunner sine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter i kroppsøvingsfaget. Men

ettersom flere funn stemmer overens med tidligere forskning og teori, kan det muligens antas at andre lærere, både mannlige og forhåpentligvis kvinnelige, kan kjenne seg igjen i begrunnelsene.

4.7.4 Forskerens posisjonering

Både jeg og studiens informanter var utdannede lærere og hadde undervisningskompetanse i kroppsøving. Jeg vil derfor påstå at begge parter var innenfor samme miljø. Ifølge Thagaard (2013) kan det være både fordeler og ulemper med dette. Dersom forskeren og informantene er innenfor samme miljø, kan føre til en god forståelse om de fenomenene som informantene forteller om (Thagaard, 2013). I intervjuene fortalte kroppsøvingslærerne om erfaringer fra sin undervisning. Basert på min bakgrunn som lærerstudent og lærervikar, kjente jeg meg igjen i flere av informantenes valg av undervisningsmetoder og aktiviteter. Jeg forstod også *hvorfor* lærerne tok flere av valgene. Ettersom jeg var innenfor samme miljø som studiens informanter, var det en risiko for at jeg kunne overse nyanser som ikke var relatert til mine egne erfaringer (Thagaard, 2013). Selv om jeg og studiens informanter er kroppsøvingslærere, var vi imidlertid ikke innenfor samme skolemiljø. Dette førte til at jeg fikk begrenset innsikt i deres skolekultur. Den eneste innsikten jeg hadde om skolens kultur hadde blitt anskaffet gjennom å intervju og observere studiens lærere.

4.8 Ethiske retningslinjer

I løpet av masterprosjektet måtte jeg forholde meg til forskningens etiske retningslinjer (Thagaard, 2013). I startfasen av studien sendte jeg inn et meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata – NSD (Vedlegg 3). Meldeskjemaet måtte godkjennes av dem før jeg kunne starte med datainnsamlingen. I skjemaet ble det blant annet beskrevet hvordan jeg skulle behandle og oppbevare informantenes personopplysninger. Jeg fikk som tilbakemelding at dette var i tråd med NSD sine etiske retningslinjer. Videre fikk jeg tilbakemelding på at jeg ikke kunne ta notater om enkeltelever. Dette anså jeg ikke som et problem, ettersom jeg skulle observere lærere og intervju dem om hvordan de begrunner sine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter.

Som tidligere nevnt ble snøballmetoden brukt for å rekruttere tre informanter til studien. Selv om dette er en utbredt metode innen kvalitativ forskning, kan det ifølge Therese Andrews og Anders Vassenden (2007) oppstå etiske problemer underveis i snøballmetodens rekrutteringsfase. Dette gjelder blant annet dersom lærerne fra eget nettverk deler informasjon om andre informanter uten deres samtykke. I denne fasen ble lærerne fra eget nettverk spurt om de kunne forhøre seg med

potensielle informanter om deltakelse. Med bakgrunn i dette sørget jeg for at mine kontaktpersoner hadde fått godkjenning for å dele kontaktopplysningene deres til meg.

På forhånd av datainnsamlingen mottok informantene et informasjonsskriv (Vedlegg 4) om studien. I skrivet ble studiens formål beskrevet, som var å undersøke hvordan lærerne begrunner sine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter. Lærerne fikk også muntlig informasjon om studiens formål i starten av intervjuene. I tillegg fikk lærerne en samtykkeerklæring (Vedlegg 5) som skulle signeres dersom de ville delta i studien. I erklæringen stod det blant annet at deres besvarelser og personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt. De stod videre at det kun var jeg og min veileder som ville ha tilgang til innsamlet data, og at disse dataene ville bli lagret på en kryptert minnepenn. I informasjonsskrivet fikk lærerne forsikringer om at transkriberingen og analysen av deres intervju ville foregå på datamaskiner uten internettilgang. Samtidig fikk de informasjon om at det ikke ville være noen negative konsekvenser for dem å delta i studien, og at de ikke ville bli gjenkjent i den endelige publikasjonen. Informantene i denne studien har derfor fått fiktive navn.

5.0 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først presentere informantene som ble intervjuet og observert i denne studien. Deretter vil jeg presentere hovedtemaene og undertemaene som kom fram i den tematiske analysen. Ett og ett hovedtema vil bli diskutert opp mot teori og tidligere forskning før det neste hovedtemaet blir presentert og diskutert.

5.1 Presentasjon av studiens informanter

Alle fem informantene som ble rekruttert til denne studien 1) har fullført en lærerutdanning, 2) har undervisningskompetanse i kroppsøving og 3) underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet. De oppfyller dermed kriteriene som ble bestemt forut for rekrutteringsprosessen.

Hans er en mann i slutten av tjuårene med bakgrunn fra fotballen. Han har en bachelorgrad i kroppsøving og idrettsfag, samt masterutdanning i idrettsvitenskap. I ettertid har han tatt et årsstudium i KRLE, men underviser ikke i faget. Han startet i læreryrket høsten 2018, og har dermed halvannet års erfaring. Han underviser i kroppsøving og i valgfaget fysisk aktivitet og helse. Han har kroppsøving på 9. og 10. trinn, mens i fysisk aktivitet og helse jobber han på alle trinn. Jeg observerte en kroppsøvingstime hvor Hans underviste i alternative ballaktiviteter med

9. trinn. Målene for timen var å lære å samarbeide med det laget man har gjennom gode tilbakemeldinger og respektere regler.

Erik er en mann midt i tjuårene med bakgrunn fra langrenn og fotball. Han har en bachelorgrad som faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Han begynte å jobbe som lærer høsten 2018, og har dermed halvannet års erfaring. Han underviser i kroppsøving og valgfaget fysisk aktivitet på alle trinn. Erik er den eneste læreren i studien som har dobbelttimer i kroppsøving. Jeg observerte en dobbelttime med en 8. klasse hvor turn stod på planen. Målet med timen var å lære momenter for å kunne utføre en forlengs og baklengs rulle og hvordan man kan sikre partner.

Per er en mann i slutten av tjuårene med bakgrunn fra orientering og fotball. Han har en bachelorgrad i samfunns- og idrettsvitenskap. Etter det har han tatt praktisk pedagogisk utdanning, samt to årsstudium i henholdsvis geografi og engelsk. Han underviser i kroppsøving, engelsk og samfunnsfag på alle trinn. Han begynte å jobbe som lærer høsten 2016, og har dermed tre års erfaring. Jeg observerte en acroyoga-time med en 10. klasse, hvor målet var å utfordre seg selv gjennom ulike bevegelsesformer i par.

Jon er en mann i slutten av tjuårene med bakgrunn fra fotball og volleyball. Han er utdannet grunnskolelærer 5-10 med engelsk, kroppsøving, samfunnsfag og KRLE i fagkretsen. Han underviser i samtlige av fagene. I kroppsøving underviser han på både 8. og 9. trinn. Jon begynte å jobbe som lærer høsten 2018, og har dermed halvannet års lærererfaring. Jeg observerte en kroppsøvingstime som Jon hadde med en 8. klasse. Målet for undervisningen var å kunne se opp og rundt seg samtidig som man fører ballen i innebandy.

Rune er en mann i førtiårene med allsidig idrettsbakgrunn, hovedsakelig innen ballidrettene. Han er utdannet allmennlærer med kroppsøving i fagkretsen, og har i tillegg historie grunnfag og historie mellomfag. Han begynte i læreryrket høsten 2003, og har dermed 16 års ansiennitet som lærer. Jeg observerte en kroppsøvingstime hvor Rune underviste i dans med en 9. klasse hvor målet var å vise at de kan danse grunntrinn og sette turer i dansene.

5.2 Presentasjon av studiens observasjoner

Før og etter kroppsøvingstimene ble det tatt notater om skolenes rammefaktorer. Dette ble gjort for å undersøke om dette kunne påvirke lærernes undervisning. For det første ble det tatt notater om *hvor* undervisningen ble gjennomført. Alle gymsalene bortsett fra Hans sin er av stor størrelse. Alle skolene bortsett fra Hans sin har installert skillevegger i taket, noe som gjør det mulig å ha undervisning på begge sider av hallen. På skolene til Rune, Jon og Per er det også to klasser som har kroppsøving samtidig, og klassene skilles ved hjelp av en skillevegg på midten. I likhet med Runes gymsal fører dette igjen til begrenset plass. På skolen til Hans er det bare en klasse som har kroppsøving om gangen, men denne gymsalen er igjen mye mindre enn de gymsalene de andre lærerne har tilgjengelig.

Det ble også undersøkt hvor lang tid lærerne hadde disponibelt i sin undervisning. Erik sin skole er den eneste skolen i studien som opererer med dobbelttimer i kroppsøving. Dette bidro til at den observerte turnundervisningen varte i cirka 70 minutter. De andre skolene i studien opererer med enkelttimer. Dette førte til at deres kroppsøvingstimer varte mellom 35 og 45 minutter. Samtidig ble det tatt notater om antall elever i de observerte klassene. Klassene bestod også av mellom 24 og 28 elever. Hans sin klasse hadde et flertall jenter (14 mot 10), mens Jon sin klasse hadde flest gutter (16 mot 12). De tre andre klassene var jevnere fordelt: Rune sin klasse bestod av 12 gutter og 13 jenter, Per sin klasse bestod av 14 jenter og 13 gutter, Erik sin klasse bestod av 12 jenter og 12 gutter. Det må imidlertid påpekes at jeg ikke mottok informasjon fra læreren om noen elever var fraværende fra undervisningen. Det har også blitt tatt notater om hvilke undervisningsmetoder og aktiviteter lærerne brukte i sine kroppsøvingstimer. Disse observasjonene blir presentert i resultat- og diskusjonskapitlet.

5.3 Presentasjon av studiens temaer

Videre i dette kapitlet presenteres de temaene som ble dannet gjennom den tematiske analysen. Hovedtemaene har oppstått som en kombinasjon mellom teori, tidligere forskning og lærernes uttalelser. Undertemaene er et resultat av lærernes egne utsagn om undervisningsmetoder og aktiviteter, samt deres begrunnelser om hvorfor de underviste som de gjorde i de observerte kroppsøvingstimene. I tillegg har tematikkene oppstått som et resultat av mine tolkninger.

1. Lærernes forståelse og bruk av undervisningsmetoder
 - a) «Læreren viser, læreren forteller, elever utfører»
 - b) «Da bruker elevene egen kreativitet for å løse en oppgave»
 - c) «Jeg tar meg selv i nakken for at det noen ganger blir litt for meg-styrt»
 - d) Diskusjon

2. Aktivitetsutvalg fra lærernes kroppsøvningsundervisning
 - a) «Mange lærere mener at den spillmetoden eller den teknikken er den beste»
 - b) «Jeg har jo ikke lagt noen føringer på hvordan de skal løse aktiviteten»
 - c) Diskusjon

3. Elevene forutsetninger
 - a) «Noen klasser må være mer lærerstyrt enn andre klasser»
 - b) «I noen klasser kan du ha en åpnere dialog og slippe mer løs »
 - c) Diskusjon

4. Hva er viktigst: varierte aktiviteter eller varierte undervisningsmetoder?
 - a) «Gjøre faget så variert som mulig»
 - b) «En aktivitet som ingen elever har vært borti»
 - c) «Jeg er mer opptatt av å ha variasjon i aktiviteter enn hvem som leder»
 - d) Diskusjon

5.4 Lærernes forståelse og bruk av undervisningsmetoder

Hans forteller at undervisningsmetoder er måter man legger til rette på for at elevene skal arbeide på en eller annen måte. Dette stemmer godt overens med Erik, som forteller at undervisningsmetoder er den metoden man kan formidle innholdet sitt best mulig på. Slik jeg forstår det, har lærerne ganske lik forståelse om hva som ligger i begrepet. Istedenfor å definere hva som ligger i selve begrepet, velger Rune å dele inn begrepet i to ulike kategorier:

Intervjuer: Når du hører begrepet «undervisningsmetoder», hva tenker du på da?

Rune: Nei, i kroppsøvningsfaget så blir det jo om det er elevmedvirkning eller om det er lærerstyrt eller om det er.... Vise og så prøve ut eller om det bare er å la elevene teste ut og bygge kompetanse ut i fra det.

Undervisningsmetoder som vektlegger elevers medvirkning blir i denne studien omtalt som elevsentrerte. Hans skiller mellom deduktiv og induktiv undervisningsmetode. Førstnevnte er et annet begrep for lærerstyrte undervisningsmetoder, mens sistnevnte handler om de elevsentrerte undervisningsmetodene. Hans sier videre at det kan være flere underkategorier av de lærerstyrte og elevsentrerte tilnærmingene, men at det hovedsakelig er kun de to han tenker på.

I dette kapitlet vil det først bli presentert funn om hva lærerne legger i lærerstyrte og elevsentrerte undervisningsmetoder. Videre vil det bli presentert funn som omfatter lærernes tanker om egen praksis av undervisningsmetoder. Avslutningsvis vil lærernes forståelse og praktisering av undervisningsmetoder bli belyst opp mot teori og tidligere forskning.

5.4.1 «Læreren viser, læreren forteller, elever utfører»

På spørsmål om hva Hans legger i begrepet lærerstyrte undervisningsmetoder, svarer han at det er en undervisningsmetode hvor «læreren viser, læreren forteller, elever utfører». Når han får spørsmål om han kan utdype hva han mener med dette, svarer han følgende:

Jeg tenker en metode med en litt sånn autoritativ lærer, som står foran, som tar ansvaret for å forklare, og veileder, sørger for at det er ro i rommet, gjennomgår øvelsen og hvordan den skal se ut, og så underveis i øvelsen enten stoppe opp eller eventuelt starte på nytt igjen hvis det ikke fungerer som det skal, eller gå rundt å gi veiledning i øvelsen. Og hvis man endrer øvelsen så samle elevene igjen før man sender de ut på nytt med nye oppgaver (Hans)

Dette tyder på at Hans har en forståelse om at lærerstyrte undervisningsmetoder innebærer en asymmetrisk rollefordeling mellom lærer og elev. Samtidig er det interessant at Hans benytter begrepet *autoritativ* og ikke *autoritær*. Dette begrepsvalget kan tyde på at han er skeptisk til de mest lærerstyrte undervisningsmetodene.

Lærerne blir videre spurt om hvilken rolle elevene har i lærerstyrt undervisning. Per forteller at de skal gjøre det som læreren bestemmer. I intervjuutdraget med Erik under kommer det fram at elevene skal tilegne seg lærerens kunnskaper:

Intervjuer: *Vi har snakket litt om din rolle i lærerstyrte metoder. Hva slags rolle er det elevene har i denne typen undervisning?*

Erik: *De er vel objekter da, neida.*

Intervjuer: *Hva mener du med det?*

Erik: *Ehm.. De er jo ikke objekter, jeg tullet litt da, men... hva skal jeg kalle det da? De er «elever», da. De er der for å lære litt av det jeg kan, på en måte.*

Selv om Erik sier dette med en humoristisk tone, er det likevel interessant at han anser elever som objekter i lærerstyrt undervisning. Dette indikerer, i likhet med de andre sitatene over, at det er en klar rollefordeling mellom læreren og elevene i disse undervisningsmetodene. Her blir læreren ansett som den aktive parten i relasjonen, mens elevene er passive mottakere av lærerens kunnskap. Med andre ord er det læreren som bestemmer, og elevene gjør det som læreren bestemmer.

Mine analyser kan tyde på at alle lærerne mener faget tradisjonelt sett har blitt dominert av lærerstyrte undervisningstilnærminger. Dette kommer blant annet fram i lærernes svar om hvordan de selv opplevde kroppøvningsfaget som ungdomsskoleelever. Per forteller følgende:

Ungdomsskolen er lenge siden, så da husker jeg bare bruddstykker av det vi gjorde. Men vi var vel deltakende... Jeg vil nå si at vi elever var med på det opplegget som læreren hadde skissert opp for oss. Ja, tradisjonell undervisning rett og slett. Det var ikke så mye elevmedvirkning der og da (Per)

I dette sitatet kommer det fram en del begrep som er verdt å se nærmere på. Her forteller Per om sine opplevelser fra ungdomsskolen. Ifølge han handler tradisjonell undervisning om det er læreren som bestemmer opplegget, og at elevene har som oppgave å delta i undervisningen. I sitatet forteller han også at det er lite elevmedvirkning i tradisjonelle undervisningsformer. Dette er et begrep som er mer aktuelt innenfor de elevsentrerte undervisningsmetodene.

Til tross for at Rune gikk på ungdomsskolen på 80-tallet, kan det se ut som han har lignende erfaringer. I likhet med de andre lærerne forteller han at det også den gang var veldig lærerstyrt, og at han ikke kan huske at han eller hans medelever fikk bestemme noe som helst i undervisningen.

Lærerne fikk deretter spørsmål om hvilke aktiviteter de hadde på ungdomsskolen, hvor Rune svarer at de hadde mange forskjellige aktiviteter. På spørsmål om han kan eksemplifisere svarer han friidrett og turn. I tillegg forteller han at han var spesielt glad for at de hadde mye svømming på ungdomsskolen, da de ikke hadde hatt det tidligere. Han anser sin tidligere ungdomsskolelærer som faglig dyktig med bred kunnskap om aktiviteter, og at han har tatt med seg flere av disse aktivitetene inn i egen undervisning. Han ser derfor tilbake på undervisningen fra ungdomsskolen som en god tid, selv om den var sterkt lærerstyrt.

Erik forteller imidlertid om både positive og negative erfaringer fra ungdomsskolen. I likhet med Rune forteller Erik at læreren hans vektla mye variasjon i aktivitetene, noe Erik var svært positiv til. Han forteller følgende:

Intervjuer: Hvilke erfaringer har du med dine tidligere kroppsøvingslærere fra ungdomsskolen?

Erik: Jeg husker en del fra ungdomsskolen, for da hadde vi en som var utdannet i det. Og undervisningen var veldig fin, veldig lystbetont og veldig varierende som gjorde at man fikk med alle og sånne ting, så det synes jeg var kanskje... kroppsøving på ungdomsskolen var den tiden med kroppsøving som var best, sånn i forhold til aktiviteter.

Til tross for at han opplevde undervisningen som veldig fin, så savnet han å være mer involvert i undervisningen. Han mener at dette kunne gjort undervisningen enda morsommere. Han forteller videre at han derfor prøver å involvere sine elever i større grad enn det han selv ble.

De tre andre lærerne ser ut til å ha mer negative opplevelser om kroppsøving på ungdomsskolen. Per forteller at timene ofte inneholdt «de vanlige tingene». Dette kan tolkes som både aktiviteter og undervisningsmetoder som har dominert i faget. Jon og Hans ser ut til å være samstemte om at deres lærere brukte mye lærerstyrte, tradisjonelle ballidretter i sin undervisning. Jon svarer følgende om hva han legger i tradisjonelle ballidretter:

Det var jo tradisjonelle idretter som fotball, håndball, volleyball og basketball, altså skoleidretter eller lagbaserte idretter. Jeg føler at dette har vært mye fokus på og preget kroppsøvingsfaget mye, og det tolker jeg jo fordi at det er kompetanse de kroppsøvingslærerne hadde med seg og bygde videre på det i sin undervisning (Jon)

I sitatet over knytter Jon bruken av idrett til lærerens bakgrunn. Han hevder at de hadde mye ballspill på grunn av lærerens fotballbakgrunn, noe som igjen fører til veldig trenerstyrte metoder. Han forteller videre at undervisningen stort sett inneholdt konkurranser og terping på teknikk, noe han var negativ til. Noen av lærerne hevder at de lærerstyrte undervisningsmetodene fortsatt dominerer i faget. Jon forteller at han ikke lest noen undersøkelser om temaet, men hevder likevel at den lærerstyrte undervisningsmetoden som blir mest brukt i faget i dag.

5.4.2 «Da bruker elevene egen kreativitet for å løse en oppgave»

Lærerne har også ganske lik forståelse om hva elevsentrerte undervisningsmetoder innebærer. I intervjuene kommer det fram at lærer- og elevrollen endres fra de lærerstyrte tilnærmingene til de elevsentrerte. I de sistnevnte får elevene være mer aktive i undervisningen, mens lærerne er mer passive. Dette kommer blant annet fram i Per sitt svar under:

Elevsentrert metode handler mer om at man gir elevene en oppgave, også gir du dem mest mulig fritt spillerom for å utøve og prøve selv. Da bruker elevene egen kreativitet for å løse en oppgave. Så da går læreren mye mindre inn og gir instruksjoner på hva man bør gjøre og ikke bør gjøre, for da skal de prøve og feile og komme fram selv til målet (Per)

Per forteller dette på en måte som kan tyde på at han er positiv til å bruke elevsentrerte tilnærminger i sin undervisning. Basert på mine analyser kan dette også gjelde de andre lærerne. Erik forteller at det er viktig at elevene får prøve ut og finne egne løsninger uten at læreren alltid skal bryte inn og retter de. Han forteller videre at elevsentrerte undervisningsmetoder kan være med på å bygge et godt læringsmiljø. Per forteller at elevsentrerte undervisningsmetoder kan brukes for å få et annet blikk på elevene og undervisningen:

Det er ikke alltid at man klarer å se helhetsbildet av undervisningen når man står midt oppi det. Så i elevsentrert undervisning kan man noen ganger trekke seg litt unna for å få et bedre overblikk rett og slett, få det haugeblikket. Man kan se hvor man bør gå inn og ta tak eller gjøre noe (Per)

I tillegg forteller Per at han får bedre tid til å observere og vurdere elevene når han bruker elevsentrerte undervisningsmetoder. Han forteller at mye skjer bak ryggen hans i tradisjonell undervisning, og at han derfor kunne ønske at han hadde øyne i nakken.

Selv om intervjuene tyder på at lærerne er positive til bruk av elevsentrerte metoder, påpeker de samtidig at undervisningen ikke må være for elevsentrert. Rune forteller at for stor grad av elevfrihet kan gjøre det vanskelig å nå undervisningens mål. Han forteller derfor at han sjeldent overgår «50-60 % elevsentrert» i sin undervisning. I sitatet under forteller Hans om sine dårlige erfaringer med elevsentrerte undervisningsmetoder:

Elevene fikk lov til å velge grupper selv, og skulle i tillegg ha fri aktivitet. Da endte det med at de som har stor stemme tar valgene om hva de ønsker å gjøre for noe. Hører ikke helt på resten, fordi det forsvinner litt i hverandres stemmer. Så er det noen da som er med på aktiviteten og noen som setter seg ned på en benk og ikke gjør noen ting (Hans)

Her ser det ut som at Hans er skeptisk til å bruke for elevsentrerte undervisningsmetoder. Dette kan i verste fall føre til lite aktivitet blant enkelte elever i klassen. Senere i intervjuet forteller han om kroppsøvingstime hvor elevene fikk litt mindre frihet enn i den timen som blir nevnt over. Elevene fikk i oppgave å finne gode øvelser om øye-hånd koordinasjon. Dette eksemplet tyder på at Hans sine elever får være med på å bestemme aktiviteter. Samtidig anser Hans det som nødvendig å lede disse aktivitetene. Han forteller videre om hva han anser som det ideelle i faget med henhold til undervisningsmetodikk:

Det beste jeg har merket som kroppsøvingslærer - som fungerer - er jo i de situasjonene der du har gitte rammer. Elevene har forberedt seg og du kan trekke deg ut til siden og følge med, og de gjør de tingene du er ute etter å gjøre. Og det er på bakgrunn av at de har fått tydelige kriterier om hva som er forventet, de lærer seg å skjønne hvorfor man trenger å samarbeide og den gleden der. Så i størst grad elevsentrert undervisning der man har en indre justis, det er jo ønsket å komme dit egentlig med alle klasser. Så det er det ideelle (Hans)

Dette sitatet kan tyde på at Hans kanskje ikke bruker de mest elevsentrerte tilnærmingene, men heller de som er i gråsonen mellom lærerstyrt og elevsentrert.

Flere av lærerne i denne studien trekker inn både elevsentrert og elevstyrt undervisning når de blir spurt om elevsentrerte undervisningsmetoder. Jon er blant dem som nevner begge deler, men er den eneste som forklarer forskjellen mellom de to tilnærmingene. Han forteller at elevsentrert undervisning handler om at elevene får være med på å velge hva de skal gjøre og hvordan de skal

gjøre det. Elevstyrt undervisning handler om at elevene går inn i en lærer- eller trenerrolle og styrer undervisningen. Han omtaler dette som «elevlærere». Dette begrepet vil bli brukt videre i studien. Senere i resultatkapittelet vil det bli presentert aktiviteter som lærerne bruker med både elevsentrerte og elevstyrte tilnærminger.

5.4.3 «Jeg tar meg selv i nakken på at det noen ganger blir litt for meg-styrt»

Intervjuene tyder på at lærerne er positive til å bruke både lærerstyrte og elevsentrerte metoder i sin undervisning. Erik forteller at lærere må variere sine metoder for å undersøke hvordan elevene lærer best. Han hevder videre at lærere som benytter seg av varierte metoder kan resultere i at elevene får større læringsutbytte enn ved ensidig bruk av metoder. Dette stemmer overens med det Per sier. Han forteller at det ikke blir god undervisning dersom man kun bruker lærerstyrte tilnærminger. Jeg tolker dette som at lærerne er skeptiske til lite variert metodebruk, og at dette fører til et dårligere undervisningstilbud og mindre læring for elevene. I sitatet under deler Erik sine meninger om lærere som hovedsakelig underviser med en undervisningsmetode:

Da vet du ikke hva som kunne ha blitt utviklet. Hvis du blir i det sporet, så ender du der for at det er trygt og at det fungerer ok, også tør du ikke å utfordre deg selv heller som lærer ved å prøve ut nye ting. Der tror jeg den største feilen i læreryrket ofte er, det er at man blir for komfortabel med en metode å lære bort på. Da blir man fort stående fast på sitt eget undervisningsrepertoar da, at du blir stående fast og kan bare en måte å undervise på, rett og slett (Erik)

Dette kan tolkes som at han er svært kritisk til ensidig bruk av undervisningsmetoder. Han ønsker at disse lærerne skal gå ut av komfortsonen og ut i det ukjente. Ifølge Erik kan dette være med på å berike læreres kompetanse om hvilke undervisningsmetoder de kan bruke i kroppsøvningsfaget.

Per knytter valg av undervisningsmetoder med hvordan elever lærer. Han eksemplifiserer med at noen elever lærer best gjennom å arbeide individuelt, mens andre lærer best gjennom å samarbeide i par eller i grupper. Han fortsetter å si at hans undervisning som regel innebærer både aktiviteter hvor han instruerer, men også aktiviteter hvor elevene får prøve ut litt mer på egen hånd. Det sistnevnte stemmer overens med det Erik forteller i sitatet under:

Så... man kan variere på den måten da, at man legger inn større eller lengre perioder hvor det er mer fritt spillerom, rett og slett (Erik)

Dette kan eksemplifiseres gjennom Hans, som bruker elevstyrt oppvarming i sin undervisning. Her er målet at elevene selv skal styre aktivitetene. Hans forteller imidlertid at det må ligge visse kriterier i bunn for at han kan bruke elevstyrt oppvarming med sine elever. Noen dager før undervisningen sender han et dokument til «elevlæreren», som blant annet inneholder hvilke kriterier som må være på plass. Dette innebærer kunnskaper om både generell og spesifikk oppvarming, samt tips om hvordan «elevlæreren» bør framtre i undervisningen. I tillegg forteller Hans at han liker å ha en dialog med «elevlæreren» på skolens læringsplattform forut for undervisningen.

Mine analyser kan tyde på at lærerne bruker mest lærerstyrte metoder i sin undervisningspraksis. Dette skjer til tross for deres positive ord om elevsentrerte metoder. Erik er kanskje den læreren som snakker varmest om å bruke elevsentrerte metoder i sin undervisning. Selv om han prøver å balansere mellom lærerkontroll og elevmedvirkning, innrømmer han i det følgende sitatet at undervisningen hans ofte er lærerstyrt:

Jeg tar meg selv i nakken på at det noen ganger blir litt for meg-styrt, men det handler rett og slett om at når man er oppi et tema og begynner å snakke om det, så blir man så oppsatt av å få det riktig da på en måte (Erik)

Fire av fem lærere i denne studien kan anses som relativt nyutdannede kroppsøvlingslærere. Hans kommer med en mulig forklaring om hvorfor nyutdannede lærere underviser som de gjør. Han hevder at de foretrekker å ha kontroll på timen, noe som samsvarer med det Rune forteller om da han selv var nyutdannet. Rune forteller at undervisningen hans var veldig lærerstyrt og lite elevsentrert de første 7-8 årene i yrket. Han mener at årsaken til dette er at nyutdannede kroppsøvlingslærere mangler erfaring, og at de derfor ønsker å ha mest mulig kontroll på undervisningen. Samtidig forteller han at hans erfaring som lærer har ført til at han kan slippe elevene mer løs i kroppsøvingstimene. Han påpeker imidlertid at han fortsatt benytter seg mest av lærerstyrte tilnærminger i sin undervisning, men samtidig at han bruker elevsentrerte metoder i større grad nå enn da han var nyutdannet. Han mener at dette er en typisk utvikling i et lærerliv.

Rune er den eneste læreren i studien som forteller at skolens rammefaktorer påvirker hans valg av undervisningsmetoder. Tid er en av faktorene som kan være med å påvirke. Det kan både begrense lærerens handlingsrom, men også gi muligheter. Han mener at det er lettere å bruke elevsentrerte undervisningsmetoder i dobbelttimer enn i enkelttimer:

Her på skolen har vi 2 enkelttimer. Det gjør at timene blir korte og det går vekk mye tid i starten. Du har kanskje 45 minutter aktivitet, og det syns jeg er lite. For jeg er vant med fra den forrige jobben at vi hadde 90 minutters økter, og når du da tok vekk 10 minutter der så hadde du fortsatt 80 minutter igjen, og da hadde man igjen større mulighet til å både være lærerstyrt og switche over (til elevsentrert), og samtidig veilede og rettleie. Det savner jeg nok her i større grad, at jeg kan gi elevene muligheten til å jobbe med ting og forbedre ting og jeg kan veilede. Det har jeg mindre tid til når øktene er korte (Rune)

En annen rammefaktor som nevnes i intervjuet med Rune er hallens størrelse. På den forrige skolen hadde de en hel håndballbane disponibel til undervisning. På den nåværende skolen har to og to klasser undervisning samtidig, kun adskilt av en skillevegg på midten av hallen. Han mener at begrenset plass fører til at lærere bruker mer lærerstyrte tilnærminger. Han forteller at han kunne brukt elevsentrerte tilnærminger i større grad dersom hele hallen var disponibel.

5.4.4 Diskusjon

Mine funn kan tyde på at lærerne har god forståelse av hva lærerstyrte undervisningsmetoder innebærer. Både studiens data og tidligere forskning viser mulige årsaker til dette. For det første forteller lærerne om sine erfaringer som elever, hvor deres lærere brukte lærerstyrte tilnærminger. Ifølge Moen et al. (2018) kan dette forstås som tradisjonelle tilnærminger i faget. For det andre kan deres gode forståelse om lærerstyrte tilnærminger være et resultat av deres lærerutdanning, ettersom kroppsøvingslærere blir opplært til å undervise med lærerstyrte tilnærminger (Moen, 2011).

Det kan også se ut som at lærerne har god forståelse for hva som ligger i elevsentrerte undervisningsmetoder. Dette kommer blant annet frem gjennom deres forklaringer som omhandler hvordan rollefordelingen endres fra lærerstyrte til elevsentrerte tilnærminger. Lærernes argumenter for bruk av varierte undervisningsmetoder ser ut til å samsvare med Mosston og Ashworth (2008). På den ene siden forteller noen av lærerne at deres elever lærer på ulike måter, og at det derfor er viktig å bruke ulike metoder i kroppsøving. På den andre siden er lærerne kritiske til undervisning som består av lite varierte metoder. Dette kan forstås kritikk mot at undervisningen hovedsakelig skal bestå av lærerens personlige metode (Mosston & Ashworth, 2008). Disse funnene ser ut til å støtte *elevens* forhold til undervisningens *innhold* langs erfaringaksen (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Til tross for positive ord om elevsentrerte undervisningsmetoder, tyder mine funn på at lærerne foretrekker å bruke reproduserende metoder i sin undervisning, noe som er i tråd med tidligere forskning om temaet (Moen et al., 2018; Karlefors & Larsson, 2018). Dette kan forstås som at de vektlegger seg selv framfor *eleven* langs kommunikasjonsaksen når det gjelder hvem som skal ta avgjørelser (Lyngsnes & Rismark, 2014). Samtidig kommer det fram et funn at en lærer bruker begrepet *autoritativ* i stedet for *autoritær* når han snakker om lærerstyrte tilnærminger. Dette kan forstås som kritikk mot autoritære lærere i den kommandobaserte undervisningsmetoden (Mosston & Ashworth, 2008; Kirk et al., 1996). Det kan dermed antas at lærerne foretrekker å bruke lærerstyrte undervisningsmetoder som ikke er fullt så kontrollerende.

De nyutdannede lærerne i denne studien har relativt kort erfaring i læreryrket, og det er også få år siden de gikk på høyskole og universitet. Dersom Moen (2011) sin konklusjon stemmer, ble de opplært til å undervise med lærerstyrte undervisningsmetoder. Da blir det desto vanskeligere for nyutdannede lærere å bruke elevsentrerte undervisningsmetoder: de har blitt opplært til å undervise med tradisjonelle, lærerstyrte metoder, og som nyutdannet har de mer behov for kontroll. Et annet funn i studien tyder på at lang erfaring i yrket føre til at lærerne bruker mer elevsentrerte undervisningsmetoder. Dette funnet stemmer godt overens med Biggs (2011) sine konklusjoner, ettersom de erfarne lærere i hans studie bruker flere undervisningsmetoder enn det nyutdannede gjør. Erfarne lærere har dermed fått mulighet til å prøve ut andre metoder enn det Mosston og Ashworth (2008) omtaler som læreres personlige undervisningsmetode. Mine funn tyder videre på at når lærerne først bruker elevsentrerte metoder, skjer det hovedsakelig i korte perioder av deres kroppøvingstimer. Det blir dermed kombinert ulike metoder i deres timer, noe som er i tråd med Mosston og Ashworth (2008). Videre kommer det fram at lærerne er skeptiske til å gi elevene for mye frihet i sin undervisning, da dette gjør det vanskelig å nå målene. Dette kan forstås som kritikk mot vekstmodellen (Hiim & Hippe, 2009).

Ut fra mine analyser kan det tyde på at enkelte rammefaktorer påvirker lærernes valg av undervisningsmetoder. Dette gjelder for det første den tiden læreren har disponibelt i sin kroppøvingundervisning. Et interessant funn er at enkelte lærere hadde brukt elevsentrerte metoder i større grad dersom skolen deres opererte med dobbelttimer framfor enkelttimer. Tid kan dermed både begrense og muliggjøre valg av undervisningsmetoder, noe Hauge (2018) også skriver om i sin studie. For det andre opplever lærerne at det er vanskelig å ta i bruk elevsentrerte undervisningsmetoder i gymsaler hvor de har liten plass tilgjengelig. Flere av skolenes gymsaler er av begrenset størrelse, og på grunn av skolens organisering er det to-tre klasser i gymsalen

samtidig. Dette er i tråd med både Lyngsnes og Rismark (2014) og Kaldestad (2013). I sistnevnte blir det hevdet at det er enklere å bruke elevmedvirkning i gymsaler med god plass. For det tredje kan klassens størrelse påvirke lærerens valg av undervisningsmetoder. Lærerne i denne studien forteller ikke at dette påvirker dem, men forskning viser imidlertid at det kan være gunstig å bruke lærerstyrte tilnærminger når klassene er av en viss størrelse (Kirk, 2010). De observerte klassene bestod av mellom 25 og 28 elever, og kan derfor anses som relativt store klasser. Store klasser med lite disponibel plass gjør det desto vanskeligere å bruke elevsentrerte tilnærminger.

5.5 Aktivitetsutvalg fra lærernes kroppsøvningsundervisning

Funn i denne studien kan tyde på at aktivitetene i kroppsøvningsundervisningen er med på å avgjøre hvilke tilnærminger lærerne bruker. I de følgende undertemaene vil det bli presentert hvilke aktiviteter lærerne bruker med lærerstyrte eller elevsentrerte metoder, og hvordan de begrunner dette. Det vil også presenteres enkelte aktiviteter hvor lærerne bruker begge tilnærmingene.

5.5.1 «Mange lærere mener at den spillmetoden eller den teknikken er den beste»

I intervjuene forteller lærerne om aktiviteter som de bruker i sin undervisning med lærerstyrte tilnærminger. Hans forteller at lærerstyrt undervisning passer til de fleste aktiviteter, og at han derfor bruker den mest. Han mener blant annet at det passer til sirkeltrening. De andre lærerne kommer med andre eksempler på basisferdigheter: Rune nevner kondisjonstrening med fokus på løpsteknikk, Per nevner spensttrening i trapp og Erik nevner bevegelsestrening. Flere av lærerne forteller at målet med tilnærmingen er å forbedre elevenes ferdigheter i ulike aktiviteter. I sitatet under forteller Hans om hvorfor han bruker lærerstyrte tilnærminger i lagidretter:

For det er jo i noen lagidretter der det er relativt... Mange lærere mener at den spillmetoden eller den teknikken er den beste. Da prøver vi jo å instruere at folk skjønner at det er lurt at de beveger seg sånn, og hvis du har mange rundt deg så kan det være lurt at de andre på laget sprer seg (Hans)

Et eksempel er den observerte innebandyundervisningen til Jon. Jeg observerte at han hadde en samling med sine elever, hvor alle stod foran Jon i en halvsirkel mens han viste og forklarte hvordan de skulle utføre et godt dragskudd. Han modellerte først et feil skudd med én arm, for

deretter å vise hvordan man skal utføre et korrekt dragskudd med to armer. Dette eksemplet samsvarer bra med det Per omtaler som den beste teknikken. Mens elevene øvde på dragskudd, gikk Jon rundt og individuelle tilbakemeldinger til elevene. På spørsmål om hvorfor han gjorde det, svarer han:

Jeg gikk rundt og... ikke korrigerter... men prøvde å si hva som var bra og hva de kunne gjøre for å knekke koden, og det var jo alt i fra hvor de holdt på kollen til hvordan du skjøt. Det var for å skape bevissthet. Og det var ganske mange elever som knakk koden og skjøt ganske hardt, det syns jeg var kjekt at de forstod det (Jon)

Dette ser ut til å være en gjenganger i flere av idrettsaktivitetene som lærerne forteller om i intervjuene. Per forteller om lignende erfaringer når han skal lære bort ulike teknikker i frisbee ultimate. Hans forteller om nødvendigheten med å øke elevenes skudd- og pasningsferdigheter før han kan fokusere mer på spill.

Rune er den eneste læreren som forteller om lærerstyrt dans. Hovedargumentet hans for bruk av lærerstyrte metoder i dans er at elevene lærer grunntrinnene på en effektiv måte. Basert på mine observasjoner og analyse av intervju, kan det antas at Rune har god kompetanse i dans. I den observerte undervisningen øvde klassen på grunntrinn og turer i vals, cha-cha-cha og merengue:

Det var veldig tydelig instruering på grep, på oppstilling, terping på det, terping på grunntrinn før du setter sammen i par. Nå så du jo den tredje eller fjerde timen der vi har holdt på med de dansene, der er jo opplegget at vi i omtrent hele de to første timene kun terpet grunntrinn omtrent, for at de skulle sitte. Fordi hvis de klarer det, hvis de klarer å automatisere trinnene, så vil det ha så mye glede av dansen når de først begynner å danse. For hvis du ikke klarer å trække grunntrinnene så vil du ikke få noen glede eller mestringsfølelse i det hele tatt, da blir det desto flauere å stå med en av jentene å trække hun på tærne (Rune)

Ut i fra det Rune forteller her kan det se ut som at han bruker svært lærerstyrt metoder i starten av sine danseperioder for å få trinnene til å sitte. Ifølge han var det danseøkt nummer tre eller fire som jeg observerte i denne klassen. Hvis jeg sammenligner de to første timene han forteller om med den økten jeg selv observerte, så kan det antas at den observerte økten var mindre lærerstyrt.

Lærerne i denne studien bruker også lærerstyrte undervisningsmetoder i aktiviteter hvor det er en viss skaderisiko. I den observerte turnundervisningen til Erik skulle elevene gå sammen i par og øve på forlengs og baklengs rulle. I tillegg skulle elevene sikre makkeren sin. Etter oppvarmingen samlet Erik i en sirkel, hvor han viste og forklarte de ulike øvelsene. Deretter brukte han en elev til å vise hvordan man sikrer i turn. Etter det gikk elevene inn i par, hvor den ene eleven øvde på forlengs og baklengs rulle, mens den andre eleven sikret. Han fortalte at han underviste på denne måten på grunn sikkerhetshensyn. I tillegg bruker han det som en introduksjon til øvelser med større skaderisiko, som for eksempel å slå hjul. Rune forteller om lignende erfaringer om svømming. Han forteller at han har mange elever som kan svømme, men samtidig at det er få elever som kan svømme *teknisk godt*. Han mener at det derfor er nødvendig å bruke lærerstyrte tilnærminger for å øke elevenes svømmeferdigheter og forhindre framtidige drukningsulykker.

5.5.2 «Jeg har jo ikke lagt noen føringer på hvordan de skal løse aktiviteten»

I det forrige kapitlet ble det vist til Rune som forteller at han foretrekker lærerstyrt svømmeundervisning på grunn sikkerhetshensyn. På spørsmål om hvordan han kan undervise i svømming med mer elevsentrerte undervisningsmetoder, svarer han at elevene kan lage egne aktiviteter, så lenge det foregår på den grunne delen av bassenget. Erik svarer at det er mulig å bruke elevsentrerte tilnærminger i turn så lenge man bruker tjukkas og matte, og at man unngår å bruke trampetten. Han forteller videre om et turnprosjekt, som han mener kan anses som en aktivitet hvor elevene får mer frihet:

Nå har vi jo et turnprosjekt der elevene skal vise minimum 5 element for oss, som en slags framføring. Når vi sier fem element så er det jo elementer som passer en selv, så vi har ikke lagt føringer for hva elementer heller. Det kan være balanse og 180 eller 360 eller noe sånt og forlengs rulle som er på den enkle skalaen, også kan det være stift og mer kompliserte øvelser i den andre skalaen. Da var det egentlig bare å åpne opp alt og legge til rette for matter og bommer og det som trengs, også var det fristyrte. Vi har jo også gått og hjulpet til og gitt tips, sånn at jeg kan bidra også. Dette kan være tips om hvordan de skal stå på hodet, slå hjul og legge til rette om at de kan finne ut selv da. Men mange har jobbet godt med å gå sammen gruppevis der de har hjulpet hverandre, så rollen min har jo egentlig vært veldig passiv i timene under turnprosjektet. For da har jo vi bare sagt at dere skal framføre, så hvordan de ønsker å løse det er egentlig opp til elevene selv (Erik)

Erik forteller videre at dette prosjektet blir gjennomført i slutten av en turnperiode. I tidligere økter har de øvd mye på teknikk. Han påpeker samtidig at han nok aldri hadde brukt elevsentrerte tilnærminger uten å gå i gjennom viktige tekniske aspekter først.

Rune forteller at han bruker elevsentrerte metoder i basistrening, hvor elevene får mulighet til å trene ut fra egen fysisk form. På spørsmål om han kan utdype dette bruker han kondisjonstrening som eksempel. Han hadde en kondisjonsperiode med sine klasser hvor elevene selv fikk bestemme hvor langt de ville løpe. De sterkeste elevene valgte en rute på 5 kilometer eller mer, mens de antatt svakere elevene valgte å løpe mellom 1-2 kilometer. Rune gjør det samme i styrketrening, men her får elevene enda større frihet. De får blant annet velge hvilke øvelser de vil trene, samt hvor mange repetisjoner og serier de skal ta. Disse aktivitetene kan relateres til Hans sin egentreningsperiode med sine 10. klassinger:

Sånn som når vi har hatt egentrening, så har de fått muligheten til å enten trene her på skolen, eller å dra et annet sted. Noen elever var jo da for eksempel på treningssenter, andre skulle ha intervaller i den bakken som er bak her. Og da har jo elevene ganske stor frihet i hvordan de ønsker å løse oppgavene og også hvor de ønsker å være (Hans)

I dette sitatet kommer det fram at elevene har stor frihet til å velge selv hva de vil gjøre i egentreningsperioden. Hans eksemplifiserer med elever som trente styrke og utholdenhet.

Alle lærerne i studien bruker kreativ dans som eksempel på en aktivitet hvor de bruker elevsentrerte tilnærminger. Hans viser til kompetansemålet om dans, og forteller at det er det eneste kompetansemålet i faget som legger opp til elevsentrert undervisning. Det kommer fram i flere av intervjuene at lærerne som regel underviser i kreativ dans mot slutten av en danseperiode. Rune begrunner dette med at elevene må få kunnskaper om ulike dansetrinn før de kan lage sine egne danser:

Da har vi vært i gjennom standarddanser og latindanser, folkedanser, så blir jo oppgaven deres å bruke elementer i fra det vi har lært og har jobbet med inn i sin dans. De får da et grunnlag og en kompetansepakke som de kan bygge videre på når de skal sette sammen. Så sklir de jo ofte veldig på ungdoms- og hip-hop biten, men veldig ofte så er det grupper som drar inn noen linedance-trinn og som kjører noe kreativt i grupper også bytter de plutselig over til noe chachacha-trinn. Og det byggeklossprinsippet, de lærer om dans og

bevegelser til musikk, lærer de om ulike typer dans og om ulike sjangre. Og når de har fått en idébank til det så kan de lage sin kreative dans og sette sammen elementer fra det
(Rune)

Rune forteller videre at kreativ dans er «60 % elevsentrert og 40 % lærerstyrt», noe som forteller at han ikke gir elevene for mye frihet. I sitatet under forteller Hans at det må være enkelte kriterier i bunn for at han kan ha kreativ dans med sine elever:

De får kriteriene på forhånd og jeg har delt inn i grupper. Så har alle fått samme sang, det var enkelte misfornøyde med, for det uttrykker de i en egenvurdering som de skal levere i slutten på dansingen. Men dette lar seg mye lettere gjøre når de har en gymsal potensielt mange elever skal være i, så hvis alle skal bruke tid på å finne sang, også er det en som ikke har med mobilen også. Så utfordringen med at den elevgruppen jeg har ikke så god kontroll på ting, og derfor må jeg sette inn noen rammer som de må forholde seg til. Men stort sett har de skapt bevegelse selv, de aller fleste tilbakemeldingene jeg har fått handler om at de likte å danse på denne måten, men alle var ikke fornøyd med sangen eller gruppene de havnet i (Hans)

Selv om dette er en aktivitet hvor Hans bruker elevsentrerte tilnærminger, mener han at det likevel er nødvendig at læreren tar enkelte avgjørelser. Dette innebærer å velge sanger og dele elevene inn i grupper. Senere i intervjuet forteller Hans at dersom elevene fikk velge sanger og grupper selv, ville det ført til at de ikke rakk å bli ferdig med dansen i løpet av en enkelttime. Det kan derfor antas at tidsbruken blir mer effektiv når han bestemmer dette.

Et interessant funn er at ingen av lærerne forteller at de underviser i ballidretter med elevsentrerte metoder. Erik har en mulig forklaring om hvorfor dette kan være tilfelle. Han forteller at elevene gjerne fokuserer på å vinne kampen, noe som gjør det vanskelig å nå målet for timen.

Flere av lærerne forteller om aktiviteter som kan anses som utradisjonelle i kroppsøving. Dette innebærer blant annet den observerte acroyoga-undervisningen med en av Per sine klasser på 10. trinn. Her skulle elevene jobbe sammen i par og prøve ut ulike posisjoner på matter. På forhånd hadde læreren sendt noen videosnutter med både enkle og komplekse øvelser som elevene kunne øve på. I sitatet under forteller han hvorfor han anser denne aktiviteten som elevsentrert:

Det er jo litt mer elevsentrert sånn sett vil jeg si, for jeg har jo ikke lagt noen føringer på hvordan de skal løse aktiviteten. Jeg har gitt de noe... En ting var jo å gjøre det som var på filmen, da ser de jo på videoen hvordan de skal gjøre det, men gjerne så erfarer elevene selv at «åja, men kanskje vi hvis vi begynner å tilpasse litt» eller «hvordan kan vil tilpasse, hva kan vi gjøre for å få til dette her?». Og der er det ingen fasit, den må de jo bare erfare selv. «Ok, nå har jeg kanskje for lite bøy i knærne. Hva hvis jeg knekker mer i knærne sånn at jeg kan bruke lårene mer?». Så dette er ting de må finne ut selv underveis. Og da blir det mer oppdagende læring forhåpentligvis, hvis de for eksempel oppdager at «okey, hvis jeg tar armen ut her så vil jeg få det til», og hvis dette er ting de finner ut av selv, så er jo det det beste (Per)

Dette er et godt eksempel på en elevsentrert undervisningsmetode hvor elevene får muligheten til å produsere egen kunnskap, uten at lærerne bryter inn med sine reproduserte løsninger. Et annet eksempel som kommer blir nevnt er Hans sin elevsentrerte undervisning i parkour. Han anser parkour som passende aktivitet til en mer elevsentrert tilnærming, da elevene får muligheten til å velge egne løyper og hvordan de vil løse de ulike hindringene. I starten av timen går han i gjennom ulike teknikker som elevene kan bruke. Elevene får deretter mulighet til å sette sammen en egen løype, hvor de kan bruke teknikker som Hans viste eller finne egne kreative løsninger.

Som tidligere nevnt forteller flere av lærerne om elevstyrt undervisning når de snakker om elevsentrerte undervisningsmetoder. Lærerne forteller at «elevlærerne» velger aktiviteter eller idretter som de har gode ferdigheter i. De elevstyrte aktivitetene kan både være aktiviteter som lærerne og de andre elevene har erfaringer med fra tidligere, eller som er helt nye for dem. Hans forteller at han tar i bruk elevsentrert og elevstyrt danseundervisning fordi han har dårlige ferdigheter i dans:

Og det merker jeg selv som kroppsøvingslærer at jeg prøver så godt jeg kan å undervise i for eksempel dans, men det er noe som ikke jeg har like god kompetanse på som for eksempel i fotball eller andre tradisjonelle idretter. Noe som gjør at undervisningen kanskje ikke blir like bra som den andre undervisningen fordi at jeg ikke sitter på den kompetansen selv (Hans)

Her kan det tolkes at Hans har lav kompetanse om dans, noe som resulterer i at hans danseundervisning blir mindre bra. For å gjøre undervisningen bedre bruker han derfor elevsentrerte og elevstyrte aktiviteter, da han har flere elever som holder på med dans på fritiden. Ifølge han selv kan dette føre til at elevene får mer kunnskaper om mer moderne danser som for eksempel breakdance og hiphop.

I andre intervju blir det nevnt flere utradisjonelle aktiviteter. Rune mener elevstyrte aktiviteter, som for eksempel kickboxing og taekwondo, kan være med på å øke elevenes interesse for utradisjonelle aktiviteter:

Jeg har ikke problemer med at hvis det plutselig kommer en elev som sier at han holder på med kickboxing og lurert på om han kan få ha det med klassen en dag. Hvis han ordner med pads og puter osv så kan vi ha en kickboxing-time. Alt sånn legger jeg til rette for. Jeg har hatt taekwondo og jeg har hatt masse forskjellige aktiviteter som elevene driver med, som de får dra med seg inn i kroppsøvningsfaget og vise fram. Det er jo hele tankegangen med å introdusere flest mulig aktiviteter. Jeg har ikke mulighet til å vise kickboxing som sport, men hvis jeg har en elev eller to som driver med kickboxing, så kan de få lov til å ta med seg utstyr, invitere en trener på besøk, vise fram sine aktiviteter. Plutselig kan det være med på å treffe andre elever, så har vi noen som har funnet seg en aktivitet som de kan drive med framover (Rune)

I likhet med Rune forteller Per om viktigheten med at «elevlærere» får vist fram sin kompetanse om utradisjonelle aktiviteter. Per eksemplifiserer med en elev som underviste i karate, hvor målet var at de andre elevene skulle lære seg et mønster på 15-20 bevegelser.

Jon er den eneste av lærerne som forteller om negative sider ved elevstyrt undervisning. Han forteller at han har en veldig homogen elevgruppe hvor flere spiller basketball på fritiden. De fleste elevene velger derfor basketball når det er elevstyrt undervisning, noe som fører til lite variasjon i aktivitetene. Han mener at dette hovedsakelig vil være negativt for de elevene som ikke spiller basketball på fritiden. En annen konsekvens er at «elevlæreren» gjerne ikke har de kunnskapene som skal til for å lære bort aktiviteter til andre. I sitatet under forteller Jon videre om sine erfaringer med elevstyrt undervisning i svømming:

Jeg har en elev som driver med svømming på høyt nivå, som jeg også har inkludert i undervisningen. Men der er det jo litt det samme, hun er kjempeflink til å svømme men har ikke nødvendigvis den forståelsen av hvorfor de er så flinke, ting skjer helt naturlig for de. Og hvert fall for denne eleven så klarer ikke hun å legge opp til at andre elever skal få... at prosessen da... Hvis du for eksempel tar crawl da, armtak og pusting, så skjer dette helt naturlig for eleven. Og hun begynner jo helt på det perfekte. Hun har liksom ikke de trappetrinnene og beveger seg ikke gradvis opp for å nå det nivået. Og min tolkning er jo da at elevene ikke har... De er gode på noe, men de vet ikke helt hvorfor de er der. Grunnen til at de er så gode er fordi de har øvd og øvd til at de får inn automatiske bevegelser (Jon)

Her kommer det fram at «elevlærerne» ikke klarer å tilpasse sin svømmeundervisning til de andre elevene. Dette kan tyde på at «elevlærerne» mangler de kunnskapene som kreves for å lære bort ulike teknikker og øvelser. Han forteller også om en lignende time hvor han brukte «elevlærere» i sin turnundervisning. Istedenfor å tilpasse de ulike øvelsene, fokuserte «elevlærerne» heller på å påpeke feil. Jon forteller derfor at han måtte gripe inn og tilpasse øvelsen for dem, noe som resulterte i at elevene mestret flere av øvelsene.

5.5.3 Diskusjon

Mine funn tyder på at lærerne anser det som hensiktsmessig å bruke ulike tilnærminger i forskjellige aktiviteter. Dette gjelder for det første turn- og svømmeundervisning, hvor lærerne bruker lærerstyrte tilnærminger på grunn av skaderisikoen i aktivitetene. Dette funnet stemmer godt overens med Mawer (2014). Men lærerne påpeker samtidig at de kan ta i bruk elevsentrerte tilnærminger i turn og svømming, så lenge man begrenser mulighetene for eventuelle skader. For det andre underviser lærerne i både lærerstyrte og elevsentrerte tilnærminger i dans. Det brukes lærerstyrte tilnærminger for å forbedre elevenes danseteknikk, noe som er i tråd med mutliaktivitetsmodellen (Kirk, 2010). Samtidig forteller lærerne at de bruker kreativ dans i sin undervisning, en aktivitet hvor det ligger føringer på at elevene skal få bruke egen kreativitet i undervisningen. Dette henger sammen med et av kompetansemålene etter 10. trinn, hvor elevene skal lage enkle dansekomposisjoner (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Kreativ dans blir også nevnt som eksempel om hvordan man kan bruke den problemløsende undervisningsmetoden (Karlefors & Larsson, 2018).

For det tredje brukes det både lærerstyrte og elevsentrerte tilnærminger når lærerne har basistrening med sine elever. I denne studien kommer det fram at lærerne bruker lærerstyrte tilnærminger for å forbedre elevenes teknikk i styrkeøvelser, noe som samsvarer med multiaktivitetsmodellen (Kirk, 2010). Samtidig blir egentrening brukt som eksempel på en aktivitet hvor lærerne bruker elevsentrerte tilnærminger. Elevene får dermed trene ut fra sitt eget fysiske nivå. Dette funnet stemmer godt overens med et funn i Karlefors og Larsson (2018), hvor det kommer fram at man kan bruke den problemløsende undervisningsmetoden i egentrening. Et annet eksempel som blir nevnt i denne studien er løping. Her bruker lærerne lærerstyrte undervisningsmetoder for å forbedre elevenes løpsteknikk, noe som igjen kjennetegner en multiaktivitetsmodell (Kirk, 2010). Det faktumet av at enkelte lærere lar elevene selv løpe hvor langt de vil, kan tyde på at de også bruker elevsentrerte tilnærminger i denne aktiviteten. Etersom elevene i Næss et al. (2014) opplever det som positivt å ta egne avgjørelser knyttet til løping, kan det antas at dette også gjelder elevgruppene til studiens lærere.

Aktivitetsutvalget hittil ser ut til å være i tråd med Mosston og Ashworth (2008), som hevder at aktiviteter ikke er fastlåste til en enkelt metode. De utdyper dette med å fortelle at alle aktiviteter inneholder elementer som både legger opp til produserende og reproduserende tilnærminger (Mosston & Ashworth 2008). I denne studien ser dette ikke ut til å gjelde ballidretter. Funn i denne studien tyder på at lærerne primært underviser i ballidretter med reproduserende metoder. En lærer begrunner dette med at idrettens konkurranseaspekt gjør det vanskelig å ta i bruk elevsentrerte tilnærminger. Mosston og Ashworth (2008) hevder at det er viktig å finne den undervisningsmetoden som er mest gunstig for å nå målet med undervisningen. Dersom målet med økten er å forbedre elevenes idrettsferdigheter, kan det være mest gunstig å benytte lærerstyrte tilnærminger (Mosston & Ashworth, 2008; Kirk, 2010). Samtidig hevder Mosston og Ashworth (2008) at alle idretter har elementer man også kan bruke i elevsentrert undervisning. Dette kan eksemplifiseres gjennom en av lærerne i Karlefors og Larsson (2018), som forteller om en innebandyøkt hvor elevene fikk lage egne angreps- og forsvarstaktikker.

Slik jeg forstår det ønsker lærerne å utvikle elevenes ferdigheter gjennom en rekke øvelser, for deretter å ha en liten spillsekvens på slutten av timen. Målet med dette er å få til mer effektivt spill mot slutten av hver aktivitetsbolk. Dette er med på å forklare at kroppøvingfaget kan anses *som idrettsteknikker*, og ikke *som idrett* (Kirk, 2010). Samtidig kan det diskuteres om øvelsene er overførbare til spill, ettersom at de er tatt ut av sin opprinnelige kontekst (Kirk, 2010).

Studiens funn kan tyde på at lærernes kunnskaper påvirker deres valg av undervisningsmetoder. For det første ser det ut til å være en tendens at lærerne både benytter seg av lærerstyrte og elevsentrerte undervisningsmetoder i aktiviteter hvor de har god *subject matter knowledge* (Shulman, 1986, 1987). Dersom de også klarer å tilpasse aktivitetene til sine elever, er dette et tegn på at de også har *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1986, 1987). For det andre ser det ut som at det blir brukt elevsentrerte tilnærminger i aktiviteter som lærerne har mindre kunnskaper om. Dette fører til at elevene får stor frihet til å løse oppgavene i undervisningen. Et funn i denne studien er at enkelte av lærerne har begrensede kunnskaper om dans, og at de derfor bruker kreativ dans med elevsentrerte tilnærminger i sin undervisning. Dette er i tråd med Karlefors og Larsson (2018) sin studie, hvor det hevdes at lærere hovedsakelig benytter den problemløsende undervisningsmetoden i dans på grunn av manglende kompetanse.

Samtidig tyder mine funn på at studiens lærere bruker «elevlærere» med god kompetanse i aktiviteter hvor lærerne selv har lav kompetanse. I disse tilfellene kan det se ut som at lærerne vektlegger elevenes kunnskaper om innholdet i erfaringsaksen (Lyngsnes & Rismark, 2014). Det kan både være fordeler og ulemper med dette. En fordel som kommer fram i studien er at elever kan få interesse for de utradisjonelle aktivitetene som blir brukt i elevstyrt undervisning. Dette viser at alternative bevegelsesaktiviteter kan føre til at elevene opplever livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a; Moen et al., 2018). Til tross for at elevene får bestemme aktiviteter i elevstyrt undervisning, tyder mine funn på at de sjeldent får være med på å bestemme målene for timen. Dette kan tolkes som at lærerne anser det som viktigere at elevene skal være i aktivitet framfor å lære noe (Annerstedt, 2007, 2008). En annen ulempe er at «elevlærerne» ikke klarer å tilpasse sin turn- og svømmeundervisning til de andre elevene. Selv om «elevlærerne» har god *subject matter knowledge*, kan funnet tyde på at de mangler *pedagogical content knowledge*, noe som skiller dem fra lærere (Shulman, 1986, 1987). Dette kan tyde på at lærerne prioriterer aktivitetene framfor at elevene skal lære riktig teknikk (Annerstedt, 2007, 2008).

5.6 Elevenes forutsetninger

Alle lærerne trekker inn elever som en sentral del i deres valg av undervisningsmetoder. Erik forteller at det som fungerer med en klasse ikke nødvendigvis fungerer med en annen klasse. Han mener dette skyldes ulike elevgrupper. Følgende sitat kan tyde på at Jon har samme oppfatning som Erik:

Nå har ikke jeg så lang erfaring i forhold til dette yrket, men det er selvfølgelig enkelte klasser der det er lettere å drive med elevsentrert undervisning kontra lærerstyrt undervisning. Jeg synes det er gøy når elevsentrert undervisning går, men det er vanskelig å få det til å bli vellykket med alle elevgrupper. Det er veldig avhengig av elevgrupper, rett og slett (Jon)

Det ser ut til at de alle lærerne har lignende oppfatninger. I de to følgende undertemaene kommer det fram to typer elever: *umodne elever* og *modne elever*. Ifølge lærerne er umodne elever de elevene som kjennetegnes gjennom passivitet, sabotasje, banning og vold. Lærerne forteller at umodne elever legger opp til mer lærerstyrt undervisning. De modne elevene er elever som er motiverte, selvgående og som tar ansvar for egen og andres læring. Lærerne forteller at de kan bruke både elevsentrerte og lærerstyrte metoder i klasser bestående av modne elever.

5.6.1 «Noen klasser må være mer lærerstyrt enn andre klasser»

I dette kapitlet vil det bli presentert funn som omhandler umodne elever. Flere av lærerne forteller at deres umodne elever fører til mye bruk av lærerstyrte undervisningsmetoder. Hans forteller at han har en elevgruppe som krever strengere rammer i undervisningen. Han hevder at dette blant annet kan skyldes elevenes mangel på respekt for både læreren og medelever. I tillegg har flere av hans elever utagerende atferd. Han forteller videre at han aldri har opplevd så krevende klasser tidligere. Han avslutter med å si at han kunne gitt mye av ansvaret til elevene i dersom klassene var optimale. Mine analyser tyder på at lærerne bruker mest lærerstyrte undervisningsmetoder på 8. trinn. I sitatet under forteller Rune om sine erfaring om å undervise 8. klasser på høstsemesteret:

Noen klasser må være mer lærerstyrt enn andre klasser. Når du starter til høsten også har du 8. klasser som er fullstendig kaos, også tenker du at «åja, det var sånn det var å ha 8. klasse ja!» Folk klatrer i ribbeveggen og henger i tapeten og ja... Elevene på 8. trinn må

gjærne bruke et halvt år på rammer og regler og rutiner og de tingene for at ting skal fungere, sånne ting må på plass (Rune)

Jon forteller at han sjeldent bruker elevsentrerte metoder på 8. trinn. Dette innebærer blant annet den observerte 8. klassen som Jon underviste i innebandy. Han forteller at flere av hans 8. klassinger er umodne. På spørsmål om han kan utdype dette svarer han at de er «mildt sagt demente» siden de ikke tar i mot beskjeder, og at de ikke gjør som de får beskjed om. Han har likevel prøvd å gi elevene litt mer frihet i sine timer, men dette har ikke vært et vellykket prosjekt.

I motsetning til Jon og Rune forteller Erik at han må bruke til lærerstyrte tilnærminger når han underviser en 10. klasse. Han forteller at dette er nødvendig for å hindre sabotasje:

Eksempelvis har du elever i 10. klasse som tar veldig mye plass og som saboterer mye for de andre elevene. Så med å slenge ut et selvstendig arbeid til elevene så ender det opp med at ingen får gjort noe fordi de saboterer. Så i den klassen hvor elever saboterer så må man kanskje ha en annen innfallsvinkel i forhold til hvordan man legger opp undervisningen, i forhold til at det er mer lærerstyrt rett og slett. Sånn at man forsikrer seg om at de andre i klassen som blir sabotert for også får gjort det her da (Erik)

Som tidligere nevnt forteller Erik at han bruker elevsentrerte metoder i deler av hver time. Han mener at det hovedsakelig er de umodne elevene som er årsaken til at det ikke blir brukt elevsentrerte tilnærminger i større deler av undervisningen. Han forteller:

Samtidig så skal jo ikke de som har vist en gang at de ikke klarer å jobbe selvstendig. Det er ikke sånn at de aldri skal få sjansen heller. De kan jo få sjansen til å vise selvstendig arbeid i økten, men kanskje en mindre periode av økten da, og ikke halve økten på en måte. Men at de for eksempel i ti minutter skal få øve på dette her, og da ser man veldig fort om at de saboterer eller om de gidder å jobbe selvstendig da (Erik)

Et par av lærerne knytter undervisningsmetoder og kjønn. Jon forteller at det er stor forskjell på jentenes og guttenes modningsnivå på 8. trinn. Han mener at han kunne brukt mer elevsentrert undervisning i den observerte 8. klassen dersom guttene hadde tatt mer ansvar for både egen og andres læring. I tillegg forteller han at guttene ofte har en mer utagerende atferd, noe som

resulterer i at han må bruke lærerstyrte tilnærminger i sin undervisning. Han forteller blant annet om en elev som har brukt en innebandykølle som slagvåpen. Han må derfor bruke lærerstyrte tilnærminger for å skape et trygt læringsmiljø for de andre elevene.

I likhet med Jon knytter også Per undervisningsmetoder til kjønn. Her er det derimot jentene som fører til at læreren må ha en mer aktiv rolle i undervisningen. Per forteller at dette er på grunn av at jentene blir veldig passive dersom de får for mye frihet. Disse funnene tyder på at umodne gutter oppfører seg annerledes enn umodne jenter. Lærerne mener at guttenes utagerende atferd gjør dem umodne, mens jentene blir ansett som umodne på grunn av sin passivitet.

5.6.2 «I noen klasser kan du ha en åpnere dialog og slippe mer løs»

I sitatet under forteller Jon at elever går i gjennom en modningsprosess fra 8. til 10. klasse:

Det er en modningsprosess. Kanskje i 9. eller 10. så er de litt mer modne enn hva de er nå. Så det er litt sånn.. Jeg håper jo at jeg kan legge opp til mer elevsentrert undervisning med de senere (Jon)

Her åpner han opp for å bruke mer elevsentrerte metoder med elevene når de blir eldre og mer modne. Hans forteller om lignende erfaringer om den observerte 9. klassen. Dette er en klasse han har hatt siden de begynte i 8. klasse, noe som har ført til at han nå kan eksperimentere med undervisningsmetoder hvor elevene får litt friere tøyler. Han påpeker likevel at de ikke er modne nok til å ta helt ansvar for seg selv.

Det kan ut som at lærerne bruker mer elevsentrerte metoder med elever som de har hatt over lengre tid. Erik forteller at han bruker mer elevsentrerte metoder med de klassen han har hatt siden starten. Han eksemplifiserer med en av sine 10. klasser:

I den 10. klassen så kan man fint sette i gang med selvstendig arbeid nettopp fordi du kjenner elevene og du vet at elevene kan jobbe med de oppgavene alene uten å ha meg hengende over dem (Erik)

Han forteller videre at dette innebærer at han kjenner elevenes interesser, styrker og svakheter. Han mener likevel at han ikke kjenner sine 8. klassinger like godt. Han mener selv at det er for kort tid til å bli kjent med alle elevene i løpet av 8. trinnet. Han underviser som tidligere nevnt i

kun kroppsøving og valgfaget fysisk aktivitet og helse, noe som gjør at han bare har sine elever i noen få timer i uken. Han mener dette er en årsak til at han bruker mer elevsentrerte metoder på 10. trinn enn på 8. trinn.

I tillegg kommer det fram i flere intervju at lærerne anser 10. klassinger som mer modne enn elever på 8. trinn. I sitatet under forteller Rune om sine erfaringer med å jobbe 10. trinn. Han opplever at det er mye lettere å involvere 10. klassinger enn elevene på 8. trinn:

I noen klasser kan du ha en åpnere dialog og slippe elevene mer løs. For eksempel 10. klasser er mye enklere å ha elevmedvirkning på enn 8. trinn. På vårsemesteret med 10. trinn er elevene fokuserte på karakterer og standpunkt og sånt, og du kan sette i gang en øvelse og ting går og ting flyter og elever kobler seg på, de skryter av hverandre, fair play og alt er bare deilig. Du kan egentlig sette i gang en styrketreningsøkt også kan du gå ut og hente deg en kaffe omtrent og komme tilbake, og elevene jobber og står på og har tatt ansvar og svetten siler (Rune)

Dette ser ikke ut til å stemme overens med det Hans forteller om sine klasser. Han forteller at han har krevende elevgrupper på samtlige trinn. Han ønsker derfor å jobbe på videregående i framtiden, da de er mer modne enn hans ungdomsskoleelever. Han forteller at dette kan føre til mer elevfrihet i undervisningen.

Flere av lærerne knytter også elevenes kjønn til bruk av elevsentrerte undervisningsmetoder. Jon forteller blant annet at han kunne brukt mer elevsentrerte undervisningsmetoder med jentene i den observerte klassen. Men som tidligere nevnt hindrer enkelte gutter i klassen dette. I sitatet forteller Per at han kan bruke mer elevsentrerte metoder med guttene i den observerte 10. klassen:

Nettopp fordi at de (guttene) er elever som gjør det som forventes av de, og de er pålitelige. Guttegruppen er sånn at de ikke har noen som trenger veldig tett oppfølging og forklaring og instruksjon sånn sett, fordi de er flinke til å ta vare på hverandre og bry seg om hverandre på den måten. Så der kan en egentlig sette i gang nesten hva som helst, også er de positive. Og da er det er nesten sånn at man kan sette i gang ting også så fremt at de har forstått det så kan du stå på sidelinjen, fordi de er veldig rettferdige og de styrer seg selv på en veldig god måte. Så det er få bekymringer med guttene i akkurat den klassen (Per)

Begge kjønn blir nevnt som årsak om hvorfor lærerne velger en viss undervisningsmetode.

I det forrige kapittelet ble kjønn knyttet til bruk av lærerstyrte tilnærminger. Her blir imidlertid kjønn knyttet til elevsentrert undervisning. Det kan antas at både guttenes og jentenes alder og modningsnivå også spiller inn her.

5.6.3 Diskusjon

Mine funn kan tyde på at elevene påvirker hvilke metoder som brukes i kroppsøving. På den ene siden kan det se ut som at det er lettere å bruke elevsentrerte metoder med elevene på 10. trinn. Kroppsøvlingslærerne påpeker at de kjenner sine 9. og 10. klassinger bedre enn elevene på 8. trinn, da de har hatt de over lengre tid. Dette kan tyde på at lærerne har kunnskaper om elevenes «... bakgrunn, føresetnader, interesser og talent» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). På den andre siden forteller lærerne at de hovedsakelig bruker lærerstyrte tilnærminger med elever på 8. trinn. Sånn sett kan det se ut som at lærerne følger et mønster: de bruker hovedsakelig lærerstyrte tilnærminger på 8. trinn, mens de underviser med både lærerstyrte og elevsentrerte tilnærminger på 10. trinn. Dette forteller at valg av undervisningsmetoder henger sammen med elevenes alder (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Samtidig brytes dette enkelte ganger, ettersom flere lærere bruker lærerstyrte metoder på 10. trinn for å aktivisere elevene og forhindre sabotasje. Dette viser at elevenes modningsnivå også påvirker hvilke tilnærminger lærerne velger i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Et interessant funn er at de umodne elevene ser ut til å være en av årsakene bak lærernes valg av reproduserende tilnærminger. De får støtte om dette av blant annet Annerstedt (2007). Dette tyder på at lærerne i denne studien hovedsakelig baserer sine metodevalg på bakgrunn av erfaringer med sine elevgrupper (NOU 2015: 8). Men er det virkelig slik at elever skal pålegges skylden for valg av undervisningsmetoder? Selv om elevene er en viktig del av undervisningen, viser den didaktiske trekanten at undervisningen ikke bare består av *eleven* og *innholdet*, men også *læreren* (Lyngsnes & Rismark, 2014). Ifølge NOU 2015: 8 (s. 74) er det læreren som «... har ansvaret for å planlegge hva opplæringen skal inneholde, og hvordan den skal organiseres, for at elevene skal kunne nå målene i læreplanverket». Dette gjelder både de umodne og modne elevene. Lærerne i denne studien forteller at de sjeldent bruker elevsentrerte tilnærminger med umodne elever. Slik jeg ser det kan det være to mulige årsaker til dette. Det kan enten tyde på at lærerne ikke har forskningsbaserte kunnskaper (NOU 2015: 8) om elevsentrerte undervisningsmetoder (Mosston & Ashworth, 2008; Karlefors & Larsson, 2018), eller så kan det tyde på lærerne velger å ikke bruke elevsentrerte tilnærminger i praksis med enkelte typer elever. Dette kan tolkes som at

lærerne ikke benytter det potensialet som ligger i deres metodefrihet (NOU 2015: 8), noe som kan resultere i at de holder fast på deres personlige, lærerstyrte undervisningsmetode (Mosston & Ashworth, 2008).

Man kan også stille spørsmål om det er andre årsaker til elevenes utagerende atferd og passivitet. Forskning viser at elever ønsker mer bruk av varierte undervisningsmetoder enn det de får i undervisningen (Moen et al., 2018). Dette kan tolkes som at elevene er misfornøyde med lærerens dominerende bruk av lærerstyrte tilnærminger. I Lyngstad (2010) kommer det fram at elever bruker skjuleteknikker i aktiviteter som de ikke mestrer og/eller ikke liker. Det kan derfor diskuteres om elevene bruker skjuleteknikker for å vise sin misnøye med et sterkt lærerstyrt kroppsøvfingsfag.

5.7 Hva er viktigst: varierte aktiviteter eller varierte undervisningsmetoder?

I dette resultat- og diskusjonskapittelet vil det bli vist til lærernes utsagn om fordeler med å variere aktivitetene, samt ulemper med et kroppsøvfingsfag basert på få aktiviteter. Det blir også beskrevet enkelte ulemper med varierte aktiviteter. Deretter blir det presentert utsagn om lærerne prioriterer varierte aktiviteter eller varierte undervisningsmetoder. Dette vil bli diskutert gjennom tidligere forskning og teori i slutten av kapittelet.

5.7.1 «Gjøre faget så variert som mulig»

Mine analyser tyder på at samtlige av lærerne er kritiske til å basere sin undervisning på få aktiviteter. Erik forteller at undervisningen til hans forgjenger bestod av relativt få aktiviteter, og det var spesielt ballspill som ble mest brukt. Ifølge han selv resulterte dette med at han mistet de elevene som ikke drev med idrett på fritiden. Rune mener at undervisning som kun baserer seg på lagidretter vil øke skillet mellom idrettsaktive og inaktive elever. Ifølge Erik resulterte forgjengerens undervisning med at ikke alle elevene fikk oppleve mestring. Rune og Erik får støtte fra de andre lærerne, deriblant Jon:

Hvis kroppsøvfingsfaget var bare idrett så ville det vært enkelte elever som hadde følt seg utenfor komfortsonen. Jeg har jo noen elever som vegrer sterkt for alle former for ballaktiviteter, de er redde for å få en ball mot seg. Og hvis jeg skal legge opp til at all

min undervisning har ball i seg, så vil ikke de få vist sin kompetanse. Man har jo nødt til å navigere kompetansemålene og sørge for at man har alle de tingene som faget er. For kroppsøvfingsfaget er ikke bare lærerstyrt ballidrett, men mye annet (Jon)

Ut fra dette kan det tyde på at undervisning som baserer seg på få og tradisjonelle aktiviteter er til de idrettsflinke elevenes fordel. Lærerne påpeker derfor viktigheten med at alle elever skal oppleve mestring gjennom flere aktiviteter. Alle lærerne forteller at de er glade i å bruke varierte aktiviteter i sin undervisning. Hans forteller at kroppsøvfingsfaget er et åpent fag. På spørsmål om han kan utdype dette, svarer han at læreplanen gir lærerne stor frihet til å bruke mange aktiviteter i kroppsøving. Dette stemmer godt overens med det Rune forteller i følgende sitat:

Vårt mandat som kroppsøvfingslærere er å gjøre faget mest mulig lystbetont. Gjøre faget så variert som mulig, sånn at i løpet av en treårs periode hos meg så har vi vært i gjennom så mange aktiviteter og idretter at alle elever føler at her har de fått gjort noe som de synes var kjekt, og som de kunne tenke seg å fortsette med. Vi skal bygge kompetanse over et livslangt løp og ikke nødvendigvis for å få inn en karakter på 10. trinn. Vi skal skape glede over fysisk aktivitet og vi skal skape et ønske om å drive videre med bevegelse og sånne ting. Vi skal hele tiden ha fokus på å gjøre mye forskjellig, mye nytt og introdusere idretter som elevene ikke har vært borti (Rune)

Rune forteller her at det er ikke bare hans mandat, men også kroppsøvfingslærernes mandat. Det viktigste for han er å bidra til at elevene får oppleve bevegelsesglede som de kan ta med seg videre også etter ungdomsskolen. Bevegelsesglede gjennom både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter er noe som går igjen i alle intervjuene.

Hans forteller at han ønsker å fokusere på varierte aktiviteter framfor ferdighetsutvikling i sin undervisning. Han mener det er flere fordeler med dette. Han hevder blant annet at varierte aktiviteter kan føre til at flere elever opplever bevegelsesglede, noe som samsvarer med det de andre lærerne forteller. Han forteller samtidig at noen elever anser idretter som kjedelig. Men siden aktivitetsbolkene er så korte, så tar det ikke lang tid før elevene blir introdusert for en aktivitet som de liker. Han er imidlertid den eneste av lærerne som forteller om negative sider ved en slik vektlegging:

Man får mindre tid til å øve, og potensielt mindre mulighet for mestring. Ferdigheter er noe det delvis har blitt målt etter, og elevene får da kanskje et dårligere utgangspunkt for å vise hva de kan og er gode for. Her vil da «bagasjen» de har med seg være langt viktigere for å oppnå gode ferdigheter (Hans)

Dette kan tolkes som at Hans verdsetter et fag med mange forskjellige aktiviteter. Samtidig kan sitatet tyde på at han er kritisk til korte bolker per aktivitet. Dette sitatet forteller at ferdigheter blir vektlagt i kroppsøvningsfaget. Jon forteller at bruk av varierte aktiviteter kan være med på å jevne ut elevenes ferdighetsnivå:

Måten jeg prøver å forme min praksis på er å balansere kroppsøvningsfaget på en måte at det er ingen som da vil ha for store fordeler inn i faget. Alle skal på en måte være likestilte (Jon)

Dette samsvarer med det Per uttaler. Han forteller at han bruker varierte aktiviteter for at både sterke og svake elever skal bli utfordret. Samtidig kan dette føre til overraskende resultater i form av at svakere elever gjør det bedre i noen aktiviteter enn de sterke elevene. Per sier følgende:

Jeg har brukt for eksempel mesternes mester-øvelser, litt med reaksjon.. en ting er jo det med snipp og snapp, men en kobler flere bevegelser til farger. Der du står på en strek og hvis jeg sier «rød» så skal de legge seg ned, hvis jeg sier «blå» så skal de stå i ro, og hvis jeg sier «grønn» så skal de hoppe bak og sånne ting. Og det er jo kjekt fordi da er det gjerne folk som... en får gjerne litt overraskende resultater. Også er det gjerne noen som ikke er blant de beste som blir blant de beste, og det er jo også uavhengig om det er gutt eller jente fordi alle er med. Om det er en jente som vinner, så er det helt topp. Da får en jo vist at det er jevn styrke på de, på en måte (Per)

Per påpeker her viktigheten av at de antatt svakere elevene både får oppleve følelsen av å mestre og å vinne. Det er likevel interessant at han her trekker fram jentene. Dette kan tyde på at han har en forståelse om at aktivitetene i faget hovedsakelig foregår på guttenes premisser. Etter å ha analysert dette sitatet kan det derfor tolkes som at han prøver å motvirke dette gjennom å bruke alternative bevegelsesaktiviteter hvor jentene presterer bedre enn guttene.

5.7.2 «En aktivitet som ingen elever har vært borti»

Noen av lærerne forteller at deres undervisning ofte inneholder aktiviteter som elevene ikke har erfaringer med fra tidligere. Som tidligere nevnt spiller flere av Jons elever basketball på fritiden, og han prøver derfor å unngå den aktiviteten i sin undervisning. Han ønsker i stedet å bruke aktiviteter som for eksempel frisbee ultimate og rumpeldunk. Ifølge han er dette aktiviteter som sjeldent brukes i faget. I sitatet under forteller Hans om en annen utradisjonell aktivitet:

Vi har også prøvd gælisk fotball, og det er en helt annen verden igjen for fotballspillerne våre å forholde seg til, og da er jeg litt sånn... jeg tar av litt av brodden til de som er best i en idrett. Sånn at man ikke fokuserer for mye og for ensidig på en idrett, men heller tar noe som ikke så mange kjenner til, men at du kan med gode forutsetninger og å ha vært mye i aktivitet løse den aktiviteten på en god måte likevel. Så kan de som også er litt svakere få seg en mildere utfordring der de sterkeste ikke er så dominerende (Hans)

Rune forteller om lignende erfaringer fra sin yrkespraksis. Om våren underviser han i lacrosse på 10. trinn. Dette blir gjort for å ikke favorisere de elevene som har bakgrunn fra tradisjonelle idretter rett før standpunkt karakterene skal settes. Her kommer det fram at Jon, Hans og Rune prøver å motvirke at elever med idrettsbakgrunn blir favorisert i kroppsøving. Dette gjør de gjennom å bruke alternative ballidretter i sin undervisning. Rune forteller imidlertid at etter noen uker med lacrosse-undervisning, gikk elevene med ballkompetanse gradvis forbi de svakere elevene. Han ser på dette som helt naturlig utvikling, ettersom idrettsflinke ofte lærer raskere på grunn av sin bakgrunn. Men han understreker likevel at både de antatt svakere og sterkere elevene var relativt likestilte ferdighetsmessig fram til cirka halvveis i perioden.

Flere av de utradisjonelle aktivitetene som blir nevnt i dette undertemaet kan kategoriseres som idretter. Mitt inntrykk er at lærerne hovedsakelig underviser i slike idrettsaktiviteter med lærerstyrte tilnærminger. De skiller seg dermed fra andre utradisjonelle aktiviteter som kommer fram i denne studien, som for eksempel parkour og acroyoga, hvor lærerne bruker mer elevsentrerte tilnærminger. Lærerne forteller videre om elever som underviser utradisjonelle aktiviteter som for eksempel karate og kickboxing.

5.7.3 «Jeg er mer opptatt av å ha variasjon i aktiviteter enn hvem som leder»

Mine resultater tyder på at lærerne er positive til å både bruke varierte aktiviteter og varierte tilnærminger i sin undervisning. Dette oppsummeres blant annet i følgende sitat:

Det er viktig å variere hva man underviser og hvordan man underviser i det, slik at det ikke blir for ensidig og at enkelte elever på en måte blir neglisjert og ikke får muligheten til å vise fram sin kompetanse i faget (Erik)

Her kan det tolkes som at Erik likestiller viktigheten av varierte undervisningsmetoder og aktiviteter. Tidligere i resultatet ble det vist til Erik og hans positive ord om elevsentrerte metoder. Senere i intervjuet sier han imidlertid dette:

For min del er det viktigere at vi kommer gjennom innholdet enn at elevene skal styre alt, også blir det mye useriøse spørsmål og svar også ender timen opp med at vi får gjort halvparten av det vi egentlig vi skulle gjort, da. Så førsteprioritet er å komme i gjennom aktivitetene i timen og vi skal komme i gjennom de tingene vi skal komme i gjennom. Og da hvis man da prøver å finne en fin balanse mellom å involvere elevene samtidig, så er jo det supert. Men det er ikke alltid det går, da (Erik)

Basert på dette sitatet kan det tolkes som at han likevel ikke likestiller varierte aktiviteter og varierte undervisningsmetoder. Slik jeg forstår dette kan det se ut som at Eriks førsteprioritet er undervisningens innhold. I tillegg kan det se ut som at han bruker lærerstyrte tilnærminger for at aktivitetene skal bli gjennomført på en effektiv måte. Eventuell elevmedvirkning kan i beste fall se ut som en bonus.

Som tidligere nevnt forteller Rune at hans undervisning er mer lærerstyrt enn elevsentrert, selv om han i de siste årene har fokusert mer på sistnevnte. Han forsvarer bruk av tradisjonelle undervisningsmetoder i faget, så lenge lærerne varierer aktivitetene slik at alle elever får oppleve mestring. Ut fra sitatet under kan det antas at Hans og Rune har felles oppfatning om dette:

Jeg er mer opptatt av å ha variasjon i aktiviteter enn hvem som leder. Om det er elevsentrert eller lærerstyrt er ikke så viktig for meg, egentlig (Hans)

Som tidligere nevnt forteller Hans at han foretrekker å ha kontroll på timen. Etter å ha intervjuet og observert Hans, kan det antas at han primært bruker lærerstyrte undervisningsmetoder. Sitatet over kan også forstås som at han foretrekker å bruke varierte aktiviteter framfor varierte metoder i sin undervisning. Mine analyser kan dermed tyde på at lærerne anser det som viktigere å variere aktiviteter framfor undervisningsmetoder i faget.

I intervjuene blir lærerne spurt om læreplanen styrer dem til å undervise i forskjellige aktiviteter og med forskjellige metoder. Per forteller at lærere har mulighet til å undervise på den måten man vil, så lenge de dekker målene som står i læreplanen. På samme spørsmål svarer Jon følgende:

Nei, altså kompetansemålene i kroppsøvningsfaget er jo vage per natur, det er jo litt opp til den metodefriheten som lærerne skal ha at de selv skal styre undervisningen på sin måte og at det skal være greit. Kompetansemålene legger jo litt opp til hvilke aktiviteter de skal være innom, for eksempel ulike lagidretter, ulike ballidretter, gjennom friidrett, turn, dans og sånn sett så føler jeg egentlig at kompetansemålene legger opp til mer hva innholdet skal være, men ikke hvordan undervisningen skal ta form (Jon)

Per og Jon forteller at de føler at læreplanen er med på å bestemme hvilke aktiviteter som lærerne skal bruke i sin undervisning. Samtidig påpeker de at læreplanen ikke styrer dem til å undervise på en spesifikk måte. Jon bruker lærernes metodefrihet som argument. I tillegg legger han skylden på lærerutdanningene for at aktiviteter blir prioritert framfor undervisningsmetoder:

Men det er litt sånn... Interessant med hele konseptet med lærerutdanning generelt, at du lærer deg det faglige med aktiviteter og sånn... Alt det er på plass, men hvordan lære det vekk... Der er den didaktiske biten som ikke blir like mye vektlagt (Jon)

Jon forteller videre at lærerutdanningene har gitt han økte kunnskaper om både utradisjonelle og tradisjonelle aktiviteter som han bruker kroppsøvningsundervisning. Han savnet derimot å lære om andre metoder enn det han omtaler som det typiske i faget. Han får støtte av flere av de andre lærerne om dette. Erik forteller at det kan være hensiktsmessig at både han som nyutdannet kroppsøvningslærer, men også mer erfarne lærere, lærer om dette. Han mener at økte kunnskaper om undervisningsmetodikk kan resultere i bedre undervisning og bedre læring for elevene.

5.7.4 Diskusjon

Funnene i dette temaet kan tyde på at lærerne forholder seg ulikt til tilpasset opplæring. På den ene siden kan det se ut som at lærerne tilpasser sin undervisning gjennom å bruke et bredt spekter av aktiviteter. Dette kan tyde på at kroppsøvningsundervisningen *er* slik læreplanen legger opp til at den *bør* være (Imsen, 2009, 2016). Bruken av aktiviteter ser ut til å stemme godt overens med hva elevene selv ønsker at undervisningen skal bestå av (Moen et al., 2018). Samtidig er det i sterk kontrast med det som har kommet fram i tidligere forskning om hvilket innhold elevene opplever i faget (Moen et al., 2018).

Lærerne i denne studien hevder at elever kjeder seg i enkelte tradisjonelle aktiviteter, som for eksempel ballidretter. De ønsker derfor å variere aktivitetene i større grad, da dette kan føre til at elevene har det gøy og opplever mestring. Det blir blant annet nevnt at lærerne prøver å jevne ut elevenes ferdighetsnivå, slik at også de antatt svakere elevene får oppleve mestring. Dette er i sterk kontrast med det som kommer fram i tidligere forskning (Andrews & Johansen, 2005). Intensjonen med varierte aktiviteter er å bidra til at elevene forblir fysisk aktive også etter ungdomsskolen, noe som er i tråd med Kunnskapsløftets målsetning om livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Selv om varierte aktiviteter kan ha flere fordeler, kommer det også fram i intervjuene at det kan føre til at elevene får dårligere tid til å mestre aktivitetene. Dette funnet stemmer godt overens med læreres erfaringer i andre studier (Larsson & Nyberg, 2017; Siedentop, 1992, 2002). For at kroppsøvningsfaget skal bli anerkjent som et læringsfag og ikke et aktivitetsfag, er det nødvendig å bruke lengre bolker per aktivitet (Annerstedt, 2007, 2008; Siedentop, 1992, 2002).

En annen mulig ulempe er at flere av aktivitetene som lærerne forteller om, kan anses som idretter. Dette ser ut til å stemme godt overens med den idrettsbaserte multiaktivitetsmodellen (Kirk, 2010). Flere av lærerne forteller at stor vektlegging av ballidretter i kroppsøvningsfaget kan føre til økte forskjeller mellom elevene. Mange elever har ikke de ferdighetene som verdsettes i de ulike idrettene (Svendby, 2013; Aasland, 2019), noe som kan både kan føre til manglende mestringsfølelser og mistriivsel i faget (Andrews & Johansen, 2005; Lyngstad, 2010). Studiens lærere forteller imidlertid at de bruker alternative bevegelsesaktiviteter i sin undervisning, slik at også de som ikke liker ballidretter får oppleve bevegelsesglede.

Flere av lærernes alternative bevegelsesaktiviteter kan også kategoriseres som ballidretter. Det kan derfor diskuteres om det sterke idrettsfokuset i multiaktivitetsmodellen gjør det vanskelig å tilpasse undervisningen for elever som ikke liker idrett. For å bruke Säfvenbom (2010, s. 169) sine ord «... kan deltakelse i kroppsøvningsfaget i verste fall bli et relativt ødeleggende prosjekt» for disse elevene. Det kan derfor stilles spørsmål om innføring av alternative idrettsaktiviteter i et allerede idrettsrettet kroppsøvningsfag kan ødelegge ytterligere for dem. Samtidig kan diskuteres om aktivitetene tilpasses til de dyktige elevene. Selv om faget domineres av idrettsaktiviteter, noe som er til de idrettsflinke elevenes fordel (Moen et al., 2018), hevder Siedentop (1992, 2002) at faget primært er bygget opp av introduksjonskurs. Dette kan resultere i at aktivitetene sjeldent blir tilpasset etter de dyktige elevenes forutsetninger, bakgrunn, interesser og talent (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

På den andre siden kan mine funn tyde på at lærerne i mindre grad tilpasser sin undervisning gjennom å benytte varierte undervisningsmetoder. Både mine funn og andre studier tyder på at det primært blir benyttet lærerstyrte tilnærminger i faget (Moen et al., 2018; Karlefors & Larsson, 2018). Dette kan være negativt for de elevene som foretrekker å lære gjennom andre metoder (Mosston & Ashworth, 2008), noe lærerne i denne studien også påpeker. Mine funn tyder imidlertid på at lærerne sjeldent varierer mellom elevsentrerte og lærerstyrte metoder. Dette resulterer både i at undervisningsmetodene i faget er individualiserte (Karlefors & Larsson, 2018), og at elevsentrerte undervisningsmetoder dermed kan anses som et uutnyttet mulighetsrom i faget (Moen et al., 2018).

Det kan være flere mulige årsaker til lærernes prioriteringer. For det første kan tidligere forskning tyde på at kroppsøvningsfaget følger en multiaktivitetsmodell (Kirk, 2010). Da er det ikke så rart at studiens lærere nedprioriterer varierte undervisningsmetoder, da det hovedsakelig benyttes lærerstyrte undervisningsmetoder i modellen (Kirk, 2005). Annen forskning som blir nevnt i denne studien er imidlertid kritiske til den dominerende bruken av lærerstyrte tilnærminger i faget (Mosston & Ashworth, 2008; Karlefors & Larsson, 2018; Moen et al., 2018). For det andre forteller lærerne at læreplanen er med på å bestemme hvilke aktiviteter lærerne skal bruke i undervisningen, men ikke hvilke tilnærminger de skal bruke. Selv om det ikke blir eksplisitt nevnt i læreplanen om hvilke tilnærminger som skal benyttes i de ulike kompetansemålene, blir det hevdet at fagets mål kan nås med ulike undervisningsmetoder (Mosston & Ashworth, 2008; Karlefors & Larsson, 2018). Basert på mine funn kan det antas at lærerne ikke fokuserer på dette i sin yrkespraksis.

En tredje årsak kan være lærerutdanningenes innhold. I denne studien har lærerne blant annet fortalt om hva de lærte mens de studerte. De har lært om aktiviteter de kan bruke i faget, men ikke om andre undervisningsmetoder enn de mer tradisjonelle. For å bruke Shulman (1986, 1987) sine kunnskapskategorier, kan dette resultere i at universiteter og høyskoler utdanner lærere med god *subject matter knowledge* og lav *pedagogical knowledge*. Lav *pedagogical knowledge* innebærer også begrensede kunnskaper om undervisningsmetoder (Karlefors & Larsson, 2018). På den positive siden kan det se ut som at myndighetene ønsker å satse mer på varierte undervisningsmetoder i lærerutdanningene og i videreutdanningstilbudene (NOU 2015: 8). Dette kan muligens tette hullet mellom lærerutdanningenes læreplan og det som faktisk foregår i kroppsøvningsstudiene (Moen, 2011). Om dette oppfylles kan det føre til at både studiens lærere, samt lærere og lærerstudenter i andre studier, får oppfylt sine ønsker om økte kunnskaper om undervisningsmetodikk (Moen et al., 2018; Fosse & Hovdenak, 2014).

6.0 Oppsummering

Studiens funn har blitt belyst gjennom elementene og aksene i den didaktiske trekanten, samt ulike tilnærminger av modellen. Deretter har funn blitt diskutert opp mot læreres ulike kunnskapskategorier. Studiens funn har videre blitt belyst av modellen *Spectrum of teaching styles*. Her ble også studiens funn diskutert opp mot fordelene med å bruke både lærerstyrte og elevsentrerte undervisningsmetoder, samt ulempene med ensidig bruk av undervisningsmetoder. I tillegg har det blitt brukt tidligere forskning om aktiviteter og undervisningsmetoder for å belyse studiens funn.

6.1 Svar på studiens problemstilling

I denne studien har jeg vært ute etter å få kunnskaper om hvordan kroppsøvingslærere begrunner sine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter, noe som resulterte i følgende problemstilling:

Hvordan begrunner lærere sine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter i kroppsøvingsfaget?

For å kunne svare på studiens problemstilling har det i denne studien blitt gjennomført semistrukturerte forskningsintervju og ikke-deltakende observasjon av fem mannlige kroppsøvingslærere som arbeider på ungdomstrinnet. Studiens resultater ble plassert inn i hovedtemaene 1) Lærernes forståelse og bruk av undervisningsmetoder, 2) aktivitetsutvalg fra lærernes kroppsøvingsundervisning, 3) elevenes forutsetninger og 4) hva er viktigst: varierte undervisningsmetoder eller varierte undervisningsmetoder? Studiens resultater har deretter blitt plassert i undertemaer før de har blitt diskutert opp mot tidligere forskning og teori.

Funn i studien viser at det er flere årsaker til lærernes valg av undervisningsmetoder. Lærernes *subject matter knowledge* påvirker deres valg av undervisningsmetoder. På den ene siden bruker lærerne både lærerstyrte og elevsentrerte tilnærminger i aktiviteter hvor de har god *subject matter knowledge*. På den andre siden kommer fram at elevsentrerte og elevstyrte tilnærminger brukes i aktiviteter hvor lærerne har *lav subject matter knowledge*. Enkelte av lærerne i denne studien påpeker at de har lav kompetanse i dans. Dette fører til at elevene får lage egne danser og at «elevlærere» med god kompetanse får styre undervisningen.

Lærerne i denne studien forteller at de bruker ulike tilnærminger i de fleste aktiviteter. Det avhenger mye av hva som er målet med undervisningen. De lærerstyrte metodene blir blant annet brukt for å utvikle elevenes ferdigheter. De elevsentrerte brukes når elevene skal trene ut fra eget nivå. Samtidig påpeker lærerne at de bruker lærerstyrte tilnærminger i aktiviteter med en viss skaderisiko. Ballidrettene nevnes kun i sammenheng med lærerstyrte tilnærminger. Dette blir gjort for å forbedre elevenes ballferdigheter, slik at læreren på sikt fokusere mer på spill i undervisningen. Elevenes konkurranseinstinkt gjør det vanskelig å bruke mer elevsentrerte tilnærminger når de underviser i ballspill.

Det kommer også fram at lærernes erfaring i yrket påvirker måten de underviser på. Lærerne forteller at de anser det som nødvendig å ha høy kontroll i undervisningen som nyutdannet. De påpeker imidlertid at lang erfaring i yrket kan bidra til mer bruk av elevsentrerte undervisningsmetoder. Lærerne opplever også at lærerutdanningene har bidratt til den dominerende bruken av lærerstyrte tilnærminger. I løpet av utdanningen lærte de om ulike aktiviteter de kan bruke i kroppsøvningsfaget, men lite om alternative undervisningsmetoder.

Lærerne påpeker også at elevenes alder og modningsnivå påvirker deres valg av undervisningsmetoder. På den ene siden opplever de at det er lettere å bruke elevsentrerte tilnærminger med modne elever. På den andre siden mener de at det er nødvendig å bruke lærerstyrte tilnærminger med umodne elever. De hevder likevel at bruker elevsentrerte tilnærminger med umodne elever, men at det hovedsakelig skjer i mindre perioder av hver undervisningstime. I tillegg mener lærerne at det er lettere å bruke elevsentrerte tilnærminger med elever som de har hatt over en viss tid. Det kommer også fram at enkelte rammefaktorer påvirker lærernes valg av undervisningsmetoder. På den ene siden blir det brukt primært lærerstyrte tilnærminger i gymsaler med begrenset plass. Flere av skolene i studien opererer med to klasser i samme gymsal, noe som begrenser muligheten for å bruke elevsentrerte tilnærminger. Lærernes erfaringer tyder på at det er lettere å bruke elevsentrerte tilnærminger i dobbelttimer enn i enkelttimer.

Studiens funn tyder videre på at lærerne foretrekker å bruke et bredt spekter av aktiviteter i sin kroppsøvningsundervisning. Lærerne mener at deres elever fort kjeder seg hvis det kun brukes tradisjonelle aktiviteter i faget. Sterk vektlegging av tradisjonelle (ball)idrettsaktiviteter kan resultere i økte forskjeller mellom idrettsaktive og inaktive elever. Dette kan igjen føre til at elever, som ikke liker idrett, hverken får oppleve mestring eller livslang bevegelsesglede.

Studiens lærere ønsker derfor å ikke bare bruke tradisjonelle bevegelsesaktiviteter i sin undervisning, men også aktiviteter som kan anses som utradisjonelle i kroppsøvfingsfaget. Dette blir gjort for å jevne ut nivåforskjellene mellom idrettsaktive og inaktive elever. Samtidig kan dette føre til at flere elever opplever mestring og livslang bevegelsesglede. Elevers kompetanse om alternative bevegelsesaktiviteter blir ansett som en ressurs i undervisningen, da det beriker faget med desto flere aktiviteter. En ulempe med lærernes vektlegging kan imidlertid være at elevene får mindre tid til å øve på de ulike aktivitetene. Dette kan muligens redusere enkelte elevers muligheter for mestring. Flere av de alternative bevegelsesaktivitetene som kommer fram i denne studien kan kategoriseres som idretter. Det kan imidlertid diskuteres om slike aktiviteter tilpasses etter elevenes ferdigheter og interesser. Det kommer fram i studien at flere elever misliker idrett. Ettersom faget er sterkt idrettsrettet, får ikke disse elevene vist sin kompetanse. Samtidig kan det diskuteres om tradisjonell og alternativ idrettsundervisning tilpasses til de idrettsflinke elevene. Lærernes sterke fokus på varierte aktiviteter kan føre til at det blir få timer per aktivitet. Det kan derfor antas at idrettsflinke elever ikke får tilpassede utfordringer i fagets introduksjonskurs.

I tillegg til funn knyttet til studiens problemstilling har det blitt gjort funn om hvorvidt lærerne utfordrer de tradisjonelle mønstrene innen undervisningsmetoder og aktiviteter i faget. I studiens innledning ble det referert til Moen et al. (2018, s. 80): «Gjennomgangstonen er ... at faget forblir tradisjonelt, og i liten grad tar opp i seg fagfornyelse knyttet til innhold, læringsmetoder, elevmedvirkning og grunnleggende ferdigheter i tråd med ambisjonene i styringsdokumentene». Basert på studiens funn kan det se ut de tradisjonelle mønstrene blir delvis utfordret. På den ene siden forteller lærerne at de foretrekker lærerstyrte tilnæringer i faget, noe som får støtte i annen forskning om temaet (Moen et al., 2018; Karlefors & Larsson, 2018). Dette tyder på at lærerne i liten grad utfordrer de tradisjonelle mønstrene når det gjelder bruk av varierte undervisningsmetoder i kroppsøvfingsfaget. På den andre siden kan det se ut som at studiens lærere utfordrer den dominerende bruken av tradisjonelle aktiviteter i kroppsøvfingsfaget, noe som bryter med tidligere forskning om temaet (Moen et al., 2018). Basert på intervju og observasjoner kan det tyde på at lærernes undervisning ikke bryter med læreplanen når det gjelder aktivitetsvalg (Annerstedt, 2008). Lærerne ser ut til å ha oppfattelsen om at et kroppsøvfingsfag bestående av mange aktiviteter kan føre til at flere elever opplever livslang bevegelsesglede. For å gjøre faget enda mer variert benytter lærerne seg av elevers kompetanse om alternative aktiviteter. Dette bryter også med Moen et al. (2018), som hevder at elevers kompetanse om slike aktiviteter sjeldent benyttes i faget.

6.2 Videre forskning

Målet med denne studien var å få kunnskaper om hvordan et utvalg kroppsøvingslærere begrunner sine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter. Selv om denne studien kan bidra med enkelte funn, er det likevel nødvendig med mer forskning om to store tema innen kroppsøvingsfeltet. I fremtidige studier kan det derfor være aktuelt å forske på mulige korrelasjoner mellom kroppsøvingslæreres kjønn og erfaring med valg av aktiviteter og undervisningsmetoder. Det kunne også vært aktuelt å undersøke sammenhenger mellom kroppsøvingslæreres valg av undervisningsmetoder og elevers alder og modningsnivå.

Selv om det kommer fram at studiens lærere underviser i både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter med hovedsakelig lærerstyrte tilnærminger, kan man ikke trekke konklusjoner etter kun én observert time per lærer. Det kan derfor være aktuelt å samle inn data gjennom å observere undervisningen til et mindre antall lærere over en lengre periode.

Studiens funn kan også tyde på at lærerne ikke bruker elevsentrerte tilnærminger når de underviser i ballidrett. Det kan derfor være interessant å undersøke dette nærmere med et større antall kroppsøvingslærere. I tillegg kan være aktuelt å gjennomføre en aksjonsstudie hvor formålet er å undersøke elevers opplevelser av elevsentrert undervisning i ballidretter.

Denne studien ble gjennomført mens Kunnskapsløftet fortsatt var gjeldende. I august 2020 iverksettes fagfornyelsen, som vektlegger at det skal være mindre idrett i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019). I senere studier kan det derfor være aktuelt å undersøke om fagfornyelsen fører til endringer i valg av både aktiviteter og undervisningsmetoder.

Litteraturliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppsoving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* (Doktoravhandling, OsloMet - Storbyuniversitetet). Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsoving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole
- Aks, G. H. (2017). *Parkour i kroppsovingsfaget: en casestudie om parkour i ulike læringsarenaer i kroppsovingsfaget* (Masteravhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge). Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2455422>
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 302-314. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest
- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller: utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 15(2), 151–163. Hentet fra https://www.idunn.no/st/2007/02/snoballen_som_ikke_ruller_utvalgsproblemer_i_kvalitativ_forskning
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare Förlag.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Biggs, M. (2011). *Factors influencing the selection of teaching styles in secondary school physical education* (Bacheloroppgave, Cardiff Metropolitan University). Hentet fra <https://repository.cardiffmet.ac.uk/handle/10369/3586>

- Bratten, J. H. (2017). *Aktiviteter med lav puls og liten kraft i kroppsøvings- og breddeidrettsfaget* (Masteravhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hioa.no/nb/item/aktiviteter-med-lav-puls-og-liten-kraft-i-kroppsovings-og-breddeidrettsfaget-hvilke-opplevelser-og-erfaringer-peker-seg-ut-som-meningsfulle-for-laerer-og-elever-i-aktiviteter-med-lav-puls-og>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Eikås, R. (2019). *Hva ønsker ungdommene med kroppsøvingsfaget i fremtiden?* (Masteravhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2620302>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J., Bjuland, R., & Mosvold, R. (2010). "Eg kan jo multiplikasjon, men ka ska eg gjørr?" - det utfordrende undervisningsarbeidet i matematikk. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 99-114). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 66-79. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2014/02/laererutdanning_og_laererprofesjonalitet_i_spenningsfeltet_me
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2008). Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. utg., s. 321-350). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge: teacher's ways of knowing. I Å. L. Strømnes & N. Søvik (Red.), *Teacher's thinking. perspectives and research* (s. 51-83). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?. *Acta Didactica Norge*, 2(1), (Art. 1, 15 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk – tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (1998). Introduction: Didaktik meets curriculum. I B. B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue* (s. 1-7). New York: Peter Lang Publishing.
- Hauge, E. (2018). *Volleyball i skolen: en kvalitativ undersøkelse av hvordan kroppsøvingslærere gjennomfører volleyball i kroppsøvingsundervisningen og hvorfor de gjør det* (Masteravhandling, OsloMet - Storbyuniversitetet). Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/component/jcar/item/dspace:9740>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hopmann, S. & Gundem, B.B. (1998). Conclusion - didaktik meets curriculum. I B. B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or Curriculum: an International Dialogue* (s. 331-354). New York: Peter Lang Publishing.
- Hudson, B. (2015). Didactics. I D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Red.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (s. 109-124). London: SAGE Publications.
Hentet fra <https://books.google.no/books?hl=no&id=Q3Q0CwAAQBAJ&dq=The+SAGE+Handbook+of+Curriculum%2C+Pedagogy+and+Assessment&q=113#v=onepage&q=educational%20neuroscience&f=false>

- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaldestad, A. (2013). "Om noen virkelig vil, da legger jeg sjelen i det for at de skal få det til!": hva påvirker kroppsøvingslæreres valg av motivasjonsstil? En kvalitativ studie i lys av selvbestemmelsesteorien (Masteravhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/193532>
- Kansanen, P. & Meri. M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. I B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Red.), *Didaktik/fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?*. TNTEE Publications, 2(1), 107-116. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/284365075_DidaktikFachdidaktik_as_the_Science-s_of_the_Teaching_Profession
- Karlefors, I. & Larsson, H. (2018). Searching for the 'how': teaching methods in Swedish physical education. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 25-44. Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-5226>
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Kirk, D., Nauright, J., Hanrahan, S., Macdonald, D. & Jobling, I. (1996). *The sociocultural foundations of human movement*. South Melbourne: Macmillan Education Australia.

- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: rollen og utdanningen* (St. Meld. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngstad, I. (2010). "Ribbevegglopere" i kroppsøving. I T. M. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (Red.), *FoU i praksis: rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 151-162). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Maltén, A. (1981). *Lærerrollen* (E. Viken, Overs.). Oslo: Tanum-Norli.
- Mawer, M. (2014). *The effective teaching of physical education*. New York: Routledge. Hentet fra https://books.google.no/books?id=QF-gBAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=The+effective+teaching+of+physical+education.&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwjQyuODga_pAhV7wsQBHULCC0wQ6AEIMTAB#v=onepage&q=The%20effective%20teaching%20of%20physical%20education.&f=false
- Moen, K. M. (2011). "*Shaking or stirring?*": a case-study of physical education teacher education in Norway (Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/171359>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Høgskolen i Innlandet, oppdragsrapport 1/2018). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. New York: Pearson Education.
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skolen - fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Næss, H. S., Säfvenbom, R. & Standal, Ø. F. (2014). Running with Dewey: is it possible to learn to enjoy running in high school physical education?. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 6(2), 301-315. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2013.796489>
- Quennerstedt, M. & Larsson, H. (2015). Learning movement cultures in physical education practice. *Sport, Education and Society*, 20(5), 565-572. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.994490>
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2011). *Variert undervisning - mer læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse - kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse - og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 155-173). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21. Hentet fra <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

- Shulman, L. S. (1999). Foreword. I J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Red.), *Examining pedagogical content knowledge* (s. ix-xii). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Siedentop D. (1992). Thinking differently about secondary physical education. *Journal of Physical Education*. 63(7), 69-77. Hentet fra https://search-proquest-com.ezproxy.hioa.no/docview/215765127?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprim
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368-377. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.368>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Skolinspektionen (2012). *Idrott och hälsa i grundskolan: med lärandet i rörelse*. (Skolinspektionens rapport 1362). Hentet fra <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Idrott-och-halsa-i-grundskolan/>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppøving på ungdomstrinnet i Norge. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman: en läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan* (Doktoravhandling, Växjö universitet). Hentet fra <https://www.avhandlingar.se/avhandling/5a6c4e0931/>
- Svendby, E. B. (2013). “Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn”: en narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming) (Doktoravhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171353>
- Tangen, S. & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4812>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet 2. mars 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærestoff, innhold, arbeidsmåter og organisering*. Hentet 26. april 2020 fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=120678&epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St. Meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Vedlegg

Vedlegg: 1 Observasjonsskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning for behandling av personopplysninger fra Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i prosjektet ”*Undervisningsmetoder i kroppsøving*sfaget”

Vedlegg 5: Samtykkeskjema

Vedlegg 6: Bekreftelse om lagring av forskningsdata på privat PC

Observasjonsskjema til masterprosjektet «Undervisningsmetoder i kroppsøvningsfaget»

Lærer (fiktivt navn):

Mål for økten:

Klassetrinn:

Antall elever:

Undervisningsmetoder (Organisering, rollefordeling....)	Aktiviteter	Rammefaktorer (tid, plass, utstyr...)	Annet

Intervjuguide masterprosjekt

Tema	Spørsmål
Generelt om læreren	<ol style="list-style-type: none"> 1) Hvilken utdanning har du? Hvilke fag underviser du i? Og på hvilke trinn? Har du undervist på andre trinn tidligere? Undervisningskompetanse i kroppsøving? Hvor mange studiepoeng/vektall? Bachelor/mastergrad? 2) Hvor mange år har du jobbet som kroppsøvingslærer? 3) Hvilken idrettsbakgrunn har du? 4) Jobber du, eller har du jobbet som trener? 5) Hvordan ser en typisk arbeidshverdag i ditt liv ut?
Lærerens erfaringer med lærere fra egen skolegang	<ol style="list-style-type: none"> 6) Hvilke erfaringer har du med dine tidligere kroppsøvingslærere fra grunnskolen og videregående? Hvordan underviste de? Hvilke rolle hadde du og dine medelever i undervisningen? 7) Hvilke erfaringer har du med dine tidligere kroppsøvings- og idrettslærere på høyskolen/universitet? Positive/negative erfaringer? Er disse erfaringene annerledes enn de du har fra grunnskolen og videregående? Hvordan underviste de? Hvilken rolle hadde du og dine medstudenter i undervisningen?

Lærerens kunnskaper om og bruk av undervisningsmetoder	
	<p>8) Hva mener du er «god undervisning» i kroppsøvfingsfaget?</p> <p>9) Hva legger du i begrepet «undervisningsmetoder» i kroppsøvfingsfaget?</p> <p>10) Lærere har ofte en personlig undervisningsmetode som de foretrekker i sin undervisningspraksis. Har du en slik? Hvordan vil du forklare denne undervisningsmetoden? Husker du et tilfelle der du brukte denne metoden? Hva mener du er fordelene med denne metoden? Hva er ulempene? Hvorfor bruker ikke du bare denne metoden i din undervisning?</p> <p>11) Hva er dine tanker om å bruke ulike undervisningsmetoder i kroppsøvfingsfaget? Hvorfor/hvorfor ikke bruke ulike metoder i undervisningspraksis?</p> <p>12) Hva legger du i begrepet «lærerstyrte undervisningsmetoder»? Kan du fortelle meg om en time du har hatt som var lærerstyrt? Hvordan opplevde du denne timen? Kan du fortelle meg om andre timer som var lærerstyrte?</p> <p>13) Hva legger du i begrepet «elevsentrerte undervisningsmetoder»? Kan du fortelle meg om en time du har hatt som var elevsentrert? Hvordan opplevde du denne timen? Kan du fortelle om andre timer du har hatt som var elevsentrerte?</p> <p>14) I denne timen så jeg at timen var primært lærerstyrt/elevsentrert/blanding. Er dette noe du kjenner deg igjen i? Var dette en vanlig undervisningstime i din undervisningspraksis? Hvordan skiller denne timen seg evt. fra andre timer?</p>

	<p>15) Er det noen andre metoder som du bruker i din undervisning? Eksempler? Hvilke erfaringer med denne/disse?</p> <p>16) Er det noen undervisningsmetoder du bruker i liten grad? Erfaringer med disse?</p> <p>17) Er det noen andre undervisningsmetoder kjenner du til?</p> <p>18) Er det noen undervisningsmetoder du kunne tenke deg å bruke mer av i din undervisning? Hvilke? Hvorfor? Hvorfor bruker du de evt. ikke?</p> <p>19) Hvor obs er du på å benytte ulike undervisningsmetoder i faget? Alltid i fokus ved undervisningsplanlegging? Havner det i glemmeboken?</p> <p>20) Hvordan kan dine elever påvirke dine valg av undervisningsmetoder i kroppsøvfingsfaget?</p> <p>21) Føler du at læreplanen styrer dine valg av undervisningsmetoder og aktiviteter?</p>
<p>Lærerens og elevenes rolle i kroppsøvfingsundervisning</p>	
	<p>22) I timen så jeg at du hadde en rolle. Er dette noe du kjenner deg igjen i? Hvordan vil du beskrive din rolle i denne timen? Varierer det hvilken rolle du har i din undervisning? På hvilken måte? Avhengig av mål, kompetansemål, aktivitet, og idrett?</p> <p>23) I timen så jeg at elevene hadde en ... rolle. Er dette noe du kjenner deg igjen i? Hvordan vil du beskrive elevenes rolle i denne timen? Varierer det hvilken rolle elevene dine har i din undervisning? På hvilken måte? Avhengig av mål, kompetansemål, aktivitet, og idrett?</p>

	<p>24) Har du noen eksempler på økter der du brukte lærerstyrte metoder for å nå målet for timen? Hva er årsakene til at disse kan være lærerstyrte? Hva er din rolle i disse eksemplene? Hva er elevenes? Kunne disse målene blitt nådd gjennom en elevsentrert metode?</p> <p>25) Hvilke erfaringer har du med å bruke elevsentrerte undervisningsmetoder for å nå målet for timen? Hva er årsakene til at disse kan være elevsentrerte? Hva er din rolle i disse eksemplene? Hva er elevenes? Kunne disse målene blitt nådd gjennom en lærerstyrt metode?</p> <p>26) Kan du fortelle meg om en økt der du ga elevene dine mer ansvar i undervisningen? Hvilke aktiviteter? Var elevene mer aktive? Mer motiverte? Hvilken rolle hadde elevene? Hvilken rolle hadde du som lærer? Hvordan skiller denne økten seg fra økter der du bestemmer mest?</p>
Utvikling av læreryrket	
	<p>27) Hvordan har du opparbeidet deg kunnskaper om ulike undervisningsmetoder? Utdanning, praksis, erfaring?</p> <p>28) Er det noe du ønsker å lære mer om når det gjelder undervisningsmetoder? Evt. hva? Hvordan kan du lære mer om undervisningsmetoder?</p> <p>29) Mener du det er behov for å øke kroppsøvingslæreres kunnskaper og bruk av ulike undervisningsmetoder? Hvis ja, hvorfor? Og hvis ja, hvordan? Hvis nei, hvorfor?</p> <p>30) Kommer du til å undervise annerledes etter at fagfornyelsen blir innført? Hvorfor/Hvorfor ikke?</p>
Oppsummering	
	<p>31) Er det noe du ønsker å legge til om det vi har snakket om?</p> <p>32) Hvordan syns du intervjuet gikk?</p>

Godkjenning for behandling av personopplysninger fra Norsk senter for forskningsdata



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Undervisningsmetoder i kroppsøvingfaget.

Referansenummer

532698

Registrert

17.09.2019 av Jahn-Henning Haukeland - s328345@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øyvind Førland Standal, oyfost@oslomet.no, tlf: 67237675

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jahn-Henning Haukeland, jahn_haukeland@hotmail.com, tlf: 46419164

Prosjektperiode

01.08.2019 - 01.01.2021

Status

18.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

18.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Utvalget har taushetsplikt. NSD bemerker at det under datainnsamlingen dermed ikke skal innhentes taushetsbelagte opplysninger.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUTEJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Mathilde Steinsvåg Hansen

18.09.2019 13:16

Hei,

Vi er straks klar til å ferdigstille ditt prosjekt, men vi ber deg tilføre kontaktopplysninger til din institusjons personvernombud i informasjonsskrivet.

Vi minner også om følgende før vi sender deg en vurdering:

- Vi har bemerket at du deriblant ønsker å observere i undervisning og at du kun skal ta notater i denne sammenheng. Det er vår forståelse at det kun er lærer som er deltaker i prosjektet. Vi minner dermed om at det ikke skal skrives notater tilknyttet enkeltelever. Selv om det ikke skal behandles opplysninger om elevene i prosjektet, bør elevene på forhånd være informert om din tilstedeværelse. Dette basert på forskningsetiske retningslinjer.

-Siden du skal benytte privat enhet for oppbevaring av personopplysninger, minner vi om at din institusjon stiller krav om at opplysningene da må krypteres. Vår vurdering forutsetter dermed at dette utføres.

Du trenger ikke returnere informasjonsskrivet eller meldeskjemaet til oss når du har gjort det overnevnte. Ferdig vurdering følger. Lykke til med prosjektet!

NSD Personvern

17.09.2019 17:29

Kvittering på at meldeskjema med referansekode 532698 er innsendt og mottatt.

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Undervisningsmetoder i kroppsøvingsfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvingslæreres bruk av undervisningsmetoder på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Om meg

Jeg heter Jahn-Henning Haukeland og studerer master i Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving ved OsloMet-Storbyuniversitetet. Jeg har tidligere tatt en bachelor i kroppsøving- og idrettsfag ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen. Dette prosjektet er en del av min masteroppgave ved OsloMet.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvilke undervisningsmetoder som blir benyttet i kroppsøvingsfaget, og hvordan kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet begrunner sine valg for undervisningsmetoder.

For å samle inn data til dette prosjektet er det nødvendig med kroppsøvingslærere som både kan stille til intervju og som lar forsker observere lærer og elever i en kroppsøvingstime.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Følgende kriterier må være oppfylt for å kunne delta i prosjektet:

- Deltakerne må være utdannede lærere (faglærer, adjunkt med/uten tilleggsutdanning, eller lektor med/uten tilleggsutdanning)
- Deltakerne må ha undervisningskompetanse i kroppsøving
- Deltakerne må undervise i kroppsøving på ungdomstrinnet

Du blir spurt om å delta i prosjektet på grunn av at du oppfyller kriteriene gjennom din utdanning og at du underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli brukt individuelle forskningsintervju og ikke-deltagende observasjon for å innhente relevante data til prosjektet. Intervjuet vil vare i ca. 45-60 minutter, og det vil være kun forsker og lærer til stede under intervjuet. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker. Intervjuet vil primært handle om hvilke undervisningsmetoder læreren benytter seg av i undervisning, og hvorfor de blir benyttet. Observasjon av kroppsøvingsundervisning vil foregå før intervjuet. Det vil være fokus på hvilke undervisningsmetoder læreren benytter seg av, og hvilke roller læreren og elevene har i undervisningen. Forsker vil være synlig i observasjonen, men vil ikke ta del i undervisningen. Forsker tar notater av observasjoner som er relevante for prosjektets formål. Hvis noe er uklart i observasjonsdelen, kan forsker spørre lærer om oppklaringer i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun forsker og veileder som vil ha tilgang til innsamlet data. Det innsamlede datamaterialet vil bli lagret på privat datamaskin uten internettilgang og kryptert minnepenn. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes før 1. januar 2021. Alle opptak og personopplysninger vil etter dette bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent

Jahn-Henning Haukeland

Tlf: 46419164

Jahn_haukeland@hotmail.com

Veileder

Øyvind Førland Standal

Fakultet for lærerutdanning og
internasjonale studier

Oyfost@oslomet.no

Personvernombud ved OsloMet Ingrid S. Jacobsen

Tlf: 67235534

Mail: personvernombud@oslomet.no

Eller du kan kontakte: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost

(personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jahn-Henning Haukeland

Masterstudent

Øyvind Førland Standal

Prosjektansvarlig

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Undervisningsmetoder i kroppsøvingsfaget*" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og at forsker får observere en kroppsøvingstime gjennom ikke-deltakende observasjon.

Jeg har blitt informert om at det er frivillig å delta i prosjektet, og at jeg når som helst kan trekke samtykket. Jeg har blitt informert om at mine data vil være anonyme, og at lydopptak og personopplysninger vil bli slettet når prosjektet avsluttes. Jeg har også blitt informert om mine rettigheter.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. januar 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Bekreftelse om lagring av forskningsdata på privat PC



Bekreftelse fra OsloMet – storbyuniversitetet

Viser til meldeskjema med referansenummer: 532698 i forbindelse med gjennomføring av masterprosjekt "Undervisningsmetoder i kroppøving" ved OsloMet.

I avsnittet om behandling av datamaterialet opplyser NSD om følgende: *Datainnsamling, oppbevaring eller lagring på private lagringsenheter som privat pc, mobiltelefon, minnepinne osv. er ikke anbefalt og forutsettes avklart med behandlingsansvarlig institusjon.*

I mitt prosjekt skal jeg Jahn-Henning Haukeland behandle utvalgets utdanningsbakgrunn og ansiennitet. Utvalget er kroppøvlingslærere på ungdomsskolen, som i tillegg har undervisningskompetanse i faget. Utvalget kommer til å bli delt inn i to kategorier:

- 1) Nyutdannede kroppøvlingslærere, som har jobbet mellom 1-5 år
- 2) Erfarne kroppøvlingslærere, som har jobbet i minimum 6 år.

Allt av innsamlet data vil bli oppbevart på krypterte minnepenner. Utvalgets navn vil ligge på en kryptert fil med kodenøkkel. Minnepennene vil enten oppbevares i hjemmet eller innelåst ved OsloMet. Analyse og transkribering av data vil foregå på privat pc uten internetttilgang.

Viser til OsloMet sin *Veileder forskningsprosjekt*: <https://ansatt.oslomet.no/valg-riktig-elektronisk-verktoy-lagringssteder>. Det følger av retningslinjene her at ikke-sensitive personopplysninger ikke skal lagres på private datamaskiner eller annet privat utstyr uten kryptering. Enheter som har forbindelse med nett skal aldri brukes til lyd- eller videoopptak, f.eks. mobiltelefon og nettbrett.

OsloMet aksepterer bruk av personlig datamaskin ved skriving og analyse av data ved dette masteroppgaveprosjektet, under følgende forutsetninger:

- Aktuelle data skal alltid være kryptert med unntak av når de er i aktiv bruk.
- For data dekrypteres (åpnes), skal datamaskinen kobles av internett (både trådfast og trådløst), og forbli frakoblet til data igjen er kryptert.
- Bruker må gis forsvarlig opplæring i bruk av krypteringsprogram og sikker håndtering av data.

Underskrift fra behandlingsansvarlig institusjon ved veileder Øyvind Førland Standal, og instituttleder Vibeke Bjarnø, begge Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU), Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet – storbyuniversitetet.

Oslo 17.09.2019

Øyvind Førland Standal
Veileder

Sign.
Vibeke Bjarnø
Instituttleder GFU, OsloMet