

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving

Mai 2023

Ballspill i kroppsøving

En kvalitativ studie av hvordan fem lærere på ungdomsskolen legitimerer bruken ballspill i deres undervisningspraksis i kroppsøving

Ball games in physical education

A qualitative study of how five teachers in secondary school justify ball games in their teaching practice in physical education

Marcus Bing Kvernes

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Ballspill i kroppsøving er det overordnede temaet for denne mastergradavhandlingen. Ballspill og idrettsaktiviteter har i lang tid blitt sett på som en sentral del av det elevene skal lære og erfare i kroppsøving. Dette har kritisert, og man har pekt på at kroppsøving skal være et fag som handler om noe mer enn å tilegne seg idrettslige ferdigheter. Denne studien har derfor rettet seg mot lærernes legitimering av ballspill i deres undervisningspraksis for så å gjøre en didaktisk analyse i tråd med Klafki (2014) for å anskueliggjøre dannelsespotensialet undervisningspraksisen har.

Oppgaven tar utgangspunkt i lærere som jobber på ungdomsskole og deres subjektive oppfatninger og erfaringer. For å få et innblikk i det har fem semistrukturerte intervju blitt benyttet. Intervjuene har blitt gjennomført en til en og utvalget består av mannlige og kvinnelige lærere som har variert arbeidserfaring. Tidligere forskning på feltet og oppgavens teoretiske fundament har dannet grunnlaget for tolkningen og diskusjon av resultatet.

Resultatene belyser at ballspill blir legitimert med utgangspunktet i at det er en aktivitet som er populær blant elevene og som resulterer i et høyt aktivitetsnivå. Tilnæringsmetoden tar utgangspunkt i og vektlegger en deduktiv tilnærming hvor læreren viser og forklarer hva elevene skal lære. Det kommer frem at selv om tekniske ferdigheter i utgangspunktet ikke blir hovedfokuset i undervisningen blir det likevel lagt opp til at elevene skal øve og trene på grunnleggende ferdigheter i ett gitt ballspill. Deretter skal elevene anvende dette i ulike spillsituasjoner for å vise at de kan bruke ferdighetene de har øvd på. Funnene gir inntrykk for at lærerne legitimerer ballspill og egen undervisningspraksis som noe som går i tråd med materiale og formale danningsteorier, likevel blir det stilt et kritisk blikk til hvordan en slik undervisningspraksis faktisk bidrar til et ønsket dannelsespotensial. Det kommer også frem at samspill, samarbeid og inkludering er noe lærerne ønsker at elevene skal tilegne seg. Dette kan bli utfordrende ettersom måten ballspill blir anvendt i kroppsøving kan diskuteres om hvor stor grad det bidrar til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Nøkkelord: Kroppsøving, Ballspill, Klafki, Didaktisk analyse, Kategorial danning

Abstract

Ball games in physical education are the overall theme of this master's thesis. Ball games and sports activities have long been seen as a central part of what the pupils will learn and experience in physical education. This has been criticised, and it has been pointed out that physical education should be a subject which is about something more than acquiring skills in sport. This study has therefore focused on how teachers justify their use of ball games in their teaching practice and then to do a didactic analysis in line with Klafki (2014) in order to visualize the bildung potential that the teaching practice has.

The assignment is based on teachers who work in secondary schools and their subjective perceptions and experiences. In order to get an insight into it, five semi-structured interviews have been used. The interviews have been conducted one to one and the selection consists of both male and female teachers who have varied work experience. Previous research in the field and the thesis theoretical foundations have formed the basis for the interpretation and discussion of the results.

The results show that ball games are legitimized and justified on the basis that it is an activity that is popular among pupils and that it results in a high level of activity. The approach is based on a deductive approach where the teacher shows and explains what the pupils are to learn. It emerges that even if technical skills are not initially the main focus of the teaching, it is nevertheless planned that the students should practice and train basic skills in a given ball game. The students must then apply this in various game situations to show that they can use the skills they have practiced. The findings give the impression that the teachers legitimize ball games and their own teaching practice as something that is in line with material and formal bildung theories, yet a critical look is given to how such teaching practice actually contributes to a desired bildung potential. It also emerges that interaction, cooperation and inclusion are something the teachers want the pupils to acquire. This can be challenging as the way ball games are used in physical education can be debated about the extent to which it contributes to self-determination, co-determination and solidarity.

Keywords: Physical education, Ball game, Klafki, Didactic analysis, Categorical bildung

Forord

Denne masteravhandling står som resultat etter en lang og innholdsrik reise med høyere utdanning. De siste to årene har tilbrakt tiden som masterstudent ved OsloMet – Storbyuniversitet. Her har jeg fått gå i dybden på en tematikk som interesserer meg og prosessen med å skrive denne oppgaven har vist seg å være svært lærerikt og nyttig som har resultert i at jeg sitter igjen med kunnskap og erfaring jeg ikke skulle vært foruten. Det skal allikevel sies at jeg til tider har opplevd prosessen som svært krevende og strabasiøst og det har vært vanskelig å kombinere studier og jobb. Jeg er derfor fornøyd med å levere oppgaven innen fristen. Videre med dette forordet vil jeg benytte meg av anledningen til å takke alle som har vært involvert i denne forskningsprosessen.

Aller først vil jeg takke de fem informantene mine som tok seg tid til å delta i mitt prosjekt. Uten dere hadde det aldri blitt mulig å gjennomføre prosjektet. Takk for at dere satt av tid i en fullbooket arbeidshverdag. Jeg vil også takke min veileder ved OsloMet, Jens Birch. Takk for alle tilbakemeldinger, faglige diskusjoner og hjelp underveis.

Jeg vil også til slutt takke min familie, studievenner, kolleger, venner og kjæreste som har bidratt underveis i prosjektet. Enten det har vært verdifulle innspill eller nødvendige avbrekk fra oppgaveskriving. Takk for all støtte, dere har vært forståelsesfulle og bidragsgivende på hver deres måte.

Oslo, Mai 2023

Marcus Bing Kvernes

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Belysning av forskningsspørsmål.....	2
1.3 Aktualisering av forskningsområde	3
2.0 Oppgavens teoretiske fundament	8
2.1 Det formelle formålet med danning i faget kroppsøving	8
2.2 Danningsbegrepet med utgangspunkt i Klafki.....	9
2.2.1 De materiale dannelsesteorier	10
2.2.2 De formale dannelsesteorier.....	10
2.2.3 Den kategoriale dannelsesteori	12
2.2.4 Danning som prosess, det eksemplariske prinsipp.....	13
2.3 Sentrale faktorer for danning i tråd med Klafki	14
2.3.1 Danning og Samfunn.....	16
2.3.2 Danning som sammenheng mellom tre grunnleggende evner	16
2.3.3 Tre betydningsmomenter ved begrepet «allmenndanning»	17
2.3.4 Utvikling av allsidige interesser og evner.....	18
2.4 kritisk konstruktiv didaktikk.....	19
2.4.1 Didaktisk analyse i tråd med Klafki	19
2.5 Teoretisk begrunnelse for ballspill.....	21
2.5.1 Ballspillet dannelsesrelevans	22
3.0 Metode	23
3.1 Valg av metode	23
3.2 Vitenskapelig posisjonering.....	24
3.2.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnæringsmetode.....	24
3.3 Fremgangsmåte	26
3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju	26
3.3.2 Utvalgsstrategi	27
3.3.3 Rekruttering av deltakere	28
3.3.4 Pilotintervju	28
3.3.5 Intervjuene	29
3.3.6 Transkribering.....	30
3.4 Analyse	31
3.4.1 Analysen slik den ble gjennomført	32
3.5 Kvalitetssikring av forskningsarbeidet	33
3.5.1 Reliabilitet.....	34
3.5.2 Validitet	35
3.5.3 Overførbarhet.....	36

3.6 Etiske dilemmaer / Vurderinger.....	37
4.0 Resultat av analyse	39
4.1 Presentasjon av intervjupersoner	39
4.1.1 Mari	40
4.1.2 Martin	40
4.1.3 Camilla.....	40
4.1.4 Ruben.....	41
4.1.5 Stian	41
4.2 Generelle tanker om ballspill i kroppsøving.....	41
4.3 Generelle tanker om hvorfor ballspill i kroppsøving?.....	43
4.4 Generelle tanker om tilpasning av ballspill.....	49
4.5 Hvordan anvendes ballspill i kroppsøving?	52
4.6 Hvilken type ballspill i kroppsøving?	57
4.7 Ballspillet evne til danning.....	60
4.8 Hvordan elevmedvirkning i ballspill.....	62
5.0 Diskusjon	65
5.1 Diskusjon - Generelle tanker om hvorfor ballspill i kroppsøving.....	65
5.2 Diskusjon – Generelle tanker om tilpasning av ballspill.....	68
5.3 Diskusjon – Hvordan anvendes ballspill i kroppsøving.....	73
5.4 Diskusjon – Hvilken type ballspill i kroppsøving.....	76
5.5 Diskusjon – Ballspillet evne til danning.....	77
6.0 Avsluttende drøfting med didaktisk analyse	83
6.1 Didaktisk analyse av ballspill i kroppsøving.....	83
6.2 Ballspill i kroppsøving, slik det blir legitimert sett i lys av Klafki	87
7.0 Avslutning.....	90
7.1 Videre forskning	91
8.0 Litteraturliste	92
Vedlegg	96
Vedlegg 1.....	96
Vedlegg 2.....	98
Vedlegg 3.....	99
Vedlegg 4.....	101

1.0 Introduksjon

Denne masteroppgaven i skolerettet utdanningsvitenskap dreier seg om ballspill som aktivitet på ungdomskolen i kroppsøvfingsfaget. Oppgaven er skrevet ved OsloMet Storbyuniversitet. I dette delkapittelet vil det bli belyst bakgrunnen for valg av tema, deretter vil oppgavens problemstillinger bli presentert, for så en redegjørelse for tidligere forskning med relevans for oppgaven bli presentert. Helt til slutt vil det bli gjennomgått oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har selv en idrettsbakgrunn fra ishockey. Det er en idrett jeg liker svært godt og den dag i dag bruker jeg enda fritiden min til å følge med på resultater fra toppserier fra nasjonalt og internasjonalt nivå. Ishockey har også fått meg begeistret for andre typer lagspill, og som elev i kroppsøving likte jeg ekstra godt når vi hadde ballspill og spesielt da invasjonsspill. Jeg kan derfor innrømme at det å ha ballspill i kroppsøving var noe av det bedre jeg visste som elev.

Resultater hentet fra en nasjonal kartleggingsstudie av faget kroppsøving viser at ballspill og grunn trening dominerer undervisningen i faget (Moen, Westlie, Bjørke & Hammer, 2018). Kroppsøving har gjennom min skolegang vært et fag jeg har likt og mestret svært godt, og en slik skildring av faget er noe jeg kan kjenne igjen fra min tid som elev. Det var først etter at jeg begynte å studere faget jeg forstod at ulike type ballspill samt en del grunn trening og noe ymse dans muligens ikke var nok til å tilfredsstille læreplan eller fagets sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er viktig at kompetansemålene kommer først og skal være utgangspunktet for hvilken aktivitet som blir anvendt i en undervisningssammenheng. På den måten kan aktiviteten blir brukt som et instrument for å arbeide mot kompetansemålene. Allikevel kommer det frem i Säfvenbom og Rustad (2018) at det er allikevel skoler som bruker kompetansemål for å undervise i ballspill.

I en studie fra Säfvenbom, Haugen og Bulie (2014) blir det belyst at de elevene som driver med organisert idrett eller er involvert i konkurransebasert aktivitet vinner i faget. Videre indikerer forfatterne at det er en sammenheng mellom elever som liker å yte og vise ferdighet i tradisjonell idrett og deres motivasjon for kroppsøvfingsfaget. Videre viser de til at en slik sammenheng kan skyldes det Kirk (2010) omtaler som en dominerende idrettsdiskurs i kroppsøvfingsfaget. De poengterer til slutt at det eksisterer skoler i dag som anvender

kompetansemål for å undervise elevene i teknikker, aktiviteter eller ferdigheter og ikke bruker teknikker, aktiviteter eller ferdigheter for å undervise i kompetansemålene.

Min erfaring etter å ha studert kroppsøving som fag i fem år og til tider jobbet som lærer tilsier at det som oftest er stor nivåforskjell blant elevene i ballspill. Dette gjør det vanskeligere å anvende ballspill som aktivitet for å arbeide mot kompetansemålene på en god måte. Med tanke på at ballspill allikevel blir mye brukt som aktivitet i faget (Moen et al., 2018) vil jeg med denne oppgaven prøve å rette søkelyset mot hvordan lærere legitimerer bruken av ballspill. Dette vil jeg koble opp mot Klafkis danningsteori og didaktikk, for å diskutere hvordan ballspill kan brukes for å jobbe mot kompetansemålene som skal gå i tråd med fagets formål og verdi (utdanningsdirektoratet, 2019)

1.2 Belysning av forskningsspørsmål

Å jobbe mot en konkret problemstilling har vært mer omfattende enn det jeg så for meg når prosjektet startet. Jeg var tidlig ute med et problemområde, spesielt da på ballspilletts rolle i faget kroppsøving og hvordan lærere bruker ballspill i undervisningen. Etter å ha lest opp på forskning som har blitt ansett som relevant for tematikken har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål.

Hvordan legitimerer lærere på ungdomsskole bruken av ballspill i deres undervisningspraksis?

- *Om ballspill slik det blir anvendt i kroppsøving bidrar til en dannelsesrettet undervisning*
- *Gitt at undervisningen er dannelsesrettet, hvor stort er dannelsespotensialet?*

Slik den første problemstilling er formulert, er hensikten med studien å belyse hvordan ungdomsskolelærere bruker og argumenter for ballspill som aktivitet i faget. Den andre problemstillingen vil ta utgangspunktet i hvordan mine informanter grunngir, men også hvordan de beskriver at de bruker ballspill i sin undervisning. Dette vil bli drøftet opp mot danningsteori som vil bli belyst i teorikapittelet, for å finne ut av hva slags dannelsespotensiale undervisningspraksisen til intervjupersonene har.

1.3 Aktualisering av forskningsområde

I dette underkapittelet vil det bli lagt frem tidligere forskning som jeg anser som relevant og av interesse for denne studien. Det er viktig å belyse at faget kroppsøving i andre land går under et annet navn og retter seg etter en annen læreplan enn den norske. I engelskspråklige land heter faget «physical education», i Sverige heter det «idrott och helsa» og i Danmark heter faget «idræt». Selv om fagets navn og læreplaner kan variere vil denne studien adressere og referere til faget som kroppsøving, også når det refereres til annen internasjonal forskning. På den måten vil det forhåpentligvis oppleves mer begripelig og forståelig for leseren.

Kroppsøving er det faget i grunnskolen med mest undervisningstimer (701), kun slått av norsk (1770) og matematikk (1201) (utdanningsdirektoratet, 2022). Med 701 timer til rådighet skal faget med utgangspunkt i læreplanen for kroppsøving blant annet styrke og fremme en fysisk aktiv livsstil, og en livslang bevegelsesglede. Faget skal legge til rette og arbeide for en faglig forankring som bidrar til at elevene får sanset, lært og skapt, alene og sammen med andre gjennom bevegelse og naturferdsel. Faget skal gi elevene økt kompetanse om trening, livsstil og helse, og fremme en forståelse, respekt og samarbeid. Gjennom faget skal elevene få muligheten til å praktisere og reflektere over samspill, likestilling og medvirkning. De skal bli utfordret gjennom lek, friluftsliv, dans, svømming og andre bevegelsesaktiviteter, ettersom det er en del av den felles dannelses- og identitetsskapingen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Gjennom denne måten vil elevene i større grad få mulighet til å utvikle og opparbeide sin egen identitet og forstå sammenheng mellom trening, kropp og helse. Læreplanen skal derfor bidra til et mer variert fag og dreie bort fra et idrettsrettet fag. Selv om større variasjon av bevegelsesaktiviteter skal fortsatt faget bære preg av et idrettsperspektiv ettersom det inngår i kulturarven og bevegelsesaktivitetene. Elevene skal også erfare det å bidra innenfor egen læringsprosess og det skal derfor vektlegges en større tid til refleksjon over egen læring og utvikling. Gjennom aktiviteter skal elevene oppleve og utvikle forståelse om at alle har ulike forutsetninger og muligheter, og det må respekteres ved anerkjennelse og inkludering. Derfor blir det vesentlig at elevene får mulighet til å delta i bevegelsesaktiviteter der samarbeid blir sentralt, på den måten får de erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål og fremme læring, ikke for hos seg selv, men også hos andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

I en nokså fersk kartleggingsstudie utført av Moen et al (2018) kommer det frem at over 60% av elevene i undersøkelsen oppgir at de har ballspill «veldig ofte» eller «ofte». I tillegg blir det oppgitt av 60% av elevene opplever å ha grunntrening «veldig ofte» eller «ofte» i sin kroppsøvningsundervisning. Nyere forskning utført av Standal, Moen og Westlie (2020) kommer det også frem at elevene opplever at innholdet i undervisningen består veldig ofte av ballspill og styrketrening. I tillegg poengterer forfatterne at undervisningsmetoden ofte består av at læreren viser og forklarer. Resultatet av undersøkelsen fører blant annet til at forfatterne vil belyse at faget kan bli redusert til kun et rekreasjonsfag med lite variasjon av innhold og læringsmål.

En slik oppfatning av kroppsøvningsundervisningen går i tråd mot det David Kirk (2010) presenterer i boken «*Physical Education Futures*». I boken gjør Kirk en historisk analyse av faget, her får man et nærmere innblikk av fagets fortid, nåtid og fagets mulige fremtid. Det kommer frem blant annet at dagens kroppsøvningsundervisning ikke har endret seg siste 70 årene og undervisningsmetoder med dets innhold enda bærer en sterk idrettsdiskurs. Kirk (2010) viser til at «hel-del-hel-metode» når det kommer til innøving og læring av teknikker hvor elevene øver på ulike tekniske aspekter som for eksempel dribbling, skudd og pasning for å spille kamp mot slutten av timen. Kirk (2010) presiserer at lærerne bestemmer hva som skal læres for så å gi en deduktiv tilnærming til de ulike teknikkene hvor lærere enten bruker seg selv eller en elev som øvingsbilde.

Säfvenbom, Haugen og Bulie (2014) belyser at hvis undervisningen bærer preg av deduktiv tilnærming med et sterkt idrettsdiskurs vil ikke alle elevene kunne utnytte de mulige godene faget og undervisning kan fremme. Her trekker de frem at kroppsøvningsfaget slik det blir undervist i Norge tilsynelatende favoriserer elever som er involvert aktivt i konkurransepreget idrett. En slik tilnærming til faget samsvarer også med svenske funn som også sier at innholdet i faget blir preget av en idrettsdiskurs hvor de tradisjonelle idrettene og ballspill dominerer (Larsson & Karlefors, 2015). Annerstedt (2008) viser til at mye av undervisningen som tar sted i kroppsøving innenfor Skandinavia ofte ikke har rotfeste i læreplanenes intensjoner og formål. Her finner forfatteren ut at kroppsøvningsfaget slik det blir presentert i Skandinavia skal legge føring for at elevene lærer og deltar gjennom det forfatteren referer til som et «multi-activity» orientert fag. Allikevel blir aktiviteter som tradisjonelle ballspill, gymanstikk, grunntrening og friidrett dominerende i faget. Andre forskningsresultater som samsvarer med Annerstedt (2008) viser at noen kroppsøvningslærere vektlegger mer fysisk

aktivitet, trening og høy intensitet i kroppsøvingstimene når de skal foreta vurdering og at de ikke nødvendigvis følger læreplanene (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2017).

Ifølge Green (2008) har kroppsøvingfaget prøvd de siste 30 årene å legitimere faget for noe mer enn kun et rekreasjonsfag. Her fremmer forfatteren synspunktet hvor man bruker aktiviteter som et middel for å oppnå noe mer. I den sammenheng blir ballspill (les: lagspill) sett på som en optimal aktivitet for å fremme og utvikle egenskaper som er karakterbyggende (Green, 2008). Her poengterer Green (2008) at ved å spille ballspill kan elevene møte på oppgaver som utfordrer de på fair-play og andre mer personlige egenskaper som selvdisciplin, utholdenhet, mot og andre dyder som egner seg i et felleskap.

Begrepet fair-play blir ikke eksplisitt nevnt som begrep i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019), men Sæle og Hallås (2020) belyser allikevel at verdiene som fair-play representerer er på ingen måte utelatt i læreplanen. De referer til fagets relevans og fagets kjerneelementer når de poengterer at «*Deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetat, uttrykkes det også her klare koblinger til demokratisk tenkning og praksis*» (S.91) og når de oppsummerer ved å fremheve at «*i læreplanen i kroppsøving fremmes flere demokratiske verdier og praksiser, når det brukes formuleringer som samarbeid, samhandling, læringsfellesskap, likverd, forståelse, respekt... og refleksjon.*» (S.91).

Ifølge Sæle og Hallås (2020) skal fair play i kroppsøving bidra og styrke elevenes danningsprosess. En slik oppfatning samsvarer også med både elever og lærere som sier at fair play har en sentral plass i kroppsøvingfaget (Moen et al. 2018; Standal et al. 2020). I en studie gjennomført av Fretland, Lauritzen, Fossøy og Leirhaug (2020) blir Klafkis sin kategoriale danningsteori sett i sammenheng med fair-play begrepet. Forfatterne har undersøkt og belyst funnene fra seks gruppeintervju om fair-play i kroppsøving sett opp mot den kategoriale danningsteoretiske tre grunnleggende evner, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Funnene i studien tyder på at fair-play blir i utgangspunktet knyttet opp mot evnen til solidaritet. Videre blir det belyst at fair-play begrepet primært blir brukt som et virkemiddel for å regulere oppførsel av elevene og organiseringen av undervisningen. Dette funnet samsvarer også med studien gjennomført av Standal et al. (2020) som viser til at fair-play slik det blir brukt i kroppsøving i dag er mer en kontrolleringsmekanisme overfor elevene. Dette gjør lærere ved å for eksempel true elevene med å si at dårlig oppførsel fører til dårlig karakterer. En slik bruk av fair-play som for det

meste er lærerstyrt blir ifølge Fretland et al. (2020) ikke fremme en refleksiv, kritisk og autonom fair-play tenkning hos elevene. Dette oppfatter Fretland et al. (2020) som noe i liten grad vil bidra til det Klafki referer til som kategorial danning.

Kroppsøving som har som formål å blant annet bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Faget skal bidra til at elevene lærer, opplever og skaper med kroppen. Innholdet i undervisningen skal derfor sørge for at elevene utvikler kompetanse og kunnskap om trening, livsstil og helse, og sosial kompetanse ved å delta i et bredt utvalg av bevegelses og aktivitetsformer (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Et slikt verdigrunnlag går i tråd med det Klafki (2014) anser som «allmenndanning» og man kan derfor anse kroppsøvingfaget som et allmenndannende fag.

Allikevel kan det virke som at undervisningsfilosofien til samtlige kroppsøvlingslærere ikke tar utgangspunkt i fagets formål og verdigrunnlag, men heller baserer seg på en undervisningspraksis som er sterkt knyttet opp til tradisjoner og vaner (Capel, 2005; Annerstedt, 2008). Kirk (2010) fremmer også noe av det samme poenget når han påpeker at innholdet i faget ikke er så variert, men heller mer sentrert rundt teknikktraining i et mindre utvalg av lagspill. I en svensk studie utført av Redelius, Quennerstedt og Ömahn (2015) kommer det også frem at kroppsøvlingslærere i stor grad lener seg på tidligere erfaringer, vaner og tradisjoner når det kommer til innholdet i en kroppsøvlingsundervisning. I tillegg viser forfatterne til at kroppsøvlingsfaget har en sterk tradisjon som vektlegger at elevene skal ha det gøy og at det å lære ikke nødvendigvis blir like viktig (Redelius et al., 2015).

Hvis vi ser til norsk sammenheng og til kartleggingsstudien utført av Moen et al (2018) finner vi tilsvarende funn hvor 42,4% av lærere som deltok i undersøkelsen mente at kroppsøvlingsfaget blant annet skal bidra med «Å lære forskjellige idretter». Når elevene fikk samme spørsmål, svarte opp mot 80% at de enten var «helt enig» eller «litt enig». Funn fra flere studier belyser at de fleste elever har en positiv holdning til faget og at de liker innholdet i undervisningen (Moen et al., 2018; Säfvenbom; Larsson & Redelius, 2008; Haugen & Bulie, 2014). Slike funn støtter opp det Capel (2005) hevder om at fagets formål ikke alltid blir reflektert i kroppsøvlingslærere undervisningspraksis.

Selv om kroppsøvlingslærere vektlegger elevenes trivsel (Redelius et al., 2015) kommer det frem i flere studier at ikke alle elever trives like godt. Samtlige studier indikerer at antallet

elever som mener de liker faget veldig godt faller gradvis jo eldre de blir. Dette gjelder for både gutter og jenter, men det kommer tydeligst frem blant jenter på ungdomsskolen (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). Dette kan knyttes til flere studier som belyser at det faglige innholdet i kroppsøving ofte «favoriserer» gutter og de «idrettssterke elevene». Dette er da de elevene som driver med organisert idrett på fritiden, som også er de som blir også ansett som de «flinke» elevene i undervisningen (Säfvenbom et al., 2014; Aasland, Walseth & Engelsrud, 2020; Larsson & Redelius, 2008.)

Videre kommer det også frem at mange lærere prioriterer elevenes trivsel og at det blir hovedfokuset fremfor at undervisningen skal ha et faglig utbytte hvor elevene har mulighet til å lære noe (Redelius et al, 2015). Videre poengterer forfatterne at det kan virke som at kroppsøvingslærere finner det vanskelig å uttrykke hva som er målet med undervisningen og elevene egentlig skal lære i kroppsøving (Redelius et al, 2015).

2.0 Oppgavens teoretiske fundament

I kommende avsnitt vil det bli redegjort for hva som skal bli studiens teoretiske fundament. I denne oppgaven vil det bli belyst hvordan lærere legitimerer ballspill for så å se det i lys av en dannelsesrettet undervisning for så å se hvilket dannelsespotensiale undervisningen lener seg mot. I denne delen av oppgaven vil Klafkis syn på begrepet danning bli belyst. Deretter vil fokuset gå over på danning som prosess, men også som sluttprodukt. Dette vil bli senere anvendt til å diskutere dannelsespotensialet ballspill har i kroppsøving, med utgangspunkt i hvordan ballspill blir argumentert for og brukt som aktivitet i faget av studiens intervjupersoner.

2.1 Det formelle formålet med danning i faget kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving har som formål å gi retningslinjer for å styrke og fremme en livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil for elevene, med utgangspunkt i egne forutsetninger. Faget skal legge til rette og arbeide for en faglig forankring som bidrar til at elevene får sanset, lært og skapt, alene og sammen med andre gjennom bevegelse og naturferdsel. Faget skal gi elevene økt kompetanse om trening, livsstil og helse, og fremme en forståelse, respekt og samarbeid. Gjennom faget skal elevene få muligheten til å praktisere og reflektere over samspill, likestilling og medvirkning. De skal bli utfordret gjennom lek, friluftsliv, dans, svømming og andre bevegelsesaktiviteter, ettersom det er en del av den felles dannelses- og identitetsskapingen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Gjennom denne måten vil elevene i større grad få mulighet til å utvikle og opparbeide sin egen identitet og forstå sammenheng mellom trening, kropp og helse. Læreplanen skal derfor bidra til et mer variert fag og dreie bort fra et idrettsrettet fag. Selv om større variasjon av bevegelsesaktiviteter skal fortsatt faget bære preg av et idrettsperspektiv ettersom det inngår i kulturarven og bevegelsesaktivitetene. Elevene skal også erfare det å bidra innenfor egen læringsprosess og det skal derfor vektlegges en større tid til refleksjon over egen læring og utvikling. Gjennom aktiviteter skal elevene oppleve og utvikle forståelse om at alle har ulike forutsetninger og muligheter, og det må respekteres ved anerkjennelse og inkludering. Derfor blir det vesentlig at elevene får mulighet til å delta i bevegelsesaktiviteter der samarbeid blir sentralt, på den måten får kan de erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål og fremme læring, ikke for hos seg selv, men også hos andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

2.2 Danningsbegrepet med utgangspunkt i Klafki

Hverken danning eller dannelse er nye fenomener, da begrepets bakgrunn kan dateres helt tilbake til antikkens ideer om *det gode liv* som demokratisk borger. Senere har det blitt introdusert og tilsatt deler fra opplysningstidens oppfattelse om individets utfoldelse og dannelse som myndig borger, i tråd med idealene om frihet, likhet og solidaritet (Mårtensson, Puggard & Puggard, 2016).

Ifølge Klafki (2014) utvikles dannelsesbegrepet betydelig under opplysningstiden med kraftig inspirasjon fra de tysktalende områdene i perioden 1770 til 1830, en periode som også blir betegnet som den tyske humanismen. Dannelse i den periode forstås som noe allment i den betydning det gjelder felleskapets overordnende helhet. Sentrale begreper som selvbestemmelse, frihet, autonomi og myndighet møter begreper som humanitet, mennesket, verden og allmenhet (Klafki, 2014 S. 31-33)

Dannelse blir derfor en bred og individuell utviklingsprosess som har et moralsk og samfunnsmessig perspektiv. Snarere en modningsprosess hvor de rasjonelle, etiske og estetiske evner kommer til utfoldelse. Menneskesynet bærer preg av antikken, hvor mennesket er godt av natur og ønsker å tilstrebe det som er godt. Samtidig er mennesket et vesen av fornuft med evne til å skille godt fra ond, og dermed kan man fritt velge å anvende sin forstand til å gjøre godt. På denne måten blir fornuften og friheten forutsetninger i en dannelsesprosess som understøtter utviklingen av frihet, medmenneskelighet og forståelse av menneskelige rettigheter (Mårtensson, Puggard & Puggard, S. 107)

For at leseren skal forstå Klafkis danningsteoretiske ståsted på en fullkommen måte ser jeg det nødvendig å redegjøre for Klafkis historiske analyse av dannelsesbegrepet, for så senere gå i dybden på Klafkis teoretiske ståsted. På denne måten vil man unngå at sentrale aspekter ved hans tolkning går tapt noe som blir avgjørende for å forstå denne avhandling i dens helhet. Det finnes samtlige definisjoner på dannelse, gjerne fordi hver definisjon knytter opp til ulike kompetanser, kunnskaper, holdninger og verdier som gjør seg passende i et samfunn. Ifølge Klafki kan man plassere alle tidligere pedagoger, tradisjoner og pedagogiske ståsteder inn i to hovedkategorier: *De material danningsteorier* og *de formale danningsteoriene*. (Klafki, 2014)

2.2.1 De materiale dannelsesteorier

De materiale dannelsesteoriene tar utgangspunkt i at lærestoffet selv har en danningseffekt på individet, det vil si at ved å lese klassiske verker og opparbeide seg encyklopedisk viten vil selve læringsstoffet bidra med og føre til en endrende kraft på individet. Innenfor den materiale dannelsesretningen blir derfor det kulturinnhold som inneholder kulturelle og vitenskapelige nyvinninger ansett som det innhold som gir en dannende effekt på individet (Klafki, 2014).

Til de materiale dannelsesteoriene kan man med utgangspunkt i Klafki (2014) dele de i to:

- Dannelsesteoretiske objektivisme
- Klassisk dannelsesteori

Den dannelsesteoretiske objektivisme følger en typisk encyklopedisk liste, hvor individet blir dannet ved å oppnå mest mulig encyklopedisk viten. De klassiske dannelsesteoriene retter seg mot en mer moralsk modning, der individet blir dannet når man har lest f.eks. Goethe, Shakespeare og hørt symfonier spilt av Beethoven (Jank og Meyer, 2006 s.173)

Man kan tro at en slik dannelsesdimensjon ikke vil gå i tråd med faget kroppsøving ettersom faget har en mer praktisk tilnærming. Allikevel kan man se klare linjer mellom det Klafki kaller for materiale dannelsesteorier og Arnolds dimensjon «om» bevegelse. Arnold (1979) skriver at dimensjonen «om» bevegelse omhandler kunnskap om anatomi, fysiologi, fysikk, psykologi og sosiologi. Brown (2013) forklarer at dimensjonen «om» bevegelse har en sentral rolle i kroppsøving i den forstand at den bidrar til økt kunnskap. Slik kan elevene forstå puls i sammenheng med utholdenhet og resultatet det har på det kardiovaskulære systemet. Brown (2013) tilføyer også at Arnolds «om» dimensjon også dreier seg om kunnskap rundt tekniske ferdigheter som for eksempel kunnskap om innside pasning i fotball, kunnskap om ulike spill og dets regler som også står sentralt for deltakelse.

2.2.2 De formale dannelsesteorier

Hvor den materiale dannelsesteori retter fokus på det objektive (læringsstoffet) legger den formale dannelsesteori subjektet (individet) i fokus. Her er grunntanken at den uendelige mengde av kulturinnhold som har blitt produsert umuliggjør en dannelsesprosess som tar

utgangspunkt i å tilegne seg og reprodusere fakta. Derfor retter man synet innover, mot subjektet. Danningsprosessen omhandler da å utvikle og modne individets iboende evner og egenskaper. Disse iboende evnene omfatter alt fra etisk dømmekraft, fysisk styrke og utholdenhet, viljestyrke, iakttakelsesevne og andre evner som skal ligge latent i mennesket. Når disse iboende evnene realiseres kan de anvendes i nye situasjoner og på nytt innhold som fører til at individet blir utrustet for å mestre fremtidige utfordringer. (Klafki, 2014)

Til de formale dannelses teoriene kan med utgangspunkt i Klafki (2014) deles inn i to:

- Teori om funksjonell dannelse
- Teori om metodisk dannelse

De teorier om funksjonell dannelse omfavner de iboende kroppslige, åndelige og sjelelige evner. Her blir man ansett som dannet når de evner kommer til utfoldelse. Teoriene om metodisk dannelse setter søkelys på at man er dannet når har lært og kan beherske metoder og opparbeidet instrumentelle ferdigheter.

I en kroppøvingssammenheng kan man fort da lene seg på ferdighet som et dannelsesideal, eller snarere ferdighet som en forutsetning for dannelse. Klafki (2014) framhever viktigheten av fysisk-motoriske ferdigheter når han fremmer faktorene for et nåtids og fremtidsorientert dannelsesbegrep. Dette blir poengtert ved at Klafki (2014) belyser kroppslig dannelse som noe å ha lysbetont og ansvarlig omgang med egen kropp.

Engebretsen (2016) belyser at tilegnelse av allsidige fysisk-motoriske ferdigheter blir for snevert når man skal få forstå kroppslig dannelse. I tråd med Engebretsen velger jeg derfor å inkludere Whitheads begrep som omhandler kroppslig dannelse på en mer utfyllende måte.

Whitehead (2014) legger frem begrepet *physical literacy*, som fremmer en grunnleggende menneskelig evne. Mer konkret beskrives individer som er *physical literate* å være blant annet styrket i sitt selvbilde, ha sterkere tillitt på egne evner, tør å utforske et bredt spekter av aktiviteter, ha en generell forståelse for god helse og utøve en aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger. For å kunne legge til rette for dette må man da sørge for at elevenes fysisk-motoriske ferdigheter blir utviklet slik at de utvikler sitt fysiske potensiale, på den måten kan de anvende det allerede lærte i senere situasjoner.

FMS Fundamental movements skills – Sentral rolle i Krø.faget Physical literacy og

2.2.3 Den kategoriale dannelsesteori

Klafkis kritikk til begge retningen er at de blir for ensidige. Selv om begge retninger ikke makter å anskueliggjøre danningens sentrale fundament, inneholder de allikevel et snev av sannhet. Klafki (2014) fremmer derfor med sin kategoriale dannelsesteori de fruktbare komponentene innenfor det materiale (objektive) og det formale (subjektive). Grunntanken blir for Klafki at begge dannelsesretningene er i et symbiotisk forhold, en dialektikk hvor det er samspill mellom den enkeltes subjektive personlighetsutfoldelse og undervisningens objektive mål. (Klafki, 2014 S.17)

Dette fører oss til en mer helhetlig dannelsesteori hvor selve essensen er at danning er en sammenvevd prosess hvor det på den ene siden er det kulturinnhold som åpnes opp for individet og at individet åpnes for kulturinnholdet.

Den kategoriale dannelsese finner sted ved at personen tilegner seg kategorier hvor man gjennom anvendelse av de kan plassere og forstå det samfunn og den kultur en lever i. Å forstå handler om å anskueliggjøre det man skal tilegne seg, derfor må individet åpne seg opp for verden, og verden åpner seg for individet. Klafki kaller det *den dobbeltsidige åpning* ettersom individet blir åpnet for kulturinnholdet hvor resultatet av denne prosessen skaper og bidrar til økt kunnskap, erfaringer og opplevelser som blir gjeldende som noe allment for individet. Skjer det ingen kategorisering (les: åpning) blir dannelsesstoffet uforståelig og utydelig. (Klafki, 2014. S17)

Den kategoriale dannelsesteori anvender det fruktbare fra de materiale og de formale danningsteoriene og vil være relevant i kroppsøvingssammenheng. På den ene siden har man kunnskap som eleven skal tilegne seg, og på den andre siden har man ferdigheter eleven skal utvikle. Et slik syn går i tråd med det Rønholt og Peitersen (2014) kaller kompetanseutvikling. Samtidig som kompetanse kan være et dannelsesideal innenfor kroppsøving blir det poengtert at kompetanse og danning, selv om de er beslektet, er to forskjellige ting. Ifølge Rønholt og Peitersen (2014) kan nemlig kompetanse med ferdighet og kunnskap bli byttet ut etter hva samfunnet har bruk for, mens dannelsesdimensjonen er forankret i ett mer etisk forhold mellom individ og det demokratiske samfunn.

2.2.4 Danning som prosess, det eksemplariske prinsipp

I tillegg til den dobbeltsidige åpning bygger den kategoriale dannelse også på *det eksemplariske prinsipp*. Dette prinsippet forklarer hva som skal til for at et innhold bidrar til den dobbeltsidige åpning. At noe er eksemplarisk betyr at noe er gunstig (les: optimalt), noe som da blir et sentralt kriterie når det kommer til utvelgelse av innhold i en undervisningssammenheng. Grunntanken i en eksemplarisk undervisning er anvende innhold som fremmer egenskaper hos individet som selvstendighet, evner og holdninger som bidrar og fører til ytterligere viten, med andre ord dannende læring. (Klafki, 2014. s.176)

En slik dannende læring oppnås ikke gjennom å kunne gjenfortelle encyklopedisk viten eller reprodusere ferdigheter og bevegelser. Men snarere strukturelle, prinsipielle og allmenngyldige kunnskaper og ferdigheter. Disse bidrar til innsikt slik at man kan forstå større og mindre grupper av problem og enkeltfenomener. På denne måten kan en anvende «kategorial» om en slik virkning som bidrar til at problemer og fenomener med samme struktur både blir tilgjengelig og begripelig. (Klafki, 2014. s. 176)

For å kunne forstå det eksemplariske prinsipp anvender Klafki (2014) tre begreper, *det elementære lag*, *det fundamentale lag* og *det historisk elementære lag*. Straum (2018) fremhever at det historiske elementære lag er nært beslektet til det elementære lag, men omhandler i større grad historiefag, historieundervisning og andre elementære innhold som er å finne i et historisk perspektiv. Jeg velger derfor ikke gå noe dypere inn på det, men heller redegjøre for det elementære lag og det fundamentale lag.

Det elementære lag omhandler det essensielle eller det allmenne (les: grunnleggende) forholdet som kreves for å åpne opp et kulturelt innhold. Det vil si at det elementære skal peke på de mer generelle prinsippene som går utover det konkrete eksempelet og derfor ha en overføringsverdi til andre situasjoner. Det elementære lag tar derfor en retning mot det didaktiske, det vil si struktureringen av et emne for å tydeliggjøre et allment grunnprinsipp. I denne læringsprosessen prøver man å belyse og fremme hvordan et allment prinsipp kan erfares. Prinsippet retter seg derfor mot barn og unges interesser som en nødvendighet for å muliggjøre en formidling som gjennom flere inngangsvinkler og forutsetninger vil rotfeste seg hos subjektet (Klafki, 2014. s.185). For eksempel trenger man ikke å være innom flere lagidretter for å lære seg tekniske og taktiske ferdigheter eller et generelt prinsipp som fair play.

Det fundamentale lag utgjør ifølge Klafki (2014) det forhold mellom det objektive saksforhold og det lærende subjekt, med andre ord det forholdet mellom det som anses som kulturbaserte grunnretninger og nødvendige erfaringer (s.185). Det vil si at elevenes erfaringer som fører til grunnleggende innsikter blir sentralt og kan kjennetegnes som en typisk a-ha opplevelse når eleven har forstått prinsippet. Disse grunnretningene omhandler de dimensjonene vi mennesker anvender for å tilgjengeliggjøre verden (Jank og Meyer, 2006. s.180). Eksempler på slike grunnretninger gjelder de områder som berører Klafkis *tidstypiske nøkkelproblemer* (som jeg vil komme tilbake til) som har som oppgave å sammenkoble og forbinde våres individuelle og samfunnspolitiske eksistens (Klafki, 2014 s.187).

Et eksemplarisk innhold vil litt etter litt åpne opp mer og mer verden for eleven, og det er derfor viktig at begge «lagene» blir ivaretatt for å skape den dobbeltsidige åpning. Dette er ikke en prosess som skjer én gang, men en gjentakende prosess som må jobbes med jevnlig og gjennom flere situasjoner. Her må undervisningen inneholde konkrete eksempler som elevene helst kan relatere til og som går i tråd elevens utviklingsfase. Dette gjøres for at dannelsesinnholdet skal være forståelig, håndterbart og relevant. Innholdet må derfor fange elevens oppmerksomhet og kan med fordel være engasjerende og gi inntrykk blant elevene. For at dette skal rotfeste seg blant Elevene må det derfor øves, prøves og anvendes slik at det elementære (kulturinnhold) viser seg å være gjeldende gjennom nye og meningsfulle oppgaver. Gjennom ulike oppgaver og variasjonsgrader vil eleven da anvende det allerede lærte ettersom det er nødvendig for oppgaveløsningen. Det allerede lærte vil da oppleves som meningsfullt og rotfeste seg i eleven, både kognitivt og emosjonelt og på denne måten er begge «lag» ivaretatt.

(Klafki, 2014)

2.3 Sentrale faktorer for danning i tråd med Klafki

Straum (2018) påpeker at Klafki endrer gradvis fokus etter han utarbeidet den kategoriale dannelses teori. Hvor fokuset tidligere lå på dannelse som en prosess, går nå fokuset mer mot danningens hovedmål. Disse hovedmålene går ut på å danne den nye generasjon til å bli reflekterte og mer kritiske som muliggjør eventuelle forandringer av eksisterende kulturgoder. På bakgrunn av dette blir selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet de nye hovedmålene. Selv om fokuset mot danningens sluttprodukt blir mer gjeldende, skal denne

gradvise endringen ikke bli sett på som et brudd med den kategoriale tenkningen og den «dobbeltsidige åpning» med utgangspunkt i det eksemplariske prinsipp. Det er heller snakk om å kontinuere og videreutvikle den teoretiske grunnbasen og Klafki selv sier i boken *Dannelsesteori og didaktik* følgende:

Til grunn for de fleste konsepsjoner innenfor den eksemplariske position ligger den målforestilling, at læring både på skolen og utenfor, skal hjelpe den lærende til selvstendighet, kritisk evne til å erkjenne, dømme og handle, og på den måten også styrke muligheten til egen læring fra eget initiativ. (Klafki 2014, s.178)

Grunnen til at Klafki (2014) velger å utarbeide et nytt allmenndannelseskonsept er fordi det tidligere dannelsesbegrepet ble kritisert av blant annet Nietzsche for å være tilknyttet til besittelse og ble derfor et privilegium for enkelte i et samfunn. På grunn av dette ble dannelses oppfattet som en modell som differensierte de nedre samfunnsklasser for «arbeidere» og «besittelsesløse». I tillegg stod samtlige pedagogiske tenkere som Schleiermacher, Humboldt og Diesterweg for at dannelse var et dynamisk element, som også skulle overvinne sosiale ulikheter i samfunnet. Dannelsesbegrepet blir på bakgrunn av dette kritisert for å være for konservativt ettersom det bidro til å opprettholde og stabilisere de samfunnspolitiske maktforholdene. Av disse grunner blir derfor dannelsesbegrepet ikke et tidssvarende begrep og følgende blir da at begrepet mister sin integritet. (Klafki, 2014) I tillegg poengterer også Rønholt og Peitersen (2014) at den tidligere dannelseseoretiske didaktikk tok utgangspunkt i filosofiske begrunnelser fremfor empirisk forskning, man gikk derfor glipp av elevenes lære- og livsbetingelser. Dette førte til en kritikk som mente at den dannelseseoretiske didaktikk ble for konservativ innenfor både det politiske og samfunnsmessige plan (S.43).

På bakgrunn av dette utvikler Klafki et nytt allmenndannelseskonsept som vektlegger og understreker at dannelse er grunnlaget for å kunne tenke å handle kritisk og kompetent, selvbestemmende og solidarisk som er viktige faktorer for en aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (Rønholt & Peitersen, 2014, S.44) Klafki (2014) utarbeider derfor ni grunnleggende faktorer som skal sammen karakterisere grunntrekkene i et mer tidssvarende og fremtidsorientert dannelsesbegrep (S.66). Ettersom det blir for omfattende for denne studien å redegjøre for alle ni faktorer vil jeg heller nevne alle for så å rette søkelyset på de som jeg anser som gjeldende for min studie. Jeg har latt meg inspirere av Engebretsen (2016) når det

kommer til utvalget ettersom hun også har skrevet om enkelte av de grunnleggende faktorene i lys av kroppsøving som dannelsesfag.

De følgende komponentene som bistår til et tidssvarende og fremtidsorientert dannelsesbegrep er: 1) Dannelse og samfunn, 2) Dannelse som sammenheng mellom tre grunnleggende evner, 3) Tre betydningsmomenter ved begrepet «allmenndannelse», 4) Konsekvenser av bestemmelsen «dannelse for alle», 5) Dannelse innenfor et allment formidlende element: fokus om nøkkelpoblemer, 6) utvikling av allsidige interesser og evner, 7) Obligatoriske elementer i læreplan og prioritetsdannelser, 8) Innplassering av «instrumentelle» kunnskaper, evner og ferdigheter og 9) Det tradisjonelle prestasjonsbegrepet må revideres (Klafki, 2014)

2.3.1 Dannelse og Samfunn

Klafki (2014) peker på at det er sterk forbindelse mellom dannelse og samfunn og at dette forholdet er avhengig av hverandre. Dannelse er avhengig av samfunnets utvikling på lik linje som samfunnets utvikling er avhengig av dannelse. Klafki poengterer derfor viktigheten med pedagogisk virksomhet, som har et stort ansvar for å bidra til med at individene i samfunnet tilegner seg kunnskap og personlige egenskaper slik at de er i stand til å mene og reagere på samfunnsutviklingen og handle i forhold til den. På den måten blir dannelsesspørsmål også et samfunnsspørsmål, hvor individene kan potensielt være med på ulike utviklingsmuligheter, ikke bare for unge mennesker, den kommende generasjonen, men også for enhver voksen (Klafki, 2014 S.67-68)

2.3.2 Dannelse som sammenheng mellom tre grunnleggende evner

Etter Klafki (2014) må Dannelse i dag oppfattes som en sammenheng mellom tre essensielle evner. Disse evnene henger nøye sammen og man må selv personlig arbeide seg frem til og ta ansvar for:

- Hvert enkelt menneskes evne til selv å bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, religiøse og etiske meninger.
- En medbestemmelsesevne for så vidt at ethvert menneske har krav på, mulighet og ansvar for utformingen av en felles kultur, samfunns- og politiske forhold.
- En solidaritetsevne, som vektlegger og knytter opp selv- og medbestemmelse som forbindes med en innsats og de forpliktelsene man har i et felleskap med andre.

Videre understreker Klafki viktigheten å realisere disse tre grunnleggende evnene i undervisningssammenheng med en progresjon og økt vanskelighetsgrad som stiller krav til elevene. Engebretsen (2016) fremhever at disse evnene er nøkkelen for å bidra til å opprettholde og utvikle et demokrati, og forklarer nærmere at essensen i disse evnene ligger forståelsen for ytringsfrihet, stemmerett, lik lønn for likt arbeid, likhet for loven, lik behandling uavhengig av rase, kjønn og seksuell legning (S.104).

Esser-Noetlichs (2019) argumenterer for hvordan kroppsøving kan utruste elever med generell demokratiforståelse gjennom erfaringer som kan overføres til demokratiske prosesser som tilknyttes samfunnet. Esser-Noetlichs viser videre til hvordan man kan anvende spill i kroppsøving for at elevene skal få erfare og øve på evner som et demokrati forutser og peker da spesielt på evne til selvbestemmelse og medbestemmelse. Her belyser Esser-Noetlichs at å utvikle regler som man blir enig om og holde seg til disse reglene og forstå hvorfor det er holdbart er en god måte å gi elevene medbestemmelsesmuligheter over innholdet i kroppsøving. Han påpeker at det blir sentralt at medbestemmelse går hånd i hånd med ansvar, et ansvar ovenfor andre og et ansvar for å være aktiv i en medbestemmende prosess. Esser-Noetlichs påpeker at medbestemmelse i kroppsøving ikke er at elevene kan bestemme fritt over innholdet i en undervisning, men understreker at man må arbeide etter å fremme selvbestemmelse og medbestemmelse som en demokratisk prosess noe som innebærer et ansvar overfor andre. Slik kan elevene øve på demokratiske prosesser og erfare, forstå og ta til seg prinsipper om selvbestemmelse, medbestemmelse tillit og ansvar slik at de forstår hva de betyr og hvordan de henger sammen. I spill hvor samarbeid kreves for å lykkes med ulike oppgaver kan man tydelig se når elevene ikke tar ansvar for hverandre eller blir hensynsløse og unngår eller nedprioriterer samarbeid. Videre påpeker Esser-Noetlichs at slike erfaringer skape et grunnlag som har god overføringsverdi til demokratiske prosesser som kommer senere og gjerne da knyttet til samfunnet generelt, men at det kreves kritisk refleksjon og tverrfaglige samarbeid hvor erfaringer fra kroppsøving knyttes opp og videreutvikles mot en mer generell demokratiforståelse. (Esser-Noetlichs, s. 63)

2.3.3 Tre betydningsmomenter ved begrepet «allmenndannelse»

Denne komponenten baserer seg på hovedgrunnen til et nytt allmenndannelseskonsept, hvor danning ble forbeholdt for noe eliten kunne oppnå. Her legger Klafki (2014) til at allmenndannelse skal legge til grunn for et nytt konsept som skal omfavne grunnopplæringen,

fra barnehage til videreutdanning. Betydningen av begrepet *allmenndannelse* blir ifølge Klafki (2014) sett på som en tredelt innordning og blir derfor delt opp i følgende.

1. Hvis dannelse skal bli sett på som en demokratisk borgerrett og som en forutsetning for selvbestemmelse, må dannelse være for alle. Følger av et slik betydningsmoment omfavner og retter seg mot samfunnsbetinget muligheter for utvikling av menneskelige evner.
2. Disse mulighetene for menneskelig utvikling må være noe som kommer fellesskapet til gode, slik at man kan løse felles oppgaver, problemer og andre hinder som samfunnet kan møte i sanntid og i fremtid. På bakgrunn av dette blir prinsippet om medbestemmelse og solidaritet føringen for de felles punkter som blir forpliktende ovenfor individene i det samfunnet
3. Allmenndannelse må oppfattes som dannelse innenfor alle de grunndimensjonene som er av menneskelig interesse og dreier seg om personlig fri utfoldelse. Følgende dimensjoner underbygger Klafkis forståelse av allmenndannelse, det vil si dannelse
 - Av den lystbetonede og ansvarlige relasjon med egen kropp
 - Av kognitive muligheter
 - Av produktivitet i håndverksmessige og tekniske metoder
 - Av medmenneskelige relasjoner, med andre ord sosial læring
 - Av den estetiske iakttagelsesevne, formgivningsevne og dømmekraft
 - Av evnen til å treffe etiske og politiske avgjørelser og i tillegg arbeide for etiske og politiske handlinger. (Klafki, 2014. S.71. Min oversettelse)

Sammen skal disse tre grunnleggende faktorene styrke individet og fremtidige samtidsborgere slik at de blir frigjort, så de kan se, forstå og forme deres samtid og fremtid. Klafki (2014) understreker at det almene angår oss alle og selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan ikke lengre defineres innenfor en nasjonal horisont, den må være universell, en horisont som innebefatter hele verden. Denne utviklingen av allsidige interesser og evner er og forblir gyldig for hvert enkelt menneske uavhengig om det er snakk om samtid eller fremtid (S.71).

2.3.4 Utvikling av allsidige interesser og evner

Den siste komponenten jeg tar for meg her tar utgangspunkt i et tidssvarende allmenndannelseskonsept fra vinklingen om allsidig dannelse. Klafki (2014) anvender det begrepet for å fremme et fokus mot de spenningene som kan bidra til en utvikling av

menneskers kognitive, emosjonelle, estetiske, sosiale og praktiske evner samt muligheten for å orientere sitt eget liv ut ifra det (S.90)

Med en slik allsidig dannelse poengterer Klafki (2014) at det krever «å lære å lære» det vil si å utvikle den innstilling med de kompetansene som setter individet (unge samt voksne) i stand til å igangsette på en selvstendig måte nye potensielle læringssituasjoner i en voksende verden som stadig endrer seg (S.92) I tillegg anser Klafki (2014) det nødvendig å lære seg hvordan man kan hente og bearbeide ny informasjon. Han påpeker viktigheten ved å lære å være villig til å hente og bearbeide ny informasjonen i de situasjonene man befinner seg i (S.93) Klafki påpeker så at der det er mulig burde læringssituasjoner forbindes med refleksjon slik at den kognitive evne blir fremmet i de ulike situasjonene enten det er sosial læring, kroppslig læring eller kooperativ læring (S.93)

2.4 kritisk konstruktiv didaktikk

Som nevnt tidligere ble den tidligere dannelsesdidaktikk kraftig kritisert for å være statisk og ikke ha klare målsetninger, Klafki utvikler derfor den kritisk konstruktive didaktikk som han kaller for en dannelsesteoretisk didaktikk. Dette gjør han ettersom den bygger på hans tidligere dannelsesteoretiske fundament (Klafki, 2014 S.118). Rønholt og Peitersen (2014) poengterer at den dannelsesteoretiske didaktikk tar utgangspunkt i at dannelse er grunnlaget for å handle kompetent i et demokratisk samfunn, og de refererer til Klafki (2001, s.117) når de påpeker at de sentrale dannelsesmål selv-, medbestemmelse og solidaritet skal inngå i skolens arbeid gjennom undervisning og formidling.

Resultatet blir en didaktikk som Gundem (2011) beskriver som en mer fullkommen didaktikk ettersom den tar for seg hovedretningen hermeneutikk, erfaringsvitenskap og ideologikritikk. Gundem (2011) formidler videre at denne dannelsesteoretiske didaktikk med den didaktiske analyse blir i dag anvendt til samtlige oppgaver, både når det kommer til planlegging av undervisning og til større skolepolitiske avgjørelser både på nasjonalt nivå samt regionalt og lokalt.

2.4.1 Didaktisk analyse i tråd med Klafki

Gjennom tiden har didaktisk analyse vært et redskap som har blitt anvendt til planlegging og forberedelser av en undervisning. En didaktisk analyse har som hovedoppgave å svare på

spørsmål, *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Innenfor disse spørsmålene omfavner da også begreper som mål, lærestoff, metoder, læremidler, undervisningens forutsetninger og evaluering. Hvor majoriteten av begrepene prøver å si oss noe om hva som skjer i en planleggingsfase, skal *evaluering* bistå læreren til å vurdere sitt undervisningsopplegg i etterkant. (Gundem, 2011)

Det mest kjente eksempelet på didaktisk analyse innenfor danningsdimensjonen er utarbeidet av Klafki (2014) og legger føringen for et undervisningsopplegg. Denne didaktiske analyse baserer seg på den kritisk-konstruktive didaktikk, analysen tar utgangspunkt i fem spørsmål som sammen skal prøve å anskueliggjøre et dannesepotensiale i et undervisningsopplegg (Gundem,2011). Spørsmålene er som følger:

1. Hvilken betydning har det for elevens åndelige utvikling? (Nåtid)
2. Hvilken betydning har emnet for elevens fremtid? (Fremtid)
3. Hvilken eksemplarisk verdi har innholdet i lærestoffet? (eksemplarisk betydning)
4. Hvordan kan et innhold som er valgt ut etter vitenskapelige kriterier ordnes og tilrettelegges etter pedagogiske kriterier? (Innholdsstruktur)
5. Hvordan kan innholdets struktur kartlegges? (Tilgjengelighet)

(Klafki, 2014. S.318)

Klafki (2014) poengterer at de første tre spørsmålene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, noe som betyr at det ikke nødvendig å anvende spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Poenget blir derfor måten man anvender og skiller de tre spørsmålspektivene i planleggingsprosessen, noe som stiller krav til en refleksjon som veksler mellom disse perspektivene hvis man skal lykkes med å besvare spørsmålene. En god refleksjon rundt de tre spørsmålspektiver vil til sammen sørge for at elevene får mulighet til å få innsikt, bedømme og akte i et nåværende perspektiv, i tillegg som det også vil bidra til gode fremtidige utviklingsmuligheter for eleven. På grunn av dette må temaer og de mål som er planlagt for en undervisning sørge for å legge til rette for både en nåtidsbetydning og en fremtidsbetydning med utgangspunkt i eksemplarisk betydning (S.319)

Det andre hovedkomplekset tar for seg det fjerde og femte spørsmålet og omhandler den tematiske struktur som fremgangsmetoder, temaer og andre betydningsfulle momenter i en undervisning som ulike former for etterprøvelse og kontrollarbeid. Det fjerde spørsmålet drar en mer retning mot den tematiske struktur, hvilke synsvinkler skal temaet bearbeides og bli

presentert på? Bidrar tematikken og fremgangsmetoden opp mot en større sammenheng? Hvilke kunnskaper og ferdigheter er nødvendige for at elevene skal kunne forstå det nye temaet? (Klafki, 2014. S.328)

Det femte spørsmålet kan også relateres til den tematiske strukturering, men omhandler i større grad etterprøvelse og kontrollbarheten av en gjennomført tilegnelses- og diskusjonsprosess. Hvilke tilegnede evner, erkjennelser, handlingsformer og «prestasjoner» skal fremtre for å betrakte læringsprosessen som noe vellykket? Klafki (2014) presiserer at i den forbindelse kan også elevene (til den grad det er mulig) være delaktig og bedømme deres egen læreprosess ut fra de gitte målsetningene. Det forutsetter en delaktiggjøring i en mulig læringsprosess hvor elevene da «overtar» gitte læringsmål (S.329)

Ved å redegjøre for tematikk og dets momenter og delssammenhenger blir det en økt tilgjengelighet for elevene å skape flere og ulike inngangsvinkler til den gitte tematikken eller målet for undervisningen. Disse inngangsvinklene skapes gjennom konkrete handlinger og lek, hvor elevene får undersøkt og erfart. Dette bidrar til at tematikken blir tilgjengelig og gripbar for elevene, som vil være nødvendig for å utvikle elevenes forståelse og på den måten kan erkjenne nye fenomener, som bidrar til økt forståelse av ulikhet og respektere resultater (Klafki, 2014. S.330)

2.5 Teoretisk begrunnelse for ballspill

Det har tidligere blitt redegjort for Klafkis kategoriale dannelsesteori og hans kritiske konstruktive didaktikk. Her har begreper som *eksemplarisk undervisning* og *dobbelttidig åpning* vært noen av Klafkis hovedfokus. De begrepene kan man knytte opp til elevens deltagelse hvor det å delta i aktiviteten (les: spillet) blir i tråd med Klafkis begreper avgjørende og ikke minst en forutsetning for å muliggjøre og ivareta kroppsøvingfagets dannelsingsmål.

Bakgrunnen for valget av ballspill er basert på en nasjonal kartleggingsstudie av grunnskolen gjennomført av Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) og studien til Standal, Moen og Westlie (2020). Moen et al. (2018) viser at over 60% av elever opplever å ha ballspill «ofte» eller «veldig ofte», hvor deduktiv tilnærming ble hyppigst brukt. Studien til Standal et al. (2020) stiller seg bak Moen et al. (2018) ved å understreke at undervisningen i faget ofte

bærer preg av en form for «instruksjonisme» hvor læreren styrer og bestemmer for å fremme kunnskap og ferdighet. I tillegg til en lærerstyrt undervisning kommer det også frem at ballspill er en hyppig brukt aktivitet sammen med grunntrening. Det skal nå i kommende kapittel kort bli belyst ballspilletts dannelsespotensiale ifølge vitenskapelig litteratur.

2.5.1 Ballspilletts dannelsesrelevans

Møller (2016) skriver at ballspill stiller krav til samarbeid og et fellesskap, samtidig som det stilles krav til en viss mengde individuell utfoldelse. Uten selvbestemmelse og individuell utfoldelse vil ikke spillet fungere. Ballspill gjennom lagspill kan med riktig innhold og struktur ha en sterk dannelsesrelevans. Det blir derfor avgjørende at læreren legger til rette for elevenes forutsetninger slik at elevene får deltatt i læringsstoffet og oppnår det Klafki (2014) beskriver som en dobbeltsidig åpning. Ronglan (2008) skriver at lagspill er en form for aktivitet som har gode utfoldelsesmuligheter ettersom ballspill inneholder uforutsigbarhet som fører til bevegelsesfrihet. Enkelte spill kan være komplekse og krever mer samarbeid og samhold for å kunne skape mer av det som relevant for spillesekvensen og aktiviteten.

Ifølge Møller (2016) og Ronglan (2008) vil ballspill i praksis by på elementer som Klafki (2014) anser som relevante for dannelsesbegrepet. Slike elementer vil være uforutsigbarhet, slik at elevene må aktivt velge å delta i situasjoner når de dukker opp i spillets gang. Dette vil blant annet fremme elevenes selvbestemmelse, og elementer som fremmer medbestemmelse og solidaritet kan kobles opp mot at ballspillene er lagspill. På denne måten får elevene erfart det å arbeide som en enhet, det å være avhengig av andre og vite at andre er avhengig av en selv. Slike elementer vil kunne potensielt styrke opp forståelsen og bedre praktiseringen av demokratiske evner hvor eleven kan handle kritisk og kompetent, selvbestemmende og solidarisk som også er

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg legge frem og belyse den metodiske fremgangsmåten for studien. Her vil jeg vektlegge det vitenskapsteoretiske ståstedet ettersom det danner utgangspunktet for den metodiske fremgangsmåten. Deretter vil jeg forklare fremgangsmåten for innsamlingen av datamaterialet for så å belyse for hvordan de har blitt analysert. Til sist vil jeg legge frem og belyse faktorer som reliabilitet og validitet som er avgjørende for å sikre kvaliteten i studien, samt å belyse etiske valg jeg som forsker har overveiet og har tatt stilling til under i løpet av studien.

3.1 Valg av metode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det helt avgjørende å først finne ut av hva som skal være tema og mulige problemstillinger for prosjektet. Dette blir sentralt for å kunne gjennomføre gode og gjennomtenkte valg i de ulike delene av prosjektet. Innenfor samfunnsforskning blir kvalitativ og kvantitativ metode sett på som to ulike hovedretninger og Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at hvilken tilnærming man skal ta er avhengig av hvordan forskingslyden er og på hvilken måte problemstillingen er formulert.

Innenfor de kvalitative og kvantitative metodene er det ulike tilnæringsmetoder når det kommer til forskningen, innhenting av datamaterialet og analyse av datainnsamlingen. Tjora (2021) presiserer at kvalitative tilnærminger ofte forholder seg til et fortolkende paradigme hvor fokuset blir på informantenes opplevelse og meninger, og potensielt hvilke følger det har. Dette forholdet skiller seg fra kvantitative forskning ettersom man vektlegger forståelse fremfor forklaring og Thagaard (2018) belyser at gjennom den kvalitative forskningsmetoden ønsker man å få en forståelse av sosiale fenomen.

For å få en dypere forståelse kan man anvende observasjon, intervju eller utføre en analyse av foreliggende tekster eller visuelle uttrykksformer. De to førstnevnte er de mest brukte metodene innenfor kvalitativ tilnærming, og felles for dem er at vi som forsker etablerer en nær kontakt med de personene som blir studert. Denne kontakten blir også kalt subjekt-subjekt forhold og er en av hovedforskjellene mellom den kvalitative og kvantitative forskningsmetode (Thagaard, 2018). Dette er fordi innenfor de kvantitative metoder blir forskeren utenforstående og en som iakttar de fenomenene man studerer, for så å prøve å si noe om fenomenets utbredelse gjennom utvalgets evne til generalisering. Den kvalitative

metode lener seg mot et mindre utvalg og ønsker å belyse en forståelse som ikke nødvendigvis kan måles eller generaliseres (Thagaard, 2018)

Mitt forskningsprosjekt har som mål å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på ungdomsskolen begrunner bruken av ballspill i deres undervisningspraksis, for så å se det i lys av Klafkis begreper om danning og hvilken danningsdimensjon undervisningen lener seg mot. Samtidig retter jeg også blikket mot lærerens forståelse av ballspill og på hvilken måte ulike ballspill bidrar til å oppnå fagets danningsmål slik det blir redegjort gjennom læreplanen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). På bakgrunn av et ønske om å komme nærmere forståelsen til informantene mine samt deres erfaringer og synspunkter, ser jeg det som fornuftig at jeg i mitt prosjekt baserer meg på en kvalitativ metode fremfor en kvantitativ metode.

3.2 Vitenskapelig posisjonering

Dette forskningsprosjektet har hatt som formål å undersøke hvordan ungdomsskolelærere begrunner ballspill i deres undervisningspraksis i faget kroppsøving, og hvis mulig å se hvilken danningsdimensjon som er fremtredende gjennom ballspill som aktivitet med utgangspunkt i deres begrunnelse. Dette har ledet prosjektet i en retning hvor man forsøker gjennom subjektets oppfatninger og meninger ønsker å forstå og komme nærmere et fenomen.

3.2.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnæringsmetode

Thagaard (2018) forklarer at innenfor fenomenologien blir den subjektive opplevelsen utgangspunktet i det man prøver å oppnå en dypere forståelse av meningen i enkeltpersoners erfaringer. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at når det er snakk om kvalitativ forskning blir fenomenologisk tilnærming mer noe man lener seg mot for å forstå sosiale fenomen. Det er fordi disse fenomenene skal forstås ut ifra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik informantene opplever den, ettersom den virkelige virkeligheten er den vi mennesker oppfatter.

På mange måter ønsker man å få et innblikk innenfor det som i fenomenologien kalles for *livsverden*. Livsverden er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer for oss i middelbare og umiddelbare hendelser uavhengig av forklaringer (Kvale & Brinkmann,

2015) For å kunne forstå fenomen med utgangspunkt i andres personer perspektiver, og anskueliggjøre omverden slik den blir erfart av dem, blir det avgjørende å anvende det man kaller *fenomenologisk reduksjon*. (Kvale og Brinkmann, 2015) Ifølge Thagaard (2018) innebærer en fenomenologisk reduksjon at fokuset blir sentrert rundt livsverdenen til de personer vi studerer og hvordan de opplever den, mens den objektive verden kommer i bakgrunn. Kvale og Brinkmann (2015) utdyper ved å forklare at en fenomenologisk reduksjon krever at man setter det som kjennetegner vårt forhold til verden på som de mener er common sense- baserte og vitenskapelige forhåndskunnskap på vent. Dette gjør man for å kunne tillate seg å sette søkelys på verden slik den utgir seg som ren erfaring.

Med utgangspunkt i fenomenologisk tilnærming til kvalitativ forskning fremmer Kvale og Brinkmann (2015) nødvendigheten ved å stille seg kritisk til sin levde kropp og sin egen førforståelse. Dette gjør man fordi intervjuforskning ofte baserer seg på at den er subjektiv og ikke objektiv, og da må man rette seg etter og prøve å opprettholde kravene til en fenomenologisk reduksjon på en tilstrekkelig måte. Thagaard (2018, s.37) belyser at det å fortolke folks handlinger ved å rette søkelyset mot et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende, er grunnleggende innfor hermeneutikk. En hermeneutisk tilnærming til forskning legger fremmer og vektlegger at det mer enn én sannhet, og at fenomener kan tolkes på flere nivåer. I utgangspunktet var hermeneutikk noe som var forbeholdt teksttolkning hvor målet var å forstå en gitt tekst. I senere tid har hermeneutikken blitt en viktig inspirasjonskilde innenfor samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning får en avgjørende rolle. (Thagaard, 2018)

I mitt prosjekt vil jeg lene meg på den hermeneutiske tilnærmingen ettersom jeg må fortolke mine transkripsjonstekster fra intervjuene jeg gjennomfører hvor jeg i teksten skal prøve å finne en forståelig mening. Og med utgangspunkt i at et fenomen kan tolkes på flere måter, og at det egentlig ikke finnes noe egentlig sannhet, blir det viktig i tråd med Thagaard (2018) å bygge på det prinsippet om at fortolkning av mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer den i, og at vi forstår delene i lys av helheten.

Ettersom jeg i mitt prosjekt belyser hvordan enkeltmennesker opplever fenomener i sin livsverden samtidig som jeg skal prøve å fortolke deres meninger, vil jeg basere prosjektet på en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

3.3 Fremgangsmåte

I løpet av de neste kapitlene vil jeg belyse og gjengi fremgangsmåten for denne studien. Jeg skal prøve å gjøre det enklere for leser å forstå hva som har blitt gjort ved å redegjøre for begrunnelse av ulike valg jeg har gjort løpet av prosjektet. Jeg vil først redegjøre for hva et kvalitativt forskningsintervju for så å belyse min fremgangsmåte til hvordan jeg har samlet inn data. Deretter vil jeg sette søkelys på hvordan jeg gikk frem for å skaffe informanter ved å utdype rundt utvalgsstrategi. Til slutt vil jeg gjengi hvordan jeg gjennomførte mine intervjuer, samt å fremlegge analysemetode og gå gjennom min analyse.

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Ved å anvende et kvalitativt forskningsintervju kan jeg få tilgang til deres egen beskrivelse av livssituasjonen informanten befinner seg i. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er et av hovedmålene ved bruken av kvalitative forskningsintervju å prøve å forstå verden sett fra informantens perspektiv. Man kan med andre ord si at man får tilgang til deres livsverden ettersom man får frem erfaringer og synspunkter som de har av verden. Ettersom man vil oppnå en forståelse av hvordan de beskriver sine opplevelser og forklarer sine handlingsvalg blir det kvalitative intervjuet sett på som en form for samtale. Denne samtalen kaller Kvale og Brinkmann (2015) for forskningsintervju fordi den har som mål å forme og fremme kunnskap i samspill mellom intervjuer og informanten. Mitt forskningsprosjekt anvender *det semistrukturerte intervjuet* og selv om det kanskje kan minne om en dagligdags samtale, poengterer Kvale og Brinkmann (2015) at den skiller seg ut ved å ha en viss struktur og hensikt. I tillegg går den ofte dypere enn den hverdagslige samtaleutvekslingen man møter i hverdagen. Thagaard (2018) poengterer at semistrukturert tilnærming er den formen for intervju som oftest benyttes i kvalitative studier. Temaene for prosjektet er ofte fastlagt på forhånd, men rekkefølgen er nødvendigvis satt og kan endres underveis. En slik fleksibel struktur bidrar til man kan tilpasse spørsmålene i større grad til intervjupersonen og man kan inkludere spørsmål om temaer som ikke nødvendigvis var planlagt i forkant. (Thagaard, 2018. s.91)

I tillegg til intervju fremmer Fangen (2010) observasjon som en unik metode for å tilegne seg kunnskap gjennom førstehåndserfaring. I tillegg påpeker Fangen (2010) at en kombinasjon av intervju og observasjon ofte vil utfylle hverandre ved å komme nærmere fenomenene som blir undersøkt. Gjennom intervju kan man aldri vite helt sikkert at det informanten sier alltid vil

være sant, ved å kombinere begge tilnæringer vil man da kunne sette informantens utsagn og praksis opp mot hverandre.

I lys av studiens problemstilling og tematikk kunne en argumentert for at en kombinasjon av intervju og observasjon ville mulig gitt en mer sammensatt og komplett datainnsamling å arbeide med. Ved å anvende en slik kombinasjon ville blitt mer tidskrevende og med tanke på at jeg da måtte observere flere typer ballspill fra samme informant vil det krevet at jeg hvert fall observerte hver informant i 2 ulike undervisningsøkter. Jeg så det lite sannsynlig å få gjennomført rikelig med observasjoner i denne omgang, så valget falt derfor på kun å gjennomføre semistrukturerte intervjuer.

3.3.2 Utvalgsstrategi

Kvalitative studier kjennetegnes ved å ha et begrenset antall personer eller enheter. I min studie er utvalget representert av personer, og ved et begrenset antall personer blir det ifølge Thagaard, (2018) spesielt viktig å anvende en hensiktsmessig utvelgingsprosess. Dette kalles for *strategisk utvalg* og Thagaard (2018) påpeker at i et strategisk utvalg velger man ut informanter som innehar egenskaper eller kvalifikasjoner som sentrale i forhold til problemstillingen. Kun da kan analysen av datamaterialet gi oss en forståelse av de fenomenene vi studerer. Etersom jeg i mitt forskningsprosjekt rettet søkelyset mot hvordan kroppsøvingslærere anvender ballspill for å fremme en dannelsesrettet undervisning, samt hvordan de legitimerer bruken av ballspill i sin undervisningspraksis, ble det naturligvis et ønske å komme i kontakt med kroppsøvingslærere som anvender ballspill i sin undervisningspraksis.

Innenfor mitt strategiske utvalg hadde jeg et ønske om å inkludere flere kriterier. Jeg vurderte blant annet å inkludere at informantene mine skulle ha 60 studiepoeng innenfor faget kroppsøving for å potensielt intervju personer som har potensielt større faglig kompetanse i faget. Men ettersom det i en nasjonal kartleggingsstudie (Moen et al., 2018) kom frem at majoriteten av kroppsøvingslærere har 30, 15 eller ingen studiepoeng i fag, valgte jeg å gå bort ifra det som et kriterie ettersom det kunne bli en utfordring å skaffe nok informanter til studien. Jeg endte opp med at de lærerne som skulle stille som informanter i prosjektet ikke nødvendigvis trengte studiepoeng i faget, men heller at de underviste jevnlig og hadde et erfaringsgrunnlag. I tillegg til et strategisk utvalg stiller det også krav til hvor mange informanter en trenger. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) trenger man så mange informanter

som prosjektet krever for å finne ut av det det har rettet søkelyset mot. Det vil si at hvis det er for få informanter vil datamaterialet blir for lite slik at man ikke kan generalisere eller teste mulige hypoteser. På den andre siden hvis det blir for mange informanter vil man ikke få mulighet til å utføre tilfredsstillende analyser av intervjuene. Etter en samtale med min veileder ble jeg anbefalt å prøve å få med seks informanter ettersom seks informanter skulle mest sannsynlig gi tilstrekkelig med datamateriale.

3.3.3 Rekrutering av deltakere

Tidlig i prosjektet informerte veileder meg om at skoler som er i samme by som høyskoler og universitet ofte får mange henvendelser fra studenter som skriver master- eller bacheloroppgave. Jeg gikk ut ifra at skoleledelsen kunne få stor pågang fra studenter så jeg valgte derfor i min rekrutteringsprosess å ikke kontakte skoleledelsen, men heller kontakte lærere direkte. En slik rekrutering referer Thagaard (2018) til som *tilgjengelighetsutvalg* som er en seleksjonsmåte som skal sikre meg som forsker å få et utvalg som vil være med i prosjektet samt at de representerer egenskaper som vil være relevante for prosjektets problemstilling.

I tillegg til å kontakte enkelte lærere direkte kontaktet jeg også lærere som underviste i andre fag eller andre alderstrinn, i håp om at de kunne sette meg i kontakt med kroppsøvingslærere som jobbet på den aktuelle skolen eller de kjente til. Et slikt tilfelle referer Thagaard (2018) til som *snøballmetoden*, og ettersom dette var lærere jeg hadde kjennskap til fra før valgte jeg et uformelt forespørsmål i første omgang. Til de som var positivt innstilt fulgte jeg opp senere ved å sende ut mer formelt informasjonsskriv og det var slik jeg fikk på plass mine fem informanter.

3.3.4 Pilotintervju

Thagaard (2018) påpeker at det å gjennomføre gode intervjuer ikke er en selvfølge. Ettersom jeg selv ikke har mye erfaring i å gjennomføre et intervju valgte jeg derfor å utføre et pilotintervju før jeg begynte å intervju informantene mine. Pilotintervjuet gjennomførte jeg for å få en bedre forståelse av intervjusituasjonen, og i tillegg undersøke om spørsmålene jeg hadde formulert var presise nok slik at de kunne gi meg gode svar som var relevant for problemstillingen. I tillegg hadde jeg informert informantene mine om at intervjuet skulle i

utgangspunktet vare 30 min. Pilotintervjuet ble derfor et viktig redskap for å se om jeg klarte å komme gjennom alle spørsmålene innenfor tiden som jeg hadde planlagt for intervjuet.

Gjennom masterstudiet har jeg vært med i en kollokviegruppe, så jeg henvendte meg til gruppen og fikk med en gang noen som ville bidra i mitt pilotintervju. Det ble avtalt at hen skulle gi meg tilbakemeldinger på formuleringer, struktur og hvordan jeg håndterte å være intervjuer samt tid bruk på spørsmål og intervju. For meg var dette læringsfullt, det ga meg nyttig informasjon om hvordan jeg var som intervjuer samt at jeg fikk kjent på å være i en slik situasjon. Pilotintervjuet mitt varte i underkant av 30 minutter som jeg anså som god nok tid til å gjennomføre mitt intervju med mulige oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte også å ha pilotintervjuet over Teams ettersom jeg antok at det var lettere for potensielle intervjupersoner å si «ja» til deltakelse når intervjuet var Teams og da potensielt være tidsbesparende.

Thagaard (2018) mener at noe av det mest sentrale med et pilotintervju er at forsker blir komfortabel og selvsikker i selve intervjusituasjonen. Pilotintervjuet ble derfor svært viktig for meg ettersom det ga meg mer kontroll på innholdet i intervjuguiden, slik at jeg kunne stå frem som selvsikker og behersket i kommende intervjusituasjoner. Ved å ha pilotintervjuet over Teams erfarte jeg at det kanskje kom til å bli viktig å vise mer tilstedeværelse ovenfor mine intervjupersoner, ettersom intervjuet allerede er over skjerm og derfor fra start noe distansert. Etter pilotintervjuet ble jeg derfor mer bevisst over at det å se ned i notater eller stikkord mest sannsynlig ikke ble ansett som proft eller fikk intervjupersoner til å føle at jeg ikke fulgte like godt med, noe som jeg ville unngå.

I tillegg til å bli bedre kjent med hendelsesforløpet i en intervjusituasjon og hvordan det foregikk over Teams fikk jeg også muligheten til å teste det tekniske utstyret. Det var en lydopptaker, en type jeg ikke kjente til. Så jeg så det som nyttig å sette meg inn hvordan den fungerte, samt hva de ulike knappene gjorde. På den måten kunne jeg minske sjansen for unødvendige flauter grunnet feilbruk av lydopptakeren.

3.3.5 Intervjuene

Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler at gjennomføring av intervju bør skje i en atmosfære som har trygge og kjente rammer. Det kan bidra til at intervjupersonene føler seg til komfortable og ytre egne og ærlige synspunkter. På grunn av tid og en variert arbeidsuke gjennomførte jeg alle mine intervju over Teams. Selv om jeg ikke fikk møtt på intervjupersonenes arbeidsplass ønsket jeg å skape en god atmosfære, jeg hadde derfor på

kameraet og viste tilstedeværelse under hele intervjuet. Hvert intervju startet med at jeg presenterte meg selv og mitt masterprosjekt. Her tok jeg utgangspunkt i informasjonsskrivet (vedlegg x) som intervjupersonene hadde mottatt på e-post i forkant av intervjuet. Deretter gikk jeg gjennom hva det innebar for intervjupersonen å delta i studien, samt deres rettigheter for så å få underskrift på samtykkeerklæringen (Vedlegg xx)

Samtlige av alle mine intervju varte et sted mellom 25-30 minutter ettersom det var tidsrammen jeg hadde oppgitt til intervjupersonene på forhånd. Intervjuene mine tok utgangspunkt i intervjuguiden (vedlegg xxx) som jeg hadde utarbeidet på forhånd. Under utbredelsen av spørsmål til intervjuguiden valgte jeg i tråd med Thagaard (2018) å ha åpne spørsmål da det oppmuntrer intervjupersonen til å fortelle og svare på spørsmål slik hen ønsker. Dette fungerte stort sett bra, og informantene fikk pratet uten avbrytelse. I tillegg til åpne spørsmål kom jeg med oppfølgingsspørsmål dersom det var noe som virket interessant for studien slik at intervjupersonen kunne få mulighet til å utdype.

Mitt første intervju varte opp mot 40 minutter, en viktig erfaring jeg gjorde var intervjupersonen brukte mye tid og gikk i dybden på åpningsspørsmålene. Ved å la intervjupersonen prate uavbrutt pratet intervjupersonen mye og detaljert om åpningsspørsmålene. Jeg lot ikke dette gå utover spørsmålene som skulle komme senere, men informerte heller intervjupersonen om at intervjuet kanskje kunne vare lengre. Dette var greit for intervjupersonen, så derfor ble intervjuet noe lengre. Til de neste intervjuene poengterte jeg for intervjupersonene at de kort kunne redegjøre for åpningsspørsmålene og at disse spørsmålene ikke trengte så mye redegjørelse for. På den måten holdt jeg intervjuene innenfor tidsrammen jeg hadde informert intervjupersonene om.

3.3.6 Transkribering

Ettersom jeg har brukt båndopptaker under mine intervju, har jeg etter hvert enkelt intervju transformert alle intervjusamtalene om til tekst. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015) for transkripsjon. Transkripsjonen kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kalles for starten av analysen. Dette er fordi transkripsjon av intervju gjør intervjuet mer strukturert og enklere å arbeide med i senere analyser. Alle mine intervju ble overført fra båndopptaker til pc for å bli lagret på en ekstern harddisk og slettet fra båndopptakeren. Deretter ble de transkribert fra muntlig intervju til skriftlig form innen to dager. På den måten hadde jeg intervjuet friskt i minne i tilfelle det hadde det skulle vise seg å være noe problem med lyd kvaliteten eller

lydfilen på båndopptakeren. Båndopptakeren funkete som den skulle gjennom hele prosessen og lyd kvaliteten var mer enn god nok for å forstå hva som ble sagt, det ble derfor ingen utfordring.

Videre belyser Kvale og Brinkmann (2015) at ved å transkribere fra lyd til tekst kan føre med en rekke problemer knyttet til fortolkning av data, spesielt da ordrett talespråk kontra skriftspråkstil. Ettersom jeg i mitt prosjekt kom sent i gang med intervjuene mine har jeg valgt å ikke transkribere ordrett. Jeg har valgt å ekskludere alle «eh», «uh» og «mh» da jeg oppfattet dette som potensielt tidkrevende og samtidig ikke relevant for min studie ettersom jeg ikke har det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som detaljert språklig analyse og/eller konversasjonsanalyse. Ved å prioritere en litt mer skriftlig stil resulterte det med at jeg sparte noe tid under transkriberingen samtidig som at intervjupersonenes utsagn ikke fikk skadelige innvirkninger. I tillegg blir utsagnene noe potensielt mer lettlest.

3.4 Analyse

Med utgangspunkt i Thagaard (2018) starter allerede analyseprosessen når man har opprettet kontakt med informanten. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det sentralt å vurdere hvordan intervjuet skal bearbeides før man gjennomfører det. Dette er fordi analysemetoden man anvender styrer utarbeidingen av intervjuguiden, intervjuprosessen samt transkripsjonen. Videre forklarer Kvale og Brinkmann (2015) at analyseformer hvor man kan tolke underveis kan føre til at analysen finner sted allerede under intervjuet. Videre poengterer de at analyser av intervju kan forstås som å både være en presentasjon av den opprinnelige fortellingen slik den blir fortalt av intervjupersonen, og som et sluttprodukt som forskeren forteller til slutt (Kvale og Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) utdyper videre at å analysere følger ofte med at man må dele opp i segmenter eller elementer. Slik beskrivelse av analysen blir ofte sett i sammenheng med det som omtales som meningsfortetting eller meningskonsentrering. Sentralt i meningsfortetting er at man utvikler kategorier. Disse kategoriene kan enten være utviklet på forhånd eller utarbeides i løpet av analyseprosessen, disse kategoriene skal bidra til å en oversikt av tekster og gjøre det lettere å sammenligne og utvikle hypoteser (Kvale & Brinkmann, 2015)

Utviklingen av kategoriene begynte allerede med noen ideer før jeg begynte analyseprosessen. Dette var kategorier som gikk på organisering av og innhold i en typisk ballspillundervisning. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer viktigheten de gangene hvor kategoriene opprettes underveis, da blir det viktig å få gode nok skildringer av de fenomenene som blir kategorisert. I mitt forskningsprosjekt lagde jeg noen kategorier på forhånd, samt at noen andre ble til underveis i analyseprosessen.

3.4.1 Analysen slik den ble gjennomført

I min analyse tok jeg utgangspunkt i det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som meningsfortetting. Ved å anvende en slik metode som analyseform må man håndtere dataen som blir uttrykt muntlig på en mer systematisk måte. Det vil si at man må korte ned intervjupersonene sine utsagn fra transkripsjonsmaterialet ved å finne meningen i det som blir sagt for så å gjengi det med færre ord. Da blir etterarbeidet med å analysere lengre og mer komplekse tekster enklere, eller hvert fall gjøre prosessen rundt etterarbeidet enklere (Kvale og Brinkmann, 2015). I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) gjennomførte jeg analysen min i fem trinn.

Første trinn i analysen er å få en helhetlig følelse av innholdet. Da leser man hele intervjuet eller transkripsjonsteksten. Etter man har fått en følelse av helheten gjorde jeg i trinn et utplukk av de jeg anså som de naturlige «meningsenhetene» slik de ble presentert av intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjennomførte jeg ved å gå gjennom intervjuet på nytt og markerte over alt jeg vurderte som potensielt interessant og relevant for problemstillingene mine. Disse naturlige meningsenhetene plasserte jeg over i en tabell for så gjennom det tredje trinnet uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre poengterer Kvale og Brinkmann (2015) at det er viktig at forskeren prøver å lese intervjupersonenes svar på en så fordomsfri måte som mulig og å tematisere uttalelsen fra intervjupersonenes synsvinkel. Under ser vi mitt eksempel på trinn to og tre i analysen.

Utsagn	Tema
Vi hadde stafett, løpe frem og tilbake, sprette ballen med begge hender. Så skyter vi litt, snakker litt om det, så viste vi teknikk, så får	Elevene øver på ulike basketballferdigheter før de mot slutten av timen spiller.

elevene prøve igjen ... En kjapp runde 10-trekk og så avslutter vi å spille på kurv.	
Jeg bruker det mindre nå enn tidligere, før stod det jo i læreplanen. Jeg tror ikke det gjør det lengre nå, men jeg snakker om de samme tingene og har brukt fair play hvis ting sklir litt ut og elever jukser og litt sånt.	Fair play som begrep blir ikke brukt like mye som før, men prinsippene som bygger på begrepet er likevel til stede.
Jeg kan nevne at jeg aldri underviser i fotball, håndball eller basketball over en lengre periode. Jeg har ballspill som tema over en lengre periode, men har alltid forskjellig ballspill. En økt kan være basketball, neste håndball osv.	Ballspill blir ikke anvendt over en lengre periode med flere økter.

I det fjerde trinnet gjorde jeg som det tabellen over viser til med alle intervjuene mine for så å samle de sentrale temaene i ett dokument. Dette gjorde jeg for å se etter hva som gikk igjen for hver intervjuperson og eventuelle likheter, slik at jeg kunne utarbeide meg noen kategorier som ikke var bestemt på forhånd. Deretter fikk hver sin kategori hver sin farge og i siste trinn av analysen gikk jeg gjennom intervjuene en gang til og markerte intervjutekst med ulike farger til de ulike kategoriene. Disse kategoriene blir nevnt ved en senere anledning hvor de blir presentert i resultatene.

3.5 Kvalitetssikring av forskningsarbeidet

Det er sentralt for forskeren i et forskningsprosjekt å rette fokuset mot prosjektets helhetlige kvalitet. Det å kunne reprodusere resultater og komme frem til et svar som skal kunne være generaliserbare for større grupper, er avgjørende for kvaliteten i et kvantitativt forskningsprosjekt (Thagaard, 2018). Innenfor kvalitativ forskning er ikke dette like hensiktsmessig og i mye større grad vanskeligere å realisere. Det er fordi et kvalitativt forskningsprosjekt ofte tar utgangspunkt i et mindre utvalg, og har som formål å produsere forståelse og ikke nødvendigvis forklaring. Jeg skal i kommende avsnitt ta for meg begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet for å legge frem kvaliteten i mitt forskningsprosjekt (Thagaard, 2018).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor troverdig prosjektet gir inntrykk for å være, med et sterkt fokus på om forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Innenfor kvantitativ forskning blir det referert til repliserbarhet, som vil si at resultatene kan gjentas hvis prosjektet reproduseres (Thagaard, 2018). Dette blir ikke et kriterium innenfor kvalitativ forskningsmetode. Konsekvensen blir da at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for datautvikling under forskningsprosessen. Dette krever at forskeren er presis og spesifikk når det redegjøres for fremgangsmåte for datainnsamlingen. Det innebærer også at man belyser forskningsstrategi og analysemetoder så detaljert som mulig slik at utenforstående kan vurdere forskningsprosessen steg for steg (Silverman, 2014; Thagaard, 2018).

Kvale og Brinkmann (2015) legger også til at troverdighet i kvalitativ forskning også innefatter intervju, transkripsjon og analyse. Ettersom det å reprodusere identisk data ved bruk av intervju er vanskelig, da subjektive tolkninger ofte vil variere fra forskningsprosjekt til forskningsprosjekt. Det blir da avgjørende å gi en konkret og tydelig beskrivelse av fremgangsmåten som har blitt benyttet for utviklingen av data i forskningsprosessen. Jeg har i mitt forskningsprosjekt vurdert at bruken av kvalitativ forskningsmetode egner seg godt ettersom formålet med studien er å undersøke hvordan lærere begrunner bruken av ballspill i deres undervisningspraksis, for så å se det i lys av Klafkis danningsteori for å se hvor dannelsesrettet undervisning er. Likevel har jeg diskutert tidligere (3.3.1) for at en metodisk tilnærming hvor man hadde kombinert intervju med observasjon, kunne mulig gitt et mer sammenfattende datamateriale (Fangen, 2010). Dette kunne da som sagt bidratt til å styrke troverdigheten til resultatene

I tillegg påpeker Thagaard (2018) at man kan styrke reliabiliteten ved å argumentere for hensikten til forskningen, hvilken kontekst og bakgrunn har forskningsprosjektet. Dette er relevante spørsmål som bidrar til studiens reliabilitet gitt at de blir besvart på en rikelig måte. Som forsker kan man også ha et godt utgangspunkt i for å forstå det fenomenet som skal undersøkes. Ved å reflektere over min bakgrunn innenfor ballspill både som lærer og elev kan det bidra til å styrke mitt grunnlag og forståelse rundt ballspill som aktivitet i kroppsøving. I tillegg til å være en styrke er det også relevant å legge frem at det også kan bidra negativt i

den forstand at mine forkunnskaper (før-forståelse) kan påvirke ønsket om objektivitet innenfor datainnsamling, analyse og tolkning (Thagaard, 2018).

3.5.2 Validitet

Validitet også kalt gyldighet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan dataene har blitt tolket. Nærmere sagt handler validitet om de tolkningene forskeren konstruerer er gyldige. I en bredere oppfatning omhandler validitet det man i hvilken grad undersøker det man er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Thagaard (2018) blir det viktig at forsker under forskningsprosessen er bevisst over grunnlaget for egne tolkninger. Videre henviser Thagaard (2018) til Silvermann når han poengterer at validiteten i et prosjekt kan styrkes hvis det er en teoretisk transparens. For å vurdere min egen tolkning har jeg sammen med veileder diskutert intervjuguide og sett den i lys av den teoretiske forankringen. Dette har blant annet ført til at jeg under prosjektet har gjort små endringer på det teoretiske fundamentet, men også formuleringen på forskningsspørsmålene slik at studiens teoretiske ståsted danner et mer komplett og fullstendig grunnlag for forskerens tolkninger av datamaterialet.

Thagaard (2018) presiserer at for å oppnå teoretisk transparens i prosjektet må det redegjøres for det teoretiske ståsted ettersom det fører grunnlaget for forskerens fortolkninger, samtidig som det legger til rette for hvordan analysen gir føring for konklusjoner og fremstillinger. Ytterligere poengterer Thagaard (2018) viktigheten ved at tolkninger og resultat fra ulike studier kan bekrefte hverandre. I min studie har jeg prøvd å legge til rette for teoretisk transparens gjennom å aktualisere forskning knyttet til faget og min tematikk.

I denne studien har jeg tidligere nevnt at jeg har benyttet kvalitativ metode med utgangspunkt i et semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2015) problematiserer at objektivitet gjennom kvalitativ forskning faktisk ikke er objektiv. Med det menes at funn som kommer gjennom kvalitativ forskning kan være gjeldende for det utvalget og det studiet, samtidig betyr ikke det nødvendigvis at det er gjeldende i lignende situasjoner med tilsvarende datamateriale. Det betyr allikevel ikke at man ikke kan streve etter objektivitet. I mitt forskningsprosjekt har jeg prøvd å ha et så objektivt syn som mulig gjennom transkriberingsprosessen samtidig som jeg har inkludert flere av informantenes sitater i resultatdelen. Jeg også gjennom mitt prosjekt kommet frem til resultater som samsvarer med tidligere forskning.

Thagaard (2018) henviser til Silvermann som sier at validiteten i prosjektet kan styrkes hvis det er en teoretisk transparens.

3.5.3 Overførbarhet

Innenfor kvalitative forskningsmetoder jobber man seg mot å utvikle en forståelse av det fenomenet man studerer. Derfor blir tolkningen av resultatene det som gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at hvis resultatene av intervjuundersøkelsen blir vurdert som både reliabel og valid gjenstår spørsmålet om resultatene er relevante i andre sammenhenger og kan overføres til andre kontekster og situasjoner. Innenfor intervjustudier i kvalitativ forskning møter man ofte spørsmål i hvilken grad man kan snakke om overførbarhet av resultat, det er fordi utfordringen til kvalitativ forskning blir at det ofte blir for få informanter involvert (Kvale & Brinkmann, 2015).

Allikevel argumentere Thagaard (2018) for overførbarhet hvis analyseresultatene som blir formidlet gjør at personer med erfaringer fra fenomenet som har blitt analysert kan gjenkjenne seg i disse. Dette kan tyde på at tolkningene som er gjort i studien er repeterende og av den grunn får det en overføringsverdi til noe annet enn selve studien. I tillegg til at andre kan kjenne seg igjen i fenomenet kan også andre som ikke har grunnlag for kjennskap til fenomenet også oppleve gjenkjennelse. Dette kan være mulig skriver Thagaard (2018) hvis det teoretiske innholdet er dyptpløyende og prinsipielt. Jo større sjanse for at leseren kan sette seg inn i teorien jo større muligheter er det for at leseren kan knytte det teoretiske perspektivet til egne erfaringer. Det er fordi fenomener med som synes å være ulike, kan likevel ha fellestrekk (Thagaard, 2018).

Mange av mine funn som jeg har kommet frem til gjennom analyse av datamaterialet samsvarer i stor grad med tidligere forskning som ble presentert i innledningskapittelet. En slik gjenkjenning kan også ifølge Thagaard (2018) bidra til at mine tolkninger i teksten kan bidra til en mer innsiktsfull mening på tidligere forskning og derfor styrke spørsmålet om overførbarhet. Det er allikevel viktig å presisere at mine funn ikke nødvendigvis er gjeldende for hvordan alle lærere på ungdomsskole anvender ballspill som aktivitet i kroppsøving og hvordan de grunngir sin undervisningspraksis.

3.6 Etske dilemmaer / Vurderinger

Man møter som oftest på mennesker når man anvender intervjuundersøkelser i kvalitative forskningssituasjoner. Det betyr at man må som forsker ta hensyn til flere etiske retningslinjer. Innenfor den kvalitative forskningstilnærmingen kan det oppstå konflikt mellom eget ønske å oppnå kunnskap og resultater mot det å gjøre gode etiske valg og vise etisk hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann trekker også fem fire retningslinjer som de mener at man som forsker må ta stilling til når man jobber med intervjuundersøkelser: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (S.104-108). Det blir svært viktig å være bevisst over disse fire retningslinjene for å kunne behandle informantene med respekt og forståelse for å tilegne seg data på en etisk måte.

Thagaard (2018) viser til NESH når hun forklarer at forskere skal arbeide med utgangspunkt i en grunnleggende respekt for menneskeverd. Det vil si at forskeren skal respektere og ta hensyn til forskningsdeltakerens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. I tillegg påpekes det at alle forskningsprosjekter som skal behandle personopplysninger har meldeplikt til NSD (nå kalt SIKT), før man kan iverksette å samle inn data (S.22). I begynnelsen av min masterstudie sendte jeg derfor inn høsten 2022 en søknad for mitt prosjekt til NSD. Jeg fikk så godkjenning om at prosjektet mitt samsvarte med personopplysningsloven, som resulterte i at jeg kunne gå til verks med å gjennomføre datainnsamlingen (vedlegg 4)

Ifølge Thagaard (2018) skal utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt å innhente deltakerens informerte samtykke. Forskeren har som ansvar å informere forskningsdeltaker med tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjon, hvem som får bruke denne informasjonen og følgene av å delta i forskningsprosjektet. På bakgrunn av denne informasjonen kan deltakeren vurdere om de ønsker å delta i forskningen ved å gi sitt samtykke. Her presiserer Thagaard (2018) ved å vise til NESH som sier at et samtykke skal være fritt uten ytre press og at informantene skal være innforstått med hva deltakelse innebærer. I mitt forskningsprosjekt sendte jeg ut et informasjonsskriv som redegjorde for studiens varighet, hvilken metode som skulle anvendes, og at det bare var meg og min veileder som ville ha tilgang til informasjonen som de potensielt kom til å dele. Som forsker må man også være bevisst over at i intervjusituasjoner kan informanten si ting som de i en senere anledning vil angre på. Det blir derfor viktig å

informere informanter godt og gjøre de forstått med at de kan ved senere anledning rette på eller eventuelt trekke tilbake informasjon, samt at de når som helst kan trekke seg uten behov om å gi begrunnelse for dette. (Kvale & Brinkmann, 2015)

Neste prinsipp blir omtalt som konfidensialitet og går ut på at man som forsker skal behandle all innsamlet data om personlige forhold konfidensielt. Det innebærer at private data som kan identifisere informanten ikke skal bli offentliggjort, men mindre informantene er innforstått med at identifiserbar informasjon offentliggjøres (Kvale og Brinkmann, 2015). Ifølge Thagaard (2018) vil det si at i utgangspunktet skal alt forskningsmateriale enten aidentifiseres eller bli anonymisert. For å overholde dette kravet har mine informanter fått tildelt pseudonymer, fiktiv alder, og hvilken skole de jobber på blir ikke presisert. I tillegg presiserer Thagaard (2018) viktigheten med å lagre innsamlet data på en trygg måte i løpet av prosjektet, slik at forskningsmaterialet oppbevares forsvarlig, men også utilgjengelig for uvedkommende. Derfor ble alt av lydopptak og transkripsjoner oppbevart og lagret på en passordbeskyttet harddisk, hvor innholdet ble slettet etter bruk.

I tillegg er det også sentralt at man klarer å opprettholde en etisk forsvarlig forskningspraksis. Det innebærer at man som forsker har et ansvar å være bevisst over positive og eventuelt negative følger deltakerne kan pådra seg ved å delta i forskningen. I tillegg til at du som forsker er bevisst over en rekke konsekvenser, må det i forkant av intervjuene også være avklart med deltakerne (Thagaard, 2018). I mitt prosjekt har jeg tydeliggjort ivaretatt dette ved å være tydelig på hva prosjektet går ut på, hva intervjuene skal brukes til og hva det betyr for informanten å være en deltaker i forskningsprosjektet. Dette kom frem gjennom informasjonsskrivet som ble sendt ut til deltakerne. I tillegg presiserer Thagaard (2018) at i kvalitative intervju bør det være en gjensidighet av hva deltakeren gir av informasjon og hva de får igjen av å med på prosjektet. Det vil si at man som forsker må behandle informantens utsagn på en etisk måte, dette gjør man ved å tolke på en troverdig og relevant måte. I etterkant av intervjuet kan informantene oppleve at fremstillingen som har blitt gjort, ikke har blitt gjort slik de ønsker. Dette kan da føles som problematisk og provoserende for intervjupersonene. For å sikre seg mot dette kan man gi deltakerne mulighet å lese gjennom transkripsjonstekst. Det var ingen av intervjupersonene i denne studien som tok kontakt for lese over eller bruke denne muligheten. Jeg som forsker tok heller ikke bruk av denne muligheten ettersom jeg fant transkripsjonstekstene utfyllende.

4.0 Resultat av analyse

I dette kapittelet vil jeg først introdusere hver intervjuperson som har deltatt i min studie. Etter det vil jeg belyse mine funn som jeg står igjen med etter analysen. Her vil det bli tatt utgangspunkt i syv kategorier som vil fremstille intervjupersonenes erfaring rundt egen undervisningspraksis og oppfatninger angående bruken av ballspill i kroppsøvingssammenheng. Her vil jeg i stor grad vektlegge min første problemstilling som omhandler lærernes begrunnelser for bruk av ballspill. Først vil jeg presentere funnene fra hver kategori. Dette vil danne grunnlaget for hva som vil bli diskutert senere i oppgaven, hvor resultatene blir sett opp mot tidligere forskning og teori.

De ulike kategoriene er:

1. Generelle tanker om ballspill i kroppsøving
2. Generelle tanker om hvorfor ballspill i kroppsøving
3. Generelle tanker om tilpasning av ballspill
4. Hvordan anvendes ballspill i kroppsøving?
5. Hvilken type ballspill i kroppsøving?
6. Ballspilletts evne til danning
7. Hvordan elevmedvirkning i ballspill

Det som blir framlagt i hver kategori vil danne grunnlaget for hva som vil bli diskutert senere i oppgaven. Deretter vil jeg i kapittel 5.0 danne en mer helhetlig drøfting med utgangspunkt i hva som har blitt presentert for å besvare på problemstillingen: *Hvordan lærere på ungdomsskolen legitimerer bruk av ballspill i deres undervisningspraksis i faget kroppsøving.* Med utgangspunkt i hva som kommer frem der vil jeg i det neste kapitelet drøfte studiens andre problemstilling som belyser hvordan ballspill slik det blir anvendt i kroppsøving er relevant for faget og skolens dannelsesoppdrag for så å redegjøre for hvilken grad ballspill blir nyttig i en dannelsesrelevans.

4.1 Presentasjon av intervjupersoner

Av alle mine intervjupersoner jobber kun én på en skole i Nordre Follo, resten jobber på Osloskoler. Tre av lærerne jobber på kombinerte barne- og ungdomskoler, mens to stykker jobber på ungdomsskoler. Alle intervjupersoner underviser i faget kroppsøving, mens enkelte underviser også i fysisk aktivitet og helse eller har kontaktlæreransvar. I kommende avsnitt

har jeg valgt å presentere hver enkelt intervjuperson individuelt med utgangspunkt i deres bakgrunn.

4.1.1 Mari

Mari jobber i dag på en 1-10 skole i Oslo. Hun ble ferdig med en faglærer utdanning i kroppsøving i 2020. Hun har jobbet som lærer siden 2020, men har tidligere en Bachelor fra ernæring og helse. Hun underviser i dag kroppsøving på 8.trinn samt at hun underviser i faget mat og helse. Før hun landet på læreryrket har hun vært aktiv som instruktør på treningssenter, som hun enda er den dag i dag. Mari sin idrettsbakgrunn har i utgangspunktet vært fotball og håndball for så i sent tenårene går mer mot alminnelig grunntrening, kosthold og helse.

4.1.2 Martin

Martin jobber på en ungdomsskole i Oslo og har jobbet der som kroppsøvingslærer i fulltidsstilling i fem år. Han begynte i jobben som kroppsøvingslærer samtidig som han studerte bachelor i kroppsøving og idrettsfag. Etter bacheloren har han fortsatt i jobben samtidig som han har fortsatt med videreutdanning og har undervisningskompetanse i samfunnsfag og naturfag. Nå tar Martin en master innenfor kroppsøvingsfaget samtidig som han jobber fulltid. De siste tre årene har han også undervist i valgfag friluftsliv, fysisk aktivitet og helse og naturfag. Martin har alltid drevet med idrett og innenfor de tradisjonelle ballspillene har han bakgrunn i basketball, fotball og volleyball. Av disse har volleyball vært en favoritt og en aktivitet han har holdt på med over fem år. I tillegg har Martin bakgrunn fra turn, som han også har praktisert i voksen alder, men interessen har gradvis gått over til styrketrening med utgangspunkt i øvelser som bruker kroppsvekt også kalt *calisthenics*.

4.1.3 Camilla

Camilla har tatt grunnskolelærerutdanningen ved 5-10 klasse. Hennes hovedfag er matematikk, men hun har undervisningskompetanse både i musikk og 30stp i kroppsøving. Hun ble ferdig utdannet da COVID pandemien brøt ut, og Camilla presiserer at mye av hennes utdanning innenfor kroppsøving ble teoretisk og muligheten for praksis og praktisk undervisning ble kraftig redusert. Camilla jobber i dag på en 1-10 skole i Oslo, hvor hun underviser to klasser på 8.trinn i matematikk, musikk og kroppsøving. Hun er også kontaktlærer. Camilla sin idrettsbakgrunn har vært veldig variert. Hun har erfaring med

fotball fra ungdomsskolen, men også vært innom fotball og volleyball. I senere tid har hun funnet ut at hun foretrekker individuelle idretter og aktiviteter fremfor organisert idrett. De siste årene har hun fokusert på klatring og buldring. Hun liker veldig godt klatring både som sosial og fysisk aktivitet.

4.1.4 Ruben

Ruben har en bachelor i idrett, fysisk aktivitet og helse og en mastergrad i kroppsøving. Etter bachelorutdanningen jobbet han på skole som assistent med ansvar for svømmeopplæring. Ruben trivdes i lærerjobben så han gikk videre med å ta praktisk pedagogisk utdanning for så jobbe fast som kroppsøvingslærer. Han har jobbet som kroppsøvingslærer i syv år, og underveis tok han sin masterutdanning for å få faglig påfyll og for å stille sterkere i jobbsøking i storbyer. Ruben liker å være i aktivitet, men anser sin idrettsbakgrunn som kun «hobbybasert» selv om han spilt fotball og vært veldig glad i det. Ruben jobber i dag på en kombinert barne- og ungdomsskole i Oslo, og underviser på ungdomsskolen i kroppsøving og fysisk aktivitet og helse.

4.1.5 Stian

Stian har en lektorutdanning med historie som sitt hovedfag, samt at han har 60 studiepoeng i kroppsøving. I tillegg har han en bachelor i fysioterapi og et halvt år med PT utdanning. I sine ungdomsår holdt Stian på med fotball og volleyball, men etter ungdomsskolen begynte han å sykle. Han har syklet aktivt noen år og utenom det har han en stor interesse for å være fysisk aktiv, da gjennom styrketrening og løping, men også litt mer «allsidig» ting. Stian er nyansatt og jobber i dag på en ungdomsskole i Nordre Follo hvor han underviser kroppsøving for 8. og 10. trinn, samt fysisk aktivitet og helse og svømming for 8. trinn.

4.2 Generelle tanker om ballspill i kroppsøving

For å få et utgangspunkt til å undersøke hvordan intervjupersonene mine anvender ballspill, var det naturlig at vi kom inn på intervjupersonenes sine tanker, erfaringer og holdninger angående ballspill som aktivitet. Jeg har gjennom analysen min valgt å belyse generelle tanker rundt ballspill og kroppsøving her før jeg i senere avsnitt utlegger mer konkret angående de gitte underovertekstene.

Gjennom analysen kommer det frem at alle mine intervjupersoner anser kroppsøving som et veldig viktig fag og de bruker mye tid på å planlegge og sørge for at elevene får oppleve og deltatt i sentrale læringssituasjoner. Mari påpeker likevel at det er vanskelig å uttrykke seg generelt om faget og også

ballspill. Alle intervjupersonene mine påpeker at når de har ballspill så bryr de seg veldig lite om elevene er gode til å spille selve spillet. Informantene hevder at de idrettssterke elevene ofte beskjed om at det ikke handler om å være best. Stian sier «Hvis man allerede er god så ønsker jeg at elevene skal jobbe mot at de kan gjøre andre gode eller bedre. De må vise innsats og interesse, en interesse for andre, snakke andre gode og spille andre gode.». Mari forklarer at grunnen til det er at det er så store forskjeller, både på individnivå og klassenivå. Videre sier hun «Så selv om en undervisning eller et tema vil bidra til læring for veldig mange så er det vanskelig å si noe generelt». Hun påpeker også at de store forskjellene mellom individer byr på større utfordringer enn hva hun var forberedt på og sier:

Det er flere elever på skolen med angst, lærevansker eller andre psykiske plager som gjør det utfordrende for de å delta i faget som gjør at de sliter med å få et karaktergrunnlag i faget. Videre har du jo også de elevene som ikke bryr seg, eller bryr seg så lite at uansett hvor mye man fokuserer på de gode tingene så vil de ødelegge for en hel klasse. Det er mange slik ting som vil dukke opp, og mye vil også ikke være synlig. Det er utfordrende. (Mari)

Camilla påpeker at det kan være vanskelig å planlegge spesielt hvis det dukker opp uforutsigbare ting og forklarer «Forrige uke ble det plutselig kaldt, så jeg ga beskjed om å stå på skøyter, men så ble det varmt igjen så da fikk vi ikke gjort det likevel». Camilla forklarer videre at slike uforutsigbare problemer kan dukke opp, og følgene av det kan være at elever ikke får med seg beskjeder, eller at de mister motivasjon og møter uforberedt. «Det vil jo påvirke undervisningen i negativ forstand» sier Camilla, som heller ønsker at elevene velger å fokusere på de positive tingene, som å kunne komme ut, nyte solen og fint vær. Hun påpeker at hun tror det kan være godt for elevene med litt andre omgivelser når de har undervisning.

Ruben sier i likhet med Mari at det kan være vanskelig å forstå alle elevene man har og påpeker at det å skape en relasjon med elevene tar tid. Han mener at kroppsøving burde få mer tid og at en gang i uken er «ufattelig» lite. Videre forklarer Ruben at for å få til en god undervisning må man kjenne til elevene. Videre påpeker han at det er et veldig sosialt fag, på et helt annet måte enn andre fag, i kroppsøving må elevene prate med hverandre, både muntlig og kroppslig. Han sier videre at kroppsøving bidrar til sosial kompetanse som er utrolig viktig for senere situasjoner og i tillegg forstår elevene at det å respektere andres meninger eller ulikheter også er viktig. Ruben utdyper:

Kroppsøving er et allmenndannende fag, man skal lære å være medmennesker sammen med andre mennesker og aktivitet og det å erfare og kjenne på ting er jo en veldig fin måte å gjøre det på. Man kan knytte noen bånd, skape relasjoner med andre man vanligvis ikke har noe forhold til når man løser oppgaver. Det blir på veldig mange måter et veldig viktig fag.

Martin mener at de som underviser i faget kan bli bedre til å samarbeide med lærere i andre fag slik at undervisningen blir mer tverrfaglig. Samtidig burde man også prøve å prioritere mer utradisjonelle aktiviteter. Han påpeker at det i kompetansemålene står blant annet om dans fra ulike kulturer og at det åpner for muligheten for å lære om ulike kulturer. Martin eksemplifiserer «Ved å undervise i cricket som er indisk-pakistansk kan man åpne dører for å lære om det britiske imperiet. Det vil jo potensielt bidra til at elevene forstår kunnskap på et mer dypere nivå»

4.3 Generelle tanker om hvorfor ballspill i kroppsøving?

Under hele intervjuet mitt ønsket jeg at intervjupersonene mine skulle reflektere over deres erfaringer, oppfatninger og opplevelser rundt egen bruk av ballspill i kroppsøving. Her ble det stilt åpne spørsmål for at intervjupersonene ikke skulle føle seg begrenset i deres svar og tankeprosess. Det er tilsynelatende to temaer som alle mine intervjupersoner vier mye plass til når de reflekterer rundt hvorfor de anvender ballspill i kroppsøving, og det er samarbeid og bevegelsesglede.

Mari forteller at hvis elevene får velge innhold i undervisningen eller får komme med innspill, så ønsker de ballspill uten unntak. Mari poengterer «Hvis man spør i timen svarer alle en eller annen form for ballsport, fotball, basket, kanonball, dodgeball». Hun påpeker allikevel at det er enkelte elever som av ulike årsaker ikke deltar med like stort engasjement eller ønsker noe annet fremfor ballspill. Mari sier «Noen få vil ha styrketrening istedenfor ballspill, noen er redde for ballen på grunn av synet, mens andre tør ikke å si noe i timene så deres mening kommer ikke med hvis man tar det høyt i undervisningen». Videre forklarer Mari at hun mener elever kan lære å se viktigheten samarbeid har og utdyper «Mange lærer effekten av samarbeid, at man må spille sammen og at man ikke er bedre en lagets dårligste. Man må forstå at det å kunne bidra, hjelpe og gjøre andre gode er en viktig og sentral del av det». Videre påpeker Mari at hun synes derfor det er kjipt at kroppsøving er det faget som oftest blir nedprioritert, «det er faget som oftest utgår, timene må flyttes, endres eller ofte tilpasses». Mari poengterer også at det man kan lære i ballspill også er overførbart til senere anledninger, men at det kan være vanskelig å vite hva som faktisk er læringsutbytte i en time blant elevene. Mari forteller:

Mye av det jeg har nevnt tenker jeg overførbart til andre situasjoner, for de som klarer å skjønne det, det er jo barn. Den ene timen skjønner de det, den neste skjønner de det ikke. For mange må man minne de på det en gang, for noen må man minne de på det

hele tiden. Mange som ikke er modne nok til å forstå det, og da er jeg litt usikker på om hva som blir sittende igjen.

Camilla på sin side forteller at hun erfarer at alle elevene synes ballspill er kjempegøy. Hun forteller «Jeg har faktisk ikke hørt noen som ikke vil ha det, eller ikke ønsker å ha ballspill». Når det er sagt forklarer hun allikevel at enkelte øvelser ikke er like populære blant alle elevene, men at de generelt synes det er veldig gøy og da spesielt å spille kamp. Camilla vektlegger viktigheten kroppsøving har og sier «det er det faget der man lærer å samarbeide mest sammenlignet med alle fag». Videre forteller hun at det er fordi man som elev er til stede med både kropp og sinn, og at man kan kjenne etter med både kropp og sinn hvilken betydning samarbeid kan ha. Camilla sier:

Gjennom ballspill kan elevene lære seg å samarbeide med alle, inkludere alle, bli gode mot hverandre uavhengig hvem de er sammen med. At de aksepterer ulikheter, likheter, forskjelligheter og at det går greit, følge regler, ikke lure seg unna, bidra til felleskapet, føle på at laget er avhengig av deg, at du trengs og gjerne da erfare dette gjennom bevegelse som da ofte synes er gøy.

Videre forteller Camilla at ballspill er et spill der ting skjer raskt og man må handle enkelte ganger på «instinkt» og gjerne «her og nå». Det krever en viss tilstedeværelse, man må være aktiv i samarbeidet og kommunisere med andre for å oppnå et ønsket resultat. Det krever ofte det Camilla mener er essensen med ballspill, nemlig å samarbeide med andre du kanskje ikke har en god relasjon med. Camilla formidler også at ballspill bidrar og fremmer elevens koordinative egenskaper og sier «Det er ball og rom, ulike koordinative egenskaper som romorientering, øye-hånd, øye-fot, rytme og krafttilpasning blir utfordret og kommer jo godt med».

Ruben forteller at han opplever elevene sine positive til å ha ballspill. I tillegg så påpeker han at ballspill er ikke noe de har hele tiden, så det blir for mange et slags «YES» blant elevene når de vet at de skal gå over til en lengre ballspillperiode. Allikevel kommer det frem at ikke alle liker ballspill like godt og Ruben nevner at det blant annet er «litt splittet blant gutter og jenter». Han forklarer at «Jentene liker gjerne å utfordre seg med dans og turn, mens guttene gjerne er litt mer mot lagspill og konkurranse generelt». Uavhengig av det opplever Ruben at elevene generelt er veldig med i ballspill og de fleste trives veldig godt, men at han av og til

må minne elevene på at de skal inkludere og bygge hverandre opp. Videre mener Ruben at elevene kan lære ganske mye av å ha ballspill, han påpeker at det å jobbe sammen mot et felles mål, uavhengig om det er få en ball ned i en kurv, inni i et mål eller over nett så er felles for alle at man må samarbeide for å nå dette felles målet. Ruben forklarer også at han ser en tydelig progresjon fra når elevene starter i åttende og utover til tiende trinn. Ofte så kan åttendeklasse elevene komme med det Ruben anser som «unødvendige» kommentarer under ballspill, spesielt da i en spillsituasjon hvor også elevene er veldig egosentrert og vil gjerne vise ferdigheter.

For at elevene skal forstå at samarbeid er viktig og for at de skal jobbe for å fremme det velger Ruben å være «streng» med karakterer det første året og forklarer «Mange som er i gode i idrett og tror de skal få sekser får litt sjokk når de får firer». Ruben forteller at ved at elevene får litt sjokk fører det til at de skjerper seg og blir flinkere på å være hyggelige mot hverandre og bygger hverandre opp. Ruben forteller også at han følger opp med å fortelle hva som kreves av elevene for at de skal få bedre karakterer og poengterer ofte for elevene at det å være god i idrett holder ikke. Ruben poengterer ofte for elevene at samarbeid, og det å hjelpe hverandre blir sentralt i hva han anser som «flinke» elever. Ruben påpeker også at det å kunne samarbeide blir viktig ikke bare for elevene nå, men også senere i livet. Ruben sier:

Det å kunne samarbeide med noen, det må man gjøre hele livet. Det må man med kolleger senere, med familie, venner både i like og ulike situasjoner. Og det å kunne samarbeide og kommunisere med hverandre på en god måte, er noe man ønsker å se av elevene, men også helt generelt i samfunnet. Så da blir jo det helt essensielt å kunne ta med seg videre i livet. Det å kunne oppføre seg sammen med andre uavhengig om liker dem eller ikke blir viktig for å bli en medborger i samfunnet.

Martin på sin side forteller at klassen alltid blir delt i to når de har ballspill, det er noen som liker det og noen som ikke liker det og han utdyper «Fotball er konsekvent enten det beste som fins eller det verste». Han forteller likevel at elevene generelt liker rugby og volleyball og at de sammen med kanonball er de ballspillene som er mest populære blant elevene. Videre belyser Martin at elevene gjennom ballspill kan lære, i tillegg til samarbeid, å kontrollere seg. Det å ikke bli sint på andre når andre ikke mestrer ting, forstå at folk er forskjellige og kan forskjellige ting blir sentralt i å respektere andre. Videre påpeker Martin at taktikk og motorisk utvikling også selvfølgelig er noe ballspill kan gi elevene, men at det ikke

er fokus i hans undervisningsøkter. Martin forklarer at «samarbeid er jo kjempeviktig, det å kunne få til å jobbe med ulike folk med ulike forutsetninger det er veldig viktig. Det er også veldig relevant for fremtidige situasjoner, blant annet i jobb».

Stian forteller også at hans elever stort sett gir inntrykk av at de er engasjerte og viser tydelig at ballspill er gøy. Han bemerker likevel at det selvfølgelig er forskjell fra klasse til klasse og spesielt da med hensyn til enkelte elever. Stian påpeker at de elevene som driver med organisert idrett på fritiden er mer engasjerte i de periodene med ballspill enn de som ikke driver med organisert idrett på fritiden. Likevel sitter Stian med den oppfatningen at han har flere tilfeller av de som ikke driver med ballspill eller idrett som også synes undervisningene er veldig gøy. Generelt sett liker majoriteten ballspill svært godt og han forteller at «Hver klasse har en tydelig overvekt av elever som gir uttrykk for at de synes det er gøy». Videre påpeker Stian at han også har et veldig stort fokus på samarbeid når han bruker ballspill.

Stian sier «Det å spille hverandre gode, snakke sammen og snakke hverandre gode er noe jeg har mye fokus på». Videre forteller han at alle lagspill krever å utføre et samspill, det er sjeldent at et individ klarer å gjøre det bedre alene kontra å samarbeide med laget eller gruppen. Stian sier at hans mål derfor er at alle skal kunne se at de kan bidra, og føle at de har noe bidra med uavhengig forutsetning. Slik blir de med å dra lasset ved senere anledninger. I tillegg ønsker Stian at elevene skal lære seg å se andre, å se de som ikke nødvendigvis mestrer ting med en gang, men gjennom å inkludere eller bidra kan de også få en mulighet til utvikling. Stian poengterer «Jeg tror ballspill kan bidra til at elevene kan se nytten av at de som ikke er så gode kanskje kan bli litt bedre fordi de blir inkludert. Det blir et slags fellesskapsfølelse».

Selv om alle mine intervjupersoner snakker positivt om ballspill som aktivitet og spillets potensiale til å utvikle evne til samarbeid blant elevene og bidra til deres bevegelsesglede, kommer det frem at ballspill ikke er nødvendig for at elevene skal lære om eller utvikle evne til samarbeid. Gjennom analysen min kommer det frem at samtlige intervjupersoner mener at flere aktiviteter mulig kan fremme det samme læringsutbytte som ballspill har. Flere intervjupersoner påpeker at det kommer veldig an på hvordan man som lærer organiserer undervisningen for å vektlegge utvikling og åpne opp for gunstige læringssituasjoner. Det kommer derfor frem at flere mener at hvis man har godt forarbeid og planlegger læringsstoffet

ut ifra elevenes forutsetninger så mener samtlige at man fint kunne hatt noe annet enn ballspill for å fremme det samme læringsutbytte ballspill potensielt kan ha.

Ruben poengterer at man like gjerne kan fremme samarbeid og grunnleggende bevegelsesmønstre gjennom andre aktiviteter gitt at man organiserer og fokuserer på den kompetansen man ønsker elevene skal sitte igjen med. Ruben forklarer «Jeg tror man får det til gjennom dans og turn også, man kan organisere turn i gruppearbeid der de kan hjelpe hverandre eller må jobbe sammen for å mestre oppgaven som er blitt gitt». Videre understreker han at i dans så skal jo elevene lage en dans sammen, der må de jo også jobbe sammen, og på lik linje der så må elevene arbeide med medelever de kanskje ikke jobber så mye med ellers. Ruben påpeker også at uavhengig av tema og aktivitet går samarbeid for det meste igjen i de fleste undervisningstimer.

I likhet med Ruben sier Stian at det finnes mange samarbeidsaktiviteter som man bruke uten å inkludere ballspill eller ball. Stian nevner blant annet stafetter hvor samarbeid blir avgjørende for at laget skal gjøre det bra, men forklarer også at man ikke trenger konkurranse for å legge til rette for samarbeid. Stian presiserer likevel viktigheten ballspill har ettersom det er noe elevene kjenner til og sier:

Jeg tror absolutt at man kan få til det uten ballspill, men samtidig så tror jeg også at ballspill blir for mange en aktivitet hvor man lett blir revet med og er for veldig mange en gøy aktivitet. Derfor blir det enklere å møte elevene der er og påvirke deres evne til samarbeid innenfor de arenaer de allerede kjenner til. (Stian)

I motsetning til de andre intervjupersonene mine så har Martin en litt annen vinkling, han påpeker at hvis kroppsøvingfaget og dets rolle skal legge til rette for og bidra til livslang bevegelsesglede så blir det sentralt å involvere bevegelser og aktiviteter som styrker koordinative egenskaper. Martin poengterer at man kunne hatt mer aktivitet som omgår det man gjør i dagliglivet og fremlegger at man gjerne kunne hatt mer akrobatikk, turn, svømming, friluftsliv og lek. Videre sier Martin at han ikke tror ballspill påvirker elevenes evne til livslang bevegelsesglede, men han utelukker ikke at ballspill muligens har et stort potensial for få det til og sier:

Hvis man tilrettelegger undervisningen som noe som ikke er konkurransepreget slik at de fysiske ferdighetene ikke blir like relevante og førende for spillet, da tror jeg flere elever synes at aktiviteten er gøy. Har man en negativ opplevelse med ballspill så vil man jo gjerne unngå og gå i motsatt retning, da vil man jo ikke spille ballspill lenger, eller hvert fall ikke det bestemte spillet da. (Martin)

På spørsmål som knytter ballspill opp mot livslang bevegelsesglede belyser samtlige intervjupersoner at det er et komplekst tema. Likevel kommer det frem gjennom analysen at det virker som at majoriteten av intervjupersonene mine mener at ballspill ikke nødvendigvis i seg selv bidrar til livslang bevegelsesglede, men påpeker heller positive ting som kommer med ballspillet. Stian forteller:

Jeg tror ikke ballspillet i seg selv bidrar til livslang bevegelsesglede, men jeg tror at biten med felleskap, tilhørighet og den lagfølelsen man kan få av å spille ballspill tror jeg bidrar til livslang bevegelsesglede. Jeg tror at det kan bidra til at elevene senere i livet oppsøker arenaer der folk er greie, snille og imøtekommende slik at man får en tilhørighet i det man driver med, uavhengig av hva det måtte være. (Stian)

Mari forteller at hun mener at ballspill kan bidra til livslang bevegelsesglede hvis du mestrer det. Hun forteller «Hvis ballspill er noe du driver med så er det sannsynlig at du fortsetter med det». I tillegg påpeker hun at ballspill er en fin arena hvor man kan skape gode relasjoner og knytte vennskap, «Havner man i et godt miljø så kan jo det bidra til at man fortsetter med aktiviteten fordi miljøet er bra og man synes det er gøy å være aktiv og sosial». Mari forteller videre at det kan være vanskelig for de som føler at de ikke bidrar å kjenne på at ballspill er en god arena som man oppsøke i senere situasjoner. Hun påpeker da at enkelte som ikke liker ballspill kan finne en god relasjon til en annen aktivitet og synes at det vanskelig å treffe de elevene som kanskje «trenger» det mest. Mari tenker da spesielt på de elevene som «piner» seg gjennom og ofte ikke ser nytten av hva man gjør i faget, men håper for elevene at det etter nok ganger kanskje «løsner» litt så de får en mer positiv holdning til det å være i bevegelse.

Ruben sier at han erfaring med at elever synes at enkelte ballspill har vært så gøy at de har begynt med det i en senere anledning. Når det er sagt forteller Ruben at det mest sannsynlig ikke gjeller for alle. Ruben påpeker at uavhengig når tidspunkt man får en interesse for å drive

eller prøve et ballspill eller en aktivitet er det sentralt å ha noe kunnskap eller ferdighet å bygge videre på. Ruben forklarer:

Mangfoldet av ballspill kan jo bidra til at noen får sansen for det og vil fortsette med i en senere anledning, men det gjelder jo selvfølgelig ikke for alle. Men de får hvert fall et forhold til ballspill, de lærer litt regler og ferdigheter slik at det blir enklere å delta i det senere. (Ruben)

I likhet med Ruben sier Camilla at hun også ser viktigheten med at elevene har et visst kompetansenivå slik at de enklere kan delta i aktiviteter uavhengig av hva det er i en senere anledning. Allikevel spør Camilla seg selv om hun bidrar til livslang bevegelsesglede når hun har aktiviteter elevene tydelig ikke liker eller viser misnøye med. Hun fastslår at det er vanskelig å treffe hver enkelt elev hele tiden, og at i en klasse så kan noe synes at det som skjer er engasjerende, mens andre synes det kjedelig. Av den grunn prøver Camilla å strekke seg langt hver undervisning slik at undervisningen treffer flest mulig elever.

4.4 Generelle tanker om tilpasning av ballspill

Camilla er ikke den eneste av mine intervjupersoner som prøver å tilpasse undervisningen for å møte elevenes forutsetninger. Alle mine intervjupersoner svarer at de aktivt tilpasser undervisningen for å møte elevgruppen. Gjennom analysen min kommer det tydelig frem at intervjupersonene bruker tid på å planlegge undervisningen, men at de også har planer som ligger liggende. I tillegg prøver de alle å legge til rette for ulike forutsetninger og driver med etterarbeid i form av evaluering.

Mari sier at det er forskjellig hvor mye tid hun bruker på forarbeid til hver undervisning, noe har hun liggende, mens andre ting bruker hun mer tid på. Hun henter da spesielt til aktiviteter eller temaer man ikke har hatt før og sier «Hvis det er noe man ikke har hatt mye av eller hvis en klasse hvor man vet at det er mye å ta hensyn til hender det at jeg bruker mye tid for å lage en B og C plan». Videre sier Mari at hun enkelte ganger kan slite med å ikke få gjennomført alt som har blitt planlagt og forteller at problemet med det da blir at elevene kan da havne veldig langt bakpå. Hun sier videre at i noen klasser trenger man nesten ikke planlegge og poengterer at «Man kan nesten gjøre hva som helst og ikke tenke så mye over det». Til slutt

påpeker Mari at hun også har noen økter liggende og at hun endrer litt på dem for å tilpasse undervisningen til elevgruppen.

Martin på sin side sier at når han var ny i jobben planla han hver undervisning nøye med utgangspunkt i øktplaner som inneholdt kunnskapsmål og læringsmål. Han bruker fortsatt disse planene, men legger til at hvis han skal undervise i temaer eller aktiviteter han ikke kan så gjør han en grundigere planleggingsjobb. Martin forteller: «Jeg undersøker etter gode øvelser, lagrer de slik jeg kan bruke de senere». Videre blir det sagt at han også i enkelte klasser har elever med fysiske utfordringer. Der bruker han ofte en del tid slik at de også får deltatt. Martin sier at han ønsker at de skal få delta sammen med klassen så ofte som mulig, men forklarer at det til tider kan være veldig vanskelig og tilpasser da gjerne med alternativt opplegg.

Ettersom det er Rubens første år på ny skole forteller han at han bruker mye tid på å planlegge hver undervisning. Han påpeker at timefordelingen er ulik fra hva han kjente til fra før, elevgruppen er annerledes som gjør at Ruben føler han må planlegge mye på nytt. I tillegg poengterer Ruben at skolen har tradisjoner han føler han må føye seg etter og forholde seg til og henter da spesielt til eldre kolleger som har jobbet der i lang tid. Dødtid er også noe Ruben prøver å unngå og forteller at det er mye tid som går i å planlegge en økt, men han håper at neste år blir lettere ettersom da er øktene i større grad planlagt. Da vet han hva som funket og hva som kanskje ikke funket så da er det bare å justere på øktene man har fra før forteller han.

I motsetning til de andre har Stian langt flere klasser på hvert trinn. Han bruker derfor stort sett, med unntak av små justeringer eller endringer den samme undervisningsplanen for alle på det samme trinnet. Stian utdyper med å si at hvis en øktplan brukes for en åttende klasse, så brukes den øktplanen for alle på det samme trinnet. Likevel påpeker Stian at det er forskjell på klassene og at han selvfølgelig tilpasser med tanke på enkelte individer og hva hver klasse trenger. Han bruker derfor tid på å tenke gjennom om det gitte opplegget vil passe hver elev og elevgruppe. Enkelte har godt av litt mer tilpasning for å få riktig mengde utfordring, Stian prøver derfor å møte alles behov når han planlegger timene.

Det kommer også frem gjennom analysen min hvordan intervjupersonene mine konkret tilpasser underveis i en undervisning for å fremme mer deltakelse blant elevene. Mari belyser at hun i hennes timer ofte poengterer og snakker høyt med elevene sine om å inkludere seg

selv og det å inkludere andre. I tillegg tilføyer Mari at hun sliter med at alle elevene skal oppleve deltakelse og mestring i ballspill og forteller at det er spesielt vanskelig med elever som er uengasjert og ekskluderer seg selv. For å motvirke det forteller Mari at hun får hjelp av engasjerte elever til å inkludere og motivere uengasjerte elever og har positiv erfaring med det, likevel poengterer hun:

Jeg har ikke knekt den koden hvor alle får oppleve mestring i ballsport, men jeg vet ikke om det lar seg gjøre heller. Men det skal man kanskje ikke gjøre heller? Selv om man deltar så trenger man jo å være engasjert i alt man gjør, så lenge man klarer å delta eller være delaktig og bidra så trenger man kanskje ikke like alt. (Mari)

Camilla gjør i likhet med Mari å prate og repetere med elevene sine hva som er hensikten med aktiviteten. «Hva er målet nå?, Hva er hensikten med det vi gjør nå?, Hva er det vi øver på?» Sier Camilla er enkle setninger som hun ofte finner seg selv si for minne elevene på hva målet med aktiviteten er. Hun eksemplifiserer ved å si «Det å kaste ballen til noen på laget ditt som ikke har hatt den, det er jo fairplay. Ta vare på laget ditt, det handler ikke alltid om å vinne». Når Camilla ser eksempler hvor elevene gjør og handler etter undervisningens mål roser hun elever eller stopper gjerne opp spillet for å tydeliggjøre eksempelet foran alle og sier «Så vi hva som skjedde der? Det der var veldig bra. Fint at du inkluderer».

I motsetning til Camilla og Mari tilpasser Ruben læringsstoffet slik at alle kan delta for så å gjøre læringsstoffet mer avansert etter hvert. Ruben prøver å få til at alle elevene skal mestre og få til det mest enkle for så heller utfordre de som ønsker eller behøver det senere. Ruben forklarer «Jeg liker å starte alle undervisningene mine veldig simple, vi øver på å sentre vanlige pasninger, de som mestrer det bra kan prøve mer avanserte pasninger eller øke avstand. Og det er det sammen med skudd osv.»

Martin på sin side poengterer at han gir elevene sine roller ut ifra deres forutsetninger. Han poengterer at han kjenner sine klasser veldig godt, og spesielt da tiende trinn som han har fulgt i tre år og kjenner godt til elevenes og klassens forutsetninger. Martin sier «Jeg vet hva de trenger å få av utfordringer og hva som må gjøres for å få de til å tørre å ta ordet, ta ansvar, vise hensyn osv». Han påpeker likevel at han ikke kjenner alle klasser like godt og peker på åttende trinn som han kun har hatt i ett år, Martin sier «Det blir litt vanskeligere i de andre klassene hvor jeg ikke kjenner elevene så godt, men jeg liker veldig godt å gi elevene ulike

roller i ulike grupper gjennom et mangfold av spill». Videre forteller Martin at han kan dele klassen opp i grupper slik at litt mer «forsiktige» elever ikke havner på samme lag eller møter elever som er «idrettssterke» og påpeker «Det blir liksom ikke så enkelt for den eleven da» for å presisere at han selv liker å arbeide i mindre grupper og grupper på likt nivå slik at elevene blir komfortable og tør å ta på seg den rollen de får.

Stian forteller at han prøve å legge inn begrensninger og alternative regler for å tilpasse og fremme deltakelse blant elevene. «Hvis man bruker volleyball som et eksempel, det er en aktivitet som er ganske vanskelig for mange. Så der kan jeg for eksempel flytte serveområdet lengre frem på banen» forteller Stian for å forklare hvilke tiltak han kan gjøre for å forenkle spillet eller tilpasse spillet til elevgruppen. Han forteller videre at ved å forenkle spillet erfarer Stian at elevene spiller bedre sammen, det blir en bedre flyt og elevene får i større grad deltatt i spillet og samspillet med medelevene sine.

4.5 Hvordan anvendes ballspill i kroppsøving?

På spørsmål om hvordan intervjupersonene anvender ballspill i sin årsplan kommer det tydelig frem at alle bortsett fra en av min intervjupersonene har flere undervisningsøkter hvor de anvender det samme ballspillet over en periode som typisk kjennetegner et blokkprinsipp. Et typisk blokkprinsipp vil gå i tråd med det Mari beskriver er generelt for hennes ballspill undervisning når hun sier «det blir på en måte at man har 2-3 økter med det samme for så å gå over til noe nytt».

Av alle mine fem intervjupersoner var det kun én som skilte seg ut ved å si at hans ballspillundervisning alltid bar preg av ulike ballspill. Martin eksemplifiserer:

Det er alltid forskjellig, jeg kan nevne at jeg aldri underviser i fotball, håndball eller basketball over en lengre periode. Når jeg har ballspill som tema over en lengre periode så har jeg alltid forskjellige ballspill, en økt kan være basketball, andre økt kan være fotball, neste igjen håndball osv., Jeg har blokkprinsipp mot en mer overordnet tematikk, men aldri i et enkelt ballspill nei. (Martin)

Stian påpeker at selv om hans undervisnings baserer seg på lengre perioder med ballspill blir det vanskelig å få til det med alle klassene. På grunn av timeplaner har enkelte klasser mindre tid i uken noe som gjør at han bytter aktivitet hyppigere med de gitte klassene, Stian forklarer:

I 10. hadde vi en lengre periode med volleyball og nå i det siste har vi hatt en lengre periode med basketball. I 8. har vi kun én dobbelttime med kroppsøving i uken. Så der bytter vi aktivitet hyppigere, det er for så vidt egentlig med 10. at vi har lengre perioder med én type ballspill. (Stian)

På spørsmål om hvor mye plass ballspill fikk på årsplanen svarer intervjupersonene litt ulikt. Stian svarer nokså konkret med å si «Vi har jo flere aktiviteter som bruker ball, uten at det nødvendigvis er ballspill, men vil tro at ballspill får kanskje rundt 30% av plassen». Martin og Mari sier at de prøver å være gjennom mye og prøver å ha mye forskjellig og allsidig, og at de opplever at elevene synes det kunne vært mer ballspill, Mari poengterer «I løpet av et år så synes nok at elevene at det er for lite ballspill, de liker ballspill veldig godt.». Ruben trekker frem at han prøver å ha to ballspill perioder i løpet av et skoleår og sier «Vi har jo ulike årsplaner for 8., 9. og 10., men jeg har gjerne én periode med ballspill på alle trinn, gjerne da en periode på høsten og en på våren..., totalt da etter tre år vil de ha vært gjennom 6 – 7 ballspillperioder da.» Camilla sier at hennes årsplan ikke har så mye fokus på ballspill, hun påpeker:

Litt usikker på hvor stor plass ballspill får på årsplanen min, men altså jeg tenker med utgangspunkt i årsplanen kan jeg fint undervise i kroppsøving uten ballspill. Så selv om man ikke må bruke ballspill kan man jo selvfølgelig anvende det, for mye kan læres gjennom ballspill. Det er litt mer opp til hver enkelt lærer her hos oss, hvor mye man inkludere ballspill.

Når det kommer til selve innholdet i øktene, virker det som at øktene med ballspill, med unntak av noen få, har et klart og tydelig felles utviklingstrekk. Selv om temaet og målene for undervisningen kan variere så følges det allikevel en klar progresjon i undervisningsøktene. Det kommer frem i resultatene en klar tendens om at intervjupersonene mine begynner med balltilvenning og helt grunnleggende ferdigheter som ballkontroll, pasning og skudd for så å

gå over til ulike former for spill. Dette viser seg å være gjeldende, ikke bare for økt til økt, men også fra år til år hvor vanskelighetsgraden og kompleksiteten øker. Ruben presiserer:

Jeg organiserer alle lagidrettene med ball på samme måte..., Vi starter alltid helt grunnleggende med ballkontroll. Så tar jeg øvelser hvor de skal gjøre forskjellige ting med ballen, så har vi andre øvelser som er mer teknikkfokusert som for eksempel pasninger for så å avslutte med litt spill. I spilldelen vil vi fokusere på det vi har øvd på tidligere den timen..., Jeg avslutter alltid hver periode med en slags turnering.

Stian forklarer at han også fokuserer på ballkontroll tidlig i sine ballspilløkter. Han liker å legge til rette for samarbeidsøvelser og sier at han opplever at elevene «tør å prøve litt mer» når det ikke er så mange som følger med, men heller er opptatt med sine egne handlinger og oppgaver. Deretter når elevene føler seg tryggere i aktiviteten går de videre med nye grupper eller større grupper, samt at øvelsene blir mer komplekse. Uavhengig av hvilket ballspill Stian underviser i poengterer han at «ønsker jeg alltid en liten spillsekvens eller konkurransedel mot slutten».

I likhet med Ruben og Stian forklarer Mari at hun også fokuserer på balltilvenning og forklarer det ved å si at «de som føler seg utrygge på ball kan få kjenne litt på det og være litt med..., og bli kjent med ballen». Mari forklarer videre at «Vi spretter baklengs, løpe frem og tilbake, spretter med «feil» hånd..., også snakker vi om skyting og teknikk». En slik progresjon av undervisningsøkten samsvarer ikke med to av mine intervjupersoner. I motsetningen til Ruben, Stian og Mari er Camilla sin tilnærming noe ulik sammenlignet med de andre.

Camilla har en tilnærming som hun beskriver som «ligner litt på den der TGFU modellen» og det kommer også tydelig frem i hennes utsagn. Selv om hun også kan ha en tilnærming som til tider kan ligne på det Ruben, Stian og Mari forteller påpeker Camilla at:

Vi bruker litt av den der TGFU modellen..., Og før vi spiller så snakker vi litt om taktikk, regler, fairplay og posisjoner. Når da alle har spilt en kamp på 5 min hver så bryter jeg opp for å poengtere læringsmålene, for så å ha en øvelse hvor vi skal øve på å komme ut av pasningskyggen (et av læringsmålene). Så da har vi lillebror i midten og 10-trekk, så etter det kjører vi i gang med kamp igjen.

Selv om Camilla lener seg på en mer TGFU basert tilnærming sier hun også at hun kan ha mer tradisjonelle tilnærming når balltilvenning og ballkontroll er i fokus «jeg liker å starte timen med litt ballkontroll hvor alle elevene tar en ball hver, for så å gjøre ulike øvelser. Sprette med en hånd, den andre hånda, rundt kroppen osv.». (Camilla)

I likhet med Camilla fokuserer også Martin på en mer spillrelatert tilnærming hvor han etter oppvarming går rett til ulike småspill med fokus på læringsmålet. Martin beskriver det slik:

Etter en spesifikk oppvarming som er relevant til spillet vi skal holde på med, så har vi en mer forenklet versjon (av spillet) hvor fokuset kan variere fra spillets flyt, pasninger eller grunnleggende teknikker som er relevant for elevenes deltakelse. Fokuset er ikke på teknikken, men heller å vite hva man kan gjøre i ulike spillsituasjoner. Så spiller vi litt ulike varianter av spillet, 3 mot 3, 4 mot 4. (Martin)

Når det kommer til undervisningsmetoden som mine intervjupersoner beskriver de anvender i ballspill kommer det frem at majoriteten lener seg på en klassisk deduktiv undervisningsmetode. Læreren viser da ulike ferdigheter og teknikker som pasning og skudd og så skal elevene prøve å gjøre det samme, for så å få korrigerende og veiledende tilbakemeldinger fra læreren. Ruben presiserer også at han anvender elever de gangene han har ballspill og vet om en elev som kan utføre tekniske bevegelser og være et godt øvingsbilde for resten av klassen. Ruben forteller «Har vi basketball og jeg har en elev som kan basket, eller går på basket så hører jeg gjerne på tips om øvelser eller lar hen vise. Men utenom det så er det jeg som styrer». Mari forteller at hun også går gjennom tekniske bevegelser, spesielt da når elevene ikke har et godt nok grunnlag i den gitte teknikken. Men forteller også at hun liker å gi elevene et utgangspunkt, for så å la dem teste og finne ut selv. Mari forklarer

Ikke alle visste helt hvordan man skulle gjøre det i forholdt til teknikk, så da gikk vi gjennom det. Uavhengig om de får det til eller ikke, eller om de utfører teknikken annerledes så tenker jeg er helt greit. Man skal få utforske det med sin kropp, men da har de hvert fall fått et utgangspunkt og veiledning på hvordan man KAN gjøre det. (Mari)

Martin påpeker at han fokuserer på grunnleggende teknikker for å elevene til å delta, men at han ikke ønsker at elevene nødvendigvis skal kunne teknikken eller repetere det gitte bevegelsesmønsteret. Martin sier:

Målet er ikke selve teknikken, men heller å vite hva man kan gjøre og anvende i enkelte spillsituasjoner. Gjennom ulike spillvarianter liker jeg å gå rundt og la elevene finne ut av ting selv gjennom oppdagende læring. Hvis de ikke finner ut av det, eller trenger min hjelp så kommer jeg med tips. (Martin)

På spørsmål om hvordan intervjupersonene deler inn i lag svarer alle at det kommer litt an på klassen, men at de også ønsker jevne lag. Intervjupersonene ønsker spesielt da å legge til rette for så jevne lag som mulig mot i en ballspillperiode, og spesielt da når det er spillsekvenser over lengre tid som er typisk mot slutten av en undervisningsøkt eller en ballspillperiode. Ruben forklarer «Mot slutten av periode når vi har en slags turnering har jeg laget lagene på forhånd. Jeg prøver å lage de så jevnt som mulig». I tråd med Ruben Forklarer Mari og Martin at de i tillegg til jevne lag også tenker mer strategisk til laginndeling for å styrke elevenes motivasjon, Mari og Martin forklarer:

Det kommer veldig an på klassen, noen klasser kan alle være med alle, også har jeg noen klasser hvor jeg må ta på silkehanskene mine og være veldig strategisk i forhold til hvordan jeg plukker og setter sammen lag. Det kommer helt an på klassen, om det er sykdom og om det er enkelte hensyn jeg må ta for elevene.» (Mari)

Det er veldig avhengig av klassen, noen klasser tåler elevene å være på lag med «ukjente» elever, mens andre gagnar må jeg tenke mer strategisk..., oppdelingen av lag må tilpasses til hvordan klassen er. Enkelte klasser har veldig godt klassemiljø, mens andre klasser må være på lag med kompisen eller venninnen sin for å være motiverte, det er også oftest de elevene som ikke liker faget så godt. Det å la de elevene være i lag med elever de kjenner godt vil gjøre eleven trygg og bidra til elevenes deltakelse.» (Martin)

Når det kommer til spørsmål om spillregler og om intervjupersonene endrer på spillreglene for å tilpasse ballspillet til elevgruppen svarer alle i den retningen hvor de prøver å forenkle reglene og spillet slik at flere elever kan delta for så eventuelt å legge til flere regler. Ruben

sier det slik «Jeg legger gjerne til flere regler utover i perioden. I volleyball kan vi for eksempel spille med sprett slik at de får flere muligheter til å slå ballen.» Videre forteller Ruben at han liker å «starte enkelt for så å legge til regler etter hvert». En slik tilnærming deler også Martin som også påpeker at han fokuserer på «spill i forenklet versjoner hvor fokuset er flyt i spillet», for så å legge til regler slik at spillet blir mer «komplekst og noe som jeg anser ligner mer på selve spillet». Camilla poengterer også at hun «ikke følger f.eks basketballregler når vi har basket, det kan bli for komplekst. Så vi velger heller å velge ut noen av de mest generelle.» I tillegg liker Camilla å endre på størrelse på ball og antall «I fotball kan jeg for eksempel bytte ut ballen med en tennisball, eller bruke to baller osv.». I motsetningen til å starte med få regler for så å legge til etter hvert som elevene mestrer det velger Mari å heller endre på regler når ting ikke fungerer. Hun beskriver det slik:

Jeg endrer når ting ikke fungerer, også legger jeg inn mer i de klassene der jeg ser at veldig mange elever ønsker å vise seg frem med ferdigheter. Så de gangene jeg ser at elevene vil spille seg selv gode så legger jeg inn regler... Det kan for eksempel være at hvis en elev skyter hele tiden, så legger jeg på at det må være to andre som skyter mellom før den samme kan skyte igjen. Jeg legger vel på en måte inn «handicaps» slik at enkelte elever ikke skal ta overhånd.

4.6 Hvilken type ballspill i kroppsøving?

På spørsmål om hvilke ballspill intervjupersonen anvender mest svarer de alle litt forskjellig. Allikevel kommer det frem at alle intervjupersonene lener seg på tradisjonelle ballspill over en lengre periode. Camilla forteller «Når jeg har ballspillperioder bruker jeg mest tradisjonelle ballspill som fotball, basket og volleyball. Men det ballspillet jeg bruker mest er helt klart stikkboll, det funker til oppvarming, det er lett anvendelig og elevene liker det godt». Stian på sin side forteller at han også på lik linje bruker tradisjonelle ballspill, men at på grunn av timeplan så blir det mer stikkboll og kanonball. Stian forteller:

Dette var en enkelttime..., så da har vi 45 minutter, og med skifting av klær både før og etter så blir det i praksis kun 30 minutter som man har til rådighet. Så da ble det to lag, kanonball mot hverandre. Etter første kampen endret vi på lagene og spilte igjen. Dette rakk vi noen før vi da på tampen har litt tid til stikk, en slags alle mot alle.

(Stian)

I likhet med Camilla og Stian bruker Ruben også tradisjonelle ballspill når han har ballspill over lengre perioder. I tillegg bruker Ruben også kanonball og stikkball, men da gjerne mellom to perioder som en «mellomøkt» hvor elevene har mulighet til å komme med forslag. Ruben poengterer også at han taktisk bruker ulike ballspill til ulike klasser.

Jeg bruker kun fotball i åttende, det er så mye mas fra de som kommer fra barneskolen at jeg tar fotballen da det første halvåret..., Mellom åttende og tiende er vi gjerne gjennom volleyball og basketball for så å bruke innebandy på våren for at flest mulig i klassen skal se best ut og vise fra en god side slik at jeg kan rettferdiggjøre å gi så gode karakterer som mulig.

Ruben forklarer også at han erfarer at ved å bruke fotball så «har guttene en tendens til å overkjøre ganske mye» og at «jentene står ofte mye i ro og gjemmer seg litt og blir litt ribbevegsløpere». Han påpeker også at innebandy er en bedre aktivitet ettersom innebandykølla distanserer og ufarliggjør enkelte situasjoner «Men i innebandy så bruker man jo denne kølla for å slå ballen, man slipper liksom å gå nær eller være borti med kroppen sin» I tillegg så liker han også at innebandy virker å være mer teknisk og vanskeligere så guttene dominerer ikke på lik linje som i en annen aktivitet «Det er vanskeligere for guttene å dominere, det er færre som holder på med innebandy i fritiden så klassen er mer på samme nivå».

I likhet med Ruben bruker også Mari ballspill der elevene ikke har så mye erfaring og forklarer «Vi bruker mye badminton og innebandy, det er idretter hvor mange synes det blir mindre farlig å delta». Hun forklarer også at det virker som at elevene opplever en positiv tilnærming til samarbeid når de har ballspill hvor flere av elevene stiller på samme nivå. Mari forklarer «En god del av elevene som synes det er vanskelig å samarbeide med andre i andre aktiviteter mestrer samarbeid på en mye bedre måte der da».

Martin forklarer på sin side at han også bruker tradisjonelle ballspill, men av fotball, basketball, volleyball og innebandy bruker han de to førstnevnte hyppigst. Videre forklarer han «Disse fire ballspillene går alltid igjen, det er fordi det er noe som elevene har kjennskap til og da kan de heller fokusere på læringsmål fremfor å fokusere på innøving og praktisering av teknikk eller fokusere på regler». I tillegg poengterer Martin at når elevene har kjennskap

til aktiviteten har de lettere for å ta på seg andre roller, «Når elevene ikke er «dårlige» i aktiviteten kan de jobbe med fairplay for eksempel. Hvis man blir for opptatt med teknikk eller huske regler så blir det vanskeligere å ta på seg rollen som en som hjelper andre».

På spørsmål om intervjupersonenes erfaringer rundt bruken av alternative ballspill svarer de ulikt. Bruken av alternative ballspill varierer blant intervjupersonene, men ingen bruker alternative ballspill over lengre perioder slik de bruker de mer tradisjonelle ballspillene. Årsaken virker å variere, men mangel på utstyr, kunnskap rundt spillet og negativ holdning blant elever er noe som kommer frem i analysen. Mari forklarer:

Vi har brukt noe alternativt ballspill og da med at de har laget egne ballspill. Vi har også prøvd oss på litt nyere ballspill som kin-ball, men det oppleves at det enkleste for elevene er å ha de mer tradisjonelle ballspillene. Mange er litt negativt innstilt til man skal prøve noe nytt og de holder seg også negativ til forklaringer eller begrunnelser man prøver å gi til elevene. Det kommer litt negativ holdning da. (Mari)

Camilla forteller at hun har mulighet til å spille kin-ball, men at hun ikke har kompetansen til vite hvordan det fungerer og sier: «Jeg vet at vi har kin-ball, men for å være helt ærlig så vet jeg ikke hvordan det fungerer. Det har jeg aldri blitt lært opp til. Det burde jeg kanskje sjekke ut». Videre poengterer hun at de gangene de ikke har ballspill over en periode så bruker hun mye stikkball og ulike varianter av det, «Jeg har ikke brukt alternative idretter utenom stikkball og varianter av stikkball».

Ruben forklarer at han legger opp til alternative ballspill som «mellomøker» som er mellom to temaer og lar da gjerne elevene komme med innspill til aktivitet. Ballspill som stikkball og kanonball triumferer da gjerne over alt annet. Ruben forteller også at han prøvd blant annet håndball, men med lite suksess «Jeg har prøvd håndball, men for meg har det ikke det funket. Det er vanskelig for elevene å forstå spillets regler og dynamikk så det blir mye klabb og babb som utvikler seg til mer uenigheter osv.». Videre når Ruben får spørsmål om konkrete alternative ballspill utdyper han:

Nei det har jeg ikke brukt. Også har vi heller ikke utstyret til det..., Jeg begynte i denne skolen nå i august og fikk beskjed om at alt utstyr var i tipp topp stand. Når jeg da for eksempel skulle ha volleyball fant jeg ut at nettet ikke matchet stengene..., Vi har utstyr

til badminton som jeg gjerne vil bruke, men det er slik at barneskolen og ungdomsskole har kroppsøving likt, og banen blir delt i to halve. Det blir veldig liten plass til å badminton på badminton baner med en klasse på 30 elever. (Ruben)

Stian sier at han også holder seg til de tradisjonelle ballidrettene, men at han har eksperimentert med å spille rugby ute i snøen. Stian påpeker også at han liker å anvende alternative opplegg for å fremme noe mer enn kun selve ballspillet, «Vi har spilt litt rugby ute i snøen, men ellers så har vi holdt oss ganske tradisjonelt ja. Jeg liker å ha litt sånn alternative opplegg hvor aktiviteten ikke blir i fokus, men kanskje samspillet med ball kommer tydeligere frem». I likhet med Stian har også Martin erfaring med å anvende rugby i sin undervisning, men at han også har erfaringer fra å bruke minigolf og dodgeball. Martin forteller:

Jeg bruker en del rugby hvis man kan kalle det alternativt ballspill. Det bruker jeg for elevene skal lære, forstå og respektere hverandres grenser. Da kan de øve på å tilpasse seg selv, sine ferdigheter og sitt konkurranseinstinkt. Det vil si i praksis at man for eksempel kan ha taklinger, men ikke overkjøre hverandre. De må forstå at de skal vare på hverandre. Og det føler jeg elevene forstår og viser når vi spiller rugby. (Martin)

4.7 Ballspilletts evne til danning

Gjennom analysen kommer det frem at alle intervjupersonene knytter begrepet *Fairplay* opp mot danning i ballspill og ser på fairplay som et danningsideal. Videre så kommer det frem at enkelte av intervjupersonene jobber aktivt med begrepet, mens andre jobber kun med begrepet over begrenset perioder. Enkelte intervjupersoner knytter også opp fairplay til demokratiske evner og beskriver at ballspillet i seg selv ikke nødvendigvis bidrar til at elevene forstår fairplay, men at muligheten for å lære og forstå er der.

Mari forteller at hun bruker begrepet fairplay litt innimellom, men at elevene synes det er et vanskelig begrep. Hun forklarer at «Elevene skjønner til en viss grad hva det, men samtidig så synes de at det er vanskelig så vi bruker andre ord som er lettere». Videre kommer det frem at elevene assosierer fairplay med å ha jevne lag og klager fort og hvis det er ujevne lag. Av den grunn holder Mari seg litt unna begrepet og legger til grunn at elevene blir opphengt i hva de anser som «rettferdige» lag, og ikke nødvendigvis samarbeid og å spille hverandre gode. Mari

sier: «De henger seg opp ofte i feil ting, så jeg prøver noen ganger å styre litt unna begrepet for å holde de på rett fokus». Videre poengterer Mari at ballspill ikke nødvendigvis i seg selv bidrar til at elevene skal forstå begrepet, men at det er rammene rundt som står for det. Hun nevner da å endre regler, påvirke spillet og gjerne la elevene være med på slike diskusjoner og valg kan bidra til forståelsen rundt fairplay. Uavhengig tror ikke Mari det er noe særegent med ballspill, hun tror det gjelder alle aktiviteter, men påpeker at elevene ofte har en større interesse for ballspill i motsetning til andre aktiviteter.

Camilla bruker ballspill for å lære elevene om fairplay og sier at hun i undervisningen må påpeke ovenfor elevene at fairplay er noe som ikke nødvendigvis bare går ut på spillets regler og tilrettelegge for jevne lag, men også hva man kan gjøre innad i lagene. Hun forteller at «Det å utøve fairplay handler jo like mye å følge regler som det er å inkludere de på laget.. Det å kaste ballen til noen på laget som ikke har hatt den enda, det er jo fairplay». Videre kommer det frem gjennom analysen at Camilla assosierer fairplay begrepet med solidariske evner og knytter de to begrepene opp med hverandre. På lik linje som hun reflekterer over fairplay og knytter det opp mot elevenes evne til å inkludere og fremme laget eller gruppen snakker hun positivt om å la elevene blant annet diskutere strategi før en spillsekvens. Gjennom analysen kommer det frem hva hun gjør for å fremme solidariske evner blant elevene, Camilla forklarer «jeg lar elevene diskutere strategi og hva som skal til for å gjøre hverandre bedre, hva de kan gjøre for å inkludere og jeg gir dem ulike roller og ulikt ansvar innad i et lag kontra bare spill».

Ruben bruker ikke begrepet fairplay like aktivt i undervisningen slik han gjorde før og forklarer «Jeg bruker det mindre nå enn jeg gjorde før. Før stod det jo i læreplanen, nå gjør det ikke det». Allikevel kommer det frem at Ruben fremmer mye av de samme verdiene som fairplay baserer seg på og sier «Jeg tar jo opp juksing, det å følge regler, respektere hverandre». Han poengterer at han passer spesielt på hvis det kreves for at aktiviteten skal fungere best mulig og forklarer «Enkelte elever kan jo begynne å tøyse grensa litt eller jukse litt, da vil jo bare flere begynne å gjøre det samme noe som fører til at det jeg ønsker med aktiviteten ikke blir prioritert».

Ruben snakker videre om at ballspill ikke har en særegen evne til å utvikle demokratiske evner. Han påpeker videre at det kan være andre samarbeidsaktiviteter kan bidra på lik linje som ballspill, og viser til lek og andre oppgaver hvor samarbeid står sentralt. Ruben påpeker likevel at ballspill har en tradisjon og preger samfunnet vårt og med tanke på at mange elever

kjenner til ballspill så vil det kanskje være en fordel å la elevene utvikle en god relasjon til det. Han påpeker også da at ballspill faktisk er en god arena for å fremme samarbeid, kommunikasjon samt respektere resultater og ulikheter.

Martin bruker i motsetning til Ruben begrepet fairplay aktivt når han underviser i ballspill og forklarer «Man kan jo sammenligne ballspill med et samfunn hvor regler er forhåndsbestemt, og de må respekteres». Martin trekker linjer mellom ballspill og det å være aktivt i samfunn når han forklarer «Når man får ulike roller for å bidra at spillet eller samfunnet går videre og utvikler seg og man kan se konsekvenser og goder av ulike personer i ulike roller». Videre greier Martin ut om at i ballspill så er man alltid i en situasjon hvor man gjøre et valg, og vet å ta det valget så møter man nye muligheter og situasjoner. Det kommer også frem at Martin prater med elevene for å fremme forståelsen av å handle ut ifra en situasjon for å fremme noe felles godt, enten det er for å bistå en medelev eller utføre en pasning eller finte. Han påpeker til slutt at han tror læringsstoffet blir enklere for elevene å forstå hvis det blir pratet om eller drøftet, i motsetning til å la elevene bare spille et spesifikt ballspill.

Stian bruker begrepet fairplay hovedsakelig kun i åttende klasse, men konstaterer at han senere snakker rundt begrepet og begrepets innhold og opplever at elevene i tiende klasse selv nevner fairplay og snakker rundt begrepets omfang på eget initiativ. Stian trekker også paralleller til samfunnet når han forklarer at ballspill på rett måte kan bidra til at elevene ser hverandre og løfter ulike egenskaper opp og frem. «På sikt vil jo det bedre for laget, å se nytten av å kunne løfte litt opp fremfor at en skal fly solo. Man kan jo også trekke paralleller til samfunnet hvis man vil». Selv om Stian forklarer at ballspill er en god mulighet for å lære bort elevene fairplay, og da spesielt begrepets innhold slik at de kan bygge hverandre opp sier han også at ballspill ikke har en slik oppgave alene. «Man kan bruke stafetter hvor samarbeid er sentralt for at laget skal lykkes, det kan jo også være aktiviteter hvor man ikke å bære preg av konkurranse heller».

4.8 Hvordan elevmedvirkning i ballspill

Når jeg spør intervjupersonene mine om hvordan de legger til rette for elevmedvirkning svarer de litt ulikt. Ruben legger det frem slik når han underviser en periode med ballspill og forteller «I de periodene er det som regel jeg som bestemmer, jeg deler inn i lag, der får de heller ikke styre så mye..., men jeg hører gjerne på en elev hvis han eller hun gode innspill til

øvelser». Mens Ruben sier at elevene kan komme med innspill til å bestemme hvilke regler som de skal bruke under spill og forklarer «Som oftest styrer jeg det, men jeg får gjerne et par forslag fra enkelte elever som vi prøver ut. Spesielt hvis det er dårlig flyt eller dårlig deltakelse».

I likhet med Ruben hører gjerne Stian på elevenes forslag eller tips, men påpeker også at elevene ikke bare får bestemme hvilket ballspill de vil ha, men også hvilke regler de skal spille med. Mari legger også opp til at elevene kan være med å bestemme regler, men forklarer også at de har eksperimentert med at elevene kan bestemme innholdet i én enkelt økt og prøvd seg frem med at elevene lager egne ballspill. Mari forteller:

Vi har hatt noen økter hvor elevene får lov til å velge en time, så da får de disponere tiden til hva de ønsker (innenfor et tema, typ. Ballspill). Her da får de også bestemme hvilke regler de skal anvende i spillet. De snakker samme og diskuterer hva slags regler de skal bruke, før vi blir enig i hva vi prøver ut..., elevene har også fått lage egne ballspill, men det har vi brukt veldig lite... (Mari)

Camilla sier at hun gjennom fagsamtaler med elevene og ved å oppsøke de i friminuttene får vite hva elevene ønsker å ha i undervisningen. Camilla forklarer «Da får jeg et bedre inntrykk og forståelse for hva de ønsker å ha i undervisningen.» Resultatet blir det Camilla beskriver som «En undervisning som kan inneholde drypp av aktiviteter, litt hjørnefotball, litt stikkbball, kanonball osv.»

I motsetning til alle de andre intervjupersonene redegjør Mari for hvordan elevene reagerer og håndterer det ansvaret de potensielt kan få når elevene er med på å påvirke undervisningen. Mari forteller:

De aller fleste synes det er gøy, men noen takler det veldig dårlig hvis de har kommet med et forslag som ikke flertallet ønsker. Også har jeg noen elever som blir veldig sure og synes det er urettferdig at flertallet ikke er enig i det en selv ønsker. Så det kan virke både positivt og negativt, men de aller fleste synes det er veldig bra og har også en veldig god innsats når de har mulighet til å påvirke. (Mari)

Selv om Mari forteller at hun lar elevene komme med forslag og lar de bestemme påpeker hun også i likhet med de andre intervjupersonene at hun har det siste ordet. Hun synes det hjelper å være den som bestemmer hvilke forslag som skal prøves etter at elevene har bestemt seg for noe. Hun forteller at hun bruker ofte «Da gjør vi det på denne måten, eller slik». På den måten blir det bedre flyt i undervisningen, elevene kommer raskere i aktivitet og elevene har lettere å høre på beskjeder hun selv gir kontra medelevers.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg ta for meg de ulike kategoriene og diskutere de opp mot tidligere forskning og teori. Deretter vil jeg drøfte og forsøke å besvare min problemstilling: *Hvordan legitimerer lærere på ungdomsskole bruken av ballspill i deres undervisningspraksis?*

Dette vil legge grunnlaget for neste kapitel hvor jeg drøfter med utgangspunkt i Klafkis didaktiske analyse studiens andre problemstilling som belyser: *Om ballspill slik det blir anvendt i kroppsøving bidrar til en dannelsesrettet undervisning* og gitt at undervisningen er dannelsesrettet, hvor stort er dannelsespotensialet. I dette kapitlet har det blitt sammenvevd enkelte deler fra resultatet for å gi en mer sammenheng i diskusjonen.

5.1 Diskusjon - Generelle tanker om hvorfor ballspill i kroppsøving

I resultatdelen kommer det frem at én av hovedbegrunnelsene til intervjupersonene for å anvende ballspill i kroppsøving er at ballspill er en populær aktivitet blant elevene. Elevene liker det og de er engasjerte når det blir undervist i ballspill. I tidligere forskning kommer det også tydelig frem at ballspill er en populær aktivitet blant elevene (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014; Larsson & Redelius, 2008). Når intervjupersonene mine sier at de opplever at elevene liker ballspill godt tolker jeg det som at informantene mine sitter med en oppfatning at elevene opplever ballspill som inspirerende, engasjerende og en aktivitet som gir dem glede. Dette er positivt ettersom det er skrevet i fagets formål at «Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil» og «Kroppsøving gir rom for kroppslig læring..., kroppslig læring handler om...,og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Selv om det virker som at ballspill bidrar til elevenes bevegelsesglede er det viktig å poengtere at det her er lærernes subjektive oppfatninger og at det her er intervjupersonene som fremstiller hva de oppfatter at elevene foretrekker, ikke elevenes egne meninger. Selv om trivsel og bevegelsesglede er sentralt i faget blir det påpekt av Redelius et al. (2015) at elevenes trivsel og at de trives i undervisningen ikke nødvendigvis sier noe om kvaliteten på undervisning.

Redelius et al. (2015) har belyst at flere lærere ofte er mer opptatt av at elevene skal oppleve kroppsøvingundervisningen som noe «gøy» og at det å lære noe nødvendigvis ikke blir like viktig. Alle mine intervjupersoner nevner hverken til læreplanen eller konkrete kompetansemål når de begrunner hvorfor de bruker ballspill i undervisningen. Allikevel

representer samtlige av mine intervjupersoner verdier og likheter som enkelt kan knyttes opp til kompetansemålene « bruke egne ferdigheter kunnskaper på ein slik måte at det kan medverke til fremgang for andre » og « anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av førestnader » (Utdanningsdirektoratet, 2020) Dette kan være interessant å se opp mot Redelius et al. (2015) som i tillegg til å påpeke at å lære ikke nødvendigvis blir prioritert, også belyser at enkelte lærere kan finne det utfordrende å uttrykke hva som er målet med undervisningen og hva elevene egentlig skal lære i kroppsøving.

I tillegg til bevegelsesglede kommer det også frem gjennom min analyse at felles for alle intervjupersonene er at de ønsker at elevene skal lære seg å samarbeide, inkludere og forstå godene av å jobbe sammen om et felles mål. I tillegg kommer det også frem at enkelte intervjupersoner belyser at ballspill også bidrar til og fremmer utvikling av fysisk motoriske ferdigheter og taktiske elementer som evnen til å ta riktig handlingsvalg til riktig tid. Det blir likevel påpekt av intervjupersonene mine at selv om ballspill bidrar til utvikling av fysiske og taktiske elementer blir likevel ikke det fokus for undervisningene. Likevel kommer det frem at intervjupersonene ønsker at elevene skal øve og praktisere på ferdigheter relatert til ballspillet slik at de kan bli mer ansvarlige og aktive i senere spillesituasjoner. Slike begrunnelser for ballspill kan man knytte opp mot sentrale elementer av Klafkis (2014) kategoriale danningsteori. På den ene siden kan man knytte opp de tekniske ferdighetene til det Klafki (2014) beskriver som formale danningsteorier hvor eleven opparbeider seg instrumentelle ferdigheter og blir ansett som dannet når evner kommer til utfoldelse. I tillegg til formale danningsteorier blir også de materiale danningsteoriene ivaretatt ettersom kunnskap om ulike spill og dets regler også står sentralt for deltakelse. Spesielt ettersom flere av intervjupersonene har en tilnærming hvor de endrer på spillregler for å tilpasse aktiviteten til elevgruppen blir det sentralt at eleven har kunnskap om spill for å kunne delta, noe som går i tråd med både Klafki (2014), Arnold (1979) og Brown (2013).

Selv om alle intervjupersonene opplever at elevene liker ballspill godt, er det også viktig å påpeke at alle intervjupersonene også forteller at de opplever at enkelte elever ikke er like positivt innstilt til ballspill. En slik oppfatning samsvarer med flere forskere som indikerer at antallet elever som mener de liker faget faller gradvis jo eldre de blir (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). Dette gjelder både gutter og jenter, men kommer tydeligst frem blant jenter på ungdomsskolen. Dette samsvarer med analysen min hvor intervjupersonene legger

det frem at jentene ofte trekker seg litt unna i ballspill, og at de må regulere de «sterke» elevenes atferd ettersom den ofte bærer preg av et konkurranseinstinkt. Dette går i tråd med flere studier som belyser at innholdet i kroppsøving ofte favoriserer de «idrettssterke elevene» (Säfvenbom et al., 2015; Aasland, Walseth & Engelsrud, 2020) og dermed elevene som har høye ferdigheter i tradisjonelle ballspill.

Videre kommer det frem at flere av intervjupersonene mine knytter godt samarbeid med gode holdninger og moral. Ifølge Green (2008) og ... xxxx har gode holdninger og moral vært en grunnleggende del av fagets legitimering i lengre tid, hvor det kommer frem at spesielt lagspill blir dratt frem som et godt eksempel på hvor elevene kan få undervisning som stimulerer de til fair-play. Selv om fair-play ikke blir representert i læreplanen belyser Sæle og Hallås (2020) at verdiene som fair-play står for fortsatt er å finne i læreplanen og viser til at læreplanen i kroppsøving skal fremme demokratiske verdier og praksiser. Dette kan vi også se i min studie hvor enkelte intervjupersoner knytter opp fair-play til demokratiske evner. I tillegg belyser Moen et al. (2018) og Standal et al. (2020) at lærere og elever sier at fair-play har en sentral plass i kroppsøvingfaget noe som er interessant å se opp mot min studie hvor det kommer frem at svært få bruker begrepet fair-play aktivt i undervisning eller bruker det kun i en begrenset periode. Sæle og Hallås (2020) forklarer at fair-play i kroppsøving skal bidra og styrke elevenes dannelsesprosess. I studien til Fretland et al. (2020) blir klafkis kategoriale danningsteori sett i sammenheng med begrepet fair-play. Der kommer det frem at fair-play i hovedsak blir knyttet opp mot evnen til solidaritet og at det blir brukt som et virkemiddel for å kontrollere og regulere atferd av elevene og organisering av undervisning. Et slik funn samsvarer med Standal et al (2020) hvor det også kommer frem at fair-play slik det anvendes i kroppsøving i dag blir i hovedsak en kontrolleringsmekanisme ovenfor elevene.

Det samme kan vi se i min studie hvor det kommer frem at enkelte intervjupersonene har en tendens til å tilpasse og korrigere undervisningen når elever begynner å jukse eller «tøye» grensa litt. I tillegg kommer det frem at mine intervjupersoner vektlegger det å støtte opp og inkludere andre blir en viktig del i ballspill. Samspill og fellesskap er også blant annet noe Møller (2016) poengterer er noe ballspill kan legge til rette for, og gjennom riktig innhold og struktur kan det få en sterk dannelsesrelevans. Å utvikle personlige og sosiale attributter kan knyttes opp til det Klafki (2014) betegner som funksjonell danning som er innenfor de formale dannelsesteoriene. I motsetning til å tilegne seg et konkret innhold blir fokuset her å

utvikle individets iboende evner og fatteevne som også er egenskaper som er grunnleggende og en forutsetning for å utvikle solidaritetsevne (Klafki, 2014).

5.2 Diskusjon – Generelle tanker om tilpasning av ballspill

Det blir belyst gjennom resultatet at alle mine intervjupersoner oppgir at deres elever liker ballspill svært godt. Flere informanter forteller at hvis elevene får komme med innspill til aktivitet ofte velger en form for ballspill. Allikevel når intervjupersonene går i detalj kommer det frem at ballspill også fremstår som en upopulær aktivitet, og samtlige elever ikke deltar i like stor grad. Det kan tolkes som at enkelte ballspill generelt er mer populære og gjennom analysen kan det virke som at ballspill hvor elevene stiller mer på likt nivå er å foretrekke. Når det er sagt kommer det også frem at intervjupersonene synes at ballspill er vanskelig å få til slik at alle elevene opplever en form for glede eller meningsfullhet.

I resultatdelen kommer det også frem at alle mine intervjupersoner aktivt tilpasser undervisningen for å møte elevgruppen og at de bruker tid på planlegging. Videre kommer det også frem at mine intervjupersoner har planer liggende som de anvender med noe eller lite endring for å tilpasse undervisningen til elevgruppens forutsetninger. Selv om alle mine intervjupersoner lener seg på tidligere øktplaner og erfaringer når det kommer til deres undervisningspraksis som samsvarer med tidligere forskning (Capel, 2005; Annerstedt, 2008) kan det virke som det er en tendens i mitt utvalg. Det kan virke som at jo flere klasser intervjupersonen underviser, jo større sjanse er det for at intervjupersonen i hovedsak bruker den samme øktplanen som utgangspunkt når hen planlegger undervisningen. Det vil si at flere klasser får nærmest tilsvarende undervisningsopplegg som følge av at undervisningen tar utgangspunkt i den gjennomsnittlige eleven. Til tross for det kommer det også frem blant mitt utvalg at alle påpeker at hver klasse er forskjellig og at de tilpasser med tanke på hva enkelte elever og klasse trenger.

Videre blir det belyst at alle mine intervjupersoner tilpasser og endrer underveis i undervisningen for å fremme deltakelse blant elevene. Det er i hovedsak tre ytterpunkter som går igjen og som samtlige intervjupersoner lener seg på. Det første som blir fremhevet er at samtlige intervjupersoner tilpasser læringsstoffet slik at alle kan delta, for så å gjøre det mer avansert etter hvert. En slik form for tilpasning kjennetegnes i mitt resultat som en typisk ferdighetsbasert progresjon. Her vektlegger mine intervjupersoner starten på undervisningen

veldig enkel for så å utfordre videre for de som mestrer det «enkle», eksempler som avanserte pasninger og øking av avstand blir nevnt i den sammenheng. En slik tilnærming til progresjon kan assosieres med det Kirk (2010) beskriver som en idrettsdiskurs når det kommer til innøving og læring av teknikker som skudd, pasninger og dribling. Konsekvensen av en slik tilnærming blir at elevene øver på ulike teknikker for så mot slutten av timen eller i en periode har en spillsekvens. Kirk (2010) mener at en slik tilnærming legger til rette for en deduktiv undervisning, hvor læreren gir tilbakemeldinger på elevenes ferdigheter og innsats for så å gå over til en spillsekvens der elevene får vise at de kan bruke teknikkene de har øvd på. I norsk sammenheng kan vi se til Standal et al. (2020) som også belyser at en deduktiv tilnærming dominerer faget. Videre belyser forfatterne at en slik tilnærming bygger opp til lite variasjon av både innhold og læringsmål noe som potensielt kan redusere til faget til kun et rekreasjonsfag.

Neste form for tilpasning for å imøtekomme ulike forutsetninger tar utgangspunkt i at intervjupersonene tilpasser spillets struktur eller regler for å fremme deltakelse blant elevene. Her forklarer intervjupersonene mine at de legger inn begrensninger og eventuelt alternative regler for å fremme deltakelse blant elevene. Det kommer frem at intervjupersonene som forenkler spillet ofte opplever at elevene spiller bedre sammen. Dette fører til at elevene i større grad får deltatt i spillet sammen med hverandre. En slik tilnærming kan assosieres med det Green (2008) belyser hvor man legitimerer faget som noe mer enn et rekreasjonsfag. Her bruker man aktiviteter som et middel for å oppnå noe mer. I min sammenheng med utgangspunkt fra resultatet ser vi at mine intervjupersoner vektlegger i stor grad samarbeid og fairplay når de snakker om hva elevene kan lære gjennom ballspill. Ved å forenkle spillet gjennom for eksempel å ekskludere avanserte regler får man at elevene uavhengig av nivå i større grad får deltatt. I tråd med Klafkis (2014) teori om den dobbeltsidige åpning kan man anta at mer deltakelse blant elevene fører til større sjanse for et mulig læringsutbytte. Det vil si at de elevene som spiller bedre sammen har mulighet til å forstå, erfare og reflektere rundt det å være på et lag i større grad enn de som elevene som ikke spiller godt sammen noe som fører til at de ikke får deltatt i spillet.

Den siste formen for tilpasning for fremme deltakelse blant elevene som går igjen av enkelte intervjupersoner virker å være en metode som krever mer kjennskap til elevene i klassen. Gjennom analysen kommer det frem at spesielt en intervjuperson kjenner klassen sin så godt at hen tildeler roller for at elevene skal få utfordringer de trenger for å ta til seg læringsstoffet.

I resultatet kommer det frem at det kan for eksempel være at engasjerte elever kan få rollen om å inkludere uengasjerte elever, samtidig kan også uerfarne elever få rolle om å inkludere seg selv slik at de får økt sjanse for å delta i både lærings- og dannelsesprosesser. En slik tilnærming krever at læreren kjenner til elevene sine som også kommer frem i resultatdelen hvor mine intervjupersoner belyser at de kun bruker denne tilnærming når de kjenner elevgruppen sin godt. Det kan virke som en sammenheng i mitt utvalg hvor de som anvender denne metoden også opererer med færre klasser, slik at de potensielt har mer kjennskap og mer tid til å planlegge for færre elever slik at de med mer nøyaktighet kan tilpasse læringsstoffet for hver elev. Uavhengig av hvilken form for tilpasning intervjupersonene mine lener seg på, så kommer det også frem at samtlige intervjupersoner har baktanker når de deler elevene inn i grupper eller lag.

I resultatdelen blir det belyst at slik intervjupersonene deler inn i lag eller grupper under undervisningen fører til at elevene blir delt opp i det som blir ansett som rettferdige lag. Det er rimelig å anta at det som blir antatt som rettferdige lag i denne sammenheng lener seg mot en oppdeling som baserer seg på fysiske ferdigheter hvor laginndelingen sørger for jevne lag og i den forstand homogene grupper. Dette kan kobles opp mot det Aasland et al. (2017) påpeker at kroppsøvingslærere vektlegger fysisk aktivitet, trening og høy intensitet i kroppsøvingstimene når de skal foreta vurdering, hvor man kan trekke linjer mellom at jevnere lag fører til høyere intensitet og mer engasjement enn ujevne lag. Dette er interessant å se i lys av at intervjupersonene bruker fair-play som en kontrolleringsmekanisme for å regulere uønsket adferd blant elevene, og spesielt da hvis noen elever blir tatt av et typisk engasjement eller konkurranseinstinkt under undervisningen som går utover medelever på en negativ måte, gjerne da i form av negative kommentarer, egosentrisk oppførsel, og et sterkt ønske om å vinne.

Å dele opp i jevne lag legger slik mine intervjupersoner gjør legger ikke til rette for det samme dannelsespotensiale slik Klafki (2014) fremmer det. Det kommer tydelig frem at Klafki (2014) belyser at bruk av homogene grupper er en ulempe når det kommer til undervisningens dannelsespotensiale. Dette gjelder spesielt da for de prestasjonsvake elevene. Klafki poengterer at homogene grupper kan bidra til et mer gunstig innlæringsresultat av de prestasjonssterke elevene, men at disse homogene gruppene også bidrar til at de prestasjonsvake elevene ikke blir stimulert av de prestasjonssterke elevene. I tillegg vil homogene grupper også ødelegge for et dannelsespotensiale som sentrer seg rundt forståelse

av ulike forutsetninger, ulikhet og respekt. Klafki belyser også at når man inndeler i homogene grupper så medfører det ofte at læreren har bestemte forventninger til elevene og at læreren forventer ofte noe av de prestasjonssterke elevene og mindre, eventuelt ingenting av de prestasjonssvake elevene. Dette påpeker Klafki har en åpenbar negativ innvirkning på elevenes selvfølelse og det å betrakte seg selv om prestasjonssvak har negativ innvirkning på motivasjon til læring, innsats og selvtillit.

Det at Klafki (2014) påpeker at homogene grupper fremmer læringssituasjoner blant de prestasjonssterke elevene kan sees i sammenheng med studien til Säfvenbom et al (2015) som påpeker at når undervisningen bærer preg av en idrettsdiskurs vil ikke alle elevene utnytte og ta til seg det undervisningen skal fremme. Her påpeker forfatterne at det i Norge virker som at faget favoriserer elever som er involvert i konkurransepreget idrett. Hvis vi ser til mine intervjupersoner så kan vi se at noen går mer strategisk til arbeid og utdeler ulike roller til ulike elever innad i et lag. Det kommer også frem i min analyse at alle ønsker for det meste å dele inn i jevne lag for å blant annet fremme elevenes motivasjon. Ser vi til hvordan enkelte av intervjupersonene mine i situasjoner må regulere elevgruppen til ønsket adferd og spesielt da elever som kan få et konkurranseinstinkt, så kan det relateres til det Klafki (2014) og Säfvenbom et al. (2015) belyser om at prestasjonssterke og idrettssterke elever får nytte av faget. Ved å se til resultatene i lys av teori og tidligere forskning tolker jeg det som at de idrettsterke elevene oftere får tilsnakk og tilbakemeldinger på adferd når det undervises i ballspill. Hvis man knytter dette opp til hvordan mine informanter anvender fairplay hvor samtlige fokuserer på inkludering av laget gjennom for eksempel å sentre ballen til lagspillere, vil det være det rimelig å tro at en prestasjonssterk elev klarer det bedre enn en prestasjonssvak elev. Det kan virke som at de prestasjonssterke elevene oftere får tilbakemelding ettersom det ifølge Klafki (2014) forventes mer av dem. I tillegg vil de også få flere muligheter til å ta del i læringsstoffet ettersom de er mer kvalifiserte til å oppsøke situasjoner i spillsekvenser. Dette er noe som fører til at de er mer synbare og får mer oppmerksomhet av læreren, både når det kommer til tilbakemeldinger, veiledninger og vurderinger. Dette er også interessant å se i sammenheng med Moen et al. (2018) som indikerer at flere elever som liker faget veldig godt faller gradvis jo eldre de blir, dette kommer tydeligst frem blant jenter på ungdomsskolen. Det at det faglige innholdet ofte favoriserer idrettsterke elevene kommer også frem i studien til Aasland et al. (2020). Dette kan knyttes opp til mitt forrige eksempel hvor de prestasjonssterke elevene har en tendens til å få mer oppmerksomhet av lærerne, noe som kan føre til at de prestasjonssvake elevene ikke er

motivert til undervisningen. Dette samsvarer også med mine intervjupersoner når de forteller at de opplever at elevene foretrekker å ha ballspill hvor elevene ikke har så mye erfaring og er mer jevne som for eksempel innebandy, rugby og volleyball.

Det kan virke som at mine intervjupersoner ubevisst er påvirket av en idrettsdiskurs slik de deler inn i lag og grupper. Å dele inn i jevnelag blir ifølge Klafki (2014) og Säfvenbom et al. (2015) gunstig for de prestasjonssterke og idrettssterke elevene. Det skal her poengteres at flere av mine intervjupersoner også prøver å dele inn i lag som utfordrer elevene på andre arenaer enn kun den fysiske. Flere av intervjupersonene mine gir elevene ulike roller de skal ta på seg innad i gruppen eller laget. Disse oppgavene er sentrert rundt å løfte laget som for eksempel støtte opp laget verbalt. Selv om mine intervjupersoner sier at de taktisk går til verks når de skal sette sammen lag eller grupper skal det også sies at flere intervjupersoner opplever å ikke ha nok kjennskap til elevgruppen sin, og spesielt da i åttende klasse når elevgruppen er ukjent for lærerne. Dette utvikler seg selvfølgelig mot tiende klasse hvor majoriteten forteller at de kjenner elevgruppen sin veldig godt.

Konsekvenser av å dele inn i homogene grupper kan være mange, blant annet belyser tidligere forskning at kun et fåtall av elever får deltatt i undervisningen noe som fører til at læringsstoffet i mindre grad når ut til alle elever (Klafki, 2014; Säfvenbom et al. 2015; Aasland et al., 2020). Med utgangspunkt i Klafkis danningsteori blir det sentralt for eleven å kunne delta i læringsstoffet slik at eleven kan anskueliggjøre det læringsstoffet man skal tilegne seg. På den måten åpner eleven seg opp for læringsstoffet og læringsstoffet for eleven. Det blir derfor avgjørende at eleven kan delta i undervisningen slik at eleven kan ta del i det Klafki beskriver som den dobbeltsidige åpning hvor eleven blir åpnet for et kulturinnhold som bistår til økt kunnskap, erfaringer og opplevelser som blir værende i individet som noe allment. I mitt resultat kan vi se dette ved flere anledninger, og spesielt når mine intervjupersoner snakker om elevene og deres relasjon til fairplay. Det kommer tydelig frem at mine informanter som underviser i åttende trinn opplever at elevene ikke forstår begrepet fairplay, og henger seg opp i regelbruk og jevne lag. Når lærere beskriver elever i tiende trinn så blir det belyst at elevene kan diskutere fairplay på eget initiativ, og at fokuset har skiftet fra jevne lag og spillets regler til noe mer. Her er fokuset mer på å støtte opp eget lag og inkludere på samtlige måter som også kan relateres til solidariske evner. En slik utvikling kan man se i lys av Klafkis (2014) dobbeltsidige åpning ettersom elevene har blitt eksponert for et læringsstoff i gjentatte situasjoner. Dette har ført til at elevene har tatt til seg nye erfaringer og

forståelser, disse ha rotfestet seg blant elevene slik at de ikke bare kan anvende de ved en senere anledning, men også bli en del av deres naturlige tankesett og tankegang. Det vil si at hvis læringsstoffet kun blir tilgjengelig for de idrettsterke og prestasjonssterke elevene slik forskning indikerer (Säfvenbom et al., 2015; Aasland et al., 2020) vil ikke alle elevene kunne ta del i den mulige dannelsesmuligheten ballspillet eller undervisningen har, og dannelsesmuligheten blir kun forbeholdt et fåtall av elevene.

Selv om jevne lag kan støtte opp de idrettssterke elevene er det viktig å belyse i denne sammenheng at mine intervjupersoner foretrekker å anvende innebandy, volleyball og rugby som er ballspill hvor elevene ikke så har så mye erfaring. Det kan da diskuteres hvor vidt det å ha jevne lag slik Klafki (2014) og Säfvenbom et al. (2015) forklarer kan føre til at kun enkelte elever får nytte av undervisningen. Ettersom intervjupersonene mine opplever at elevene er mer engasjerte når det anvendes ballspill hvor elevgruppens ferdighetsgrunnlag stiller likt. Kan man ut ifra Klafkis (2014) dannelsesprosess kunne anta at elevs engasjement og deltakelse ikke bare er en fordel, men en forutsetning for en mulig dannelsesmulighet. Det vil si at å dele i jevne lag i de ballspillene hvor det er mindre sprik mellom lavest og høyest nivå blant elevene kan føre til gode dannelsesmuligheter ettersom elevene er engasjerte og motiverte for deltakelse. Det er dog viktig å huske at det overordnede målet for undervisningsøkten er dannelsesbasert og innholdet i undervisningen ikke er så komplekst at kun et fåtall får ta del i den slik at flertallet får nytte av undervisningen.

5.3 Diskusjon – Hvordan anvendes ballspill i kroppsøving

I resultatene kommer det frem at alle intervjupersonene mine utenom én anvendte et konkret ballspill over en lengre periode som typisk varte på 2-4 økter før man endrer tema. Videre i resultatet mitt blir det belyst at i en slik periode er det en tydelig progresjon, hvor man fokuserer mer på tekniske momenter tidligere i perioden for så å gradvis gå over til mer spill og eventuelt en turnering mot slutten av perioden. Det blir også tydeliggjort at en slik progresjon er å finne i majoriteten av undervisningene, hvor det ofte avslutter med en form for spillsekvens. Dette går i tråd med det Kirk (2010) fremlegger som et undervisningsopplegg som bærer preg av en idrettsdiskurs.

Ifølge Moen et al. (2018) og Standal et al (2020) kommer det frem at over halvparten av elevene oppgir at de har ballspill eller grunntrening «veldig ofte» eller «ofte». Det som

kommer fram i mitt resultat er at intervjupersonene forteller at de ikke prioriterer perioder med ballspill noe mer enn perioder med annet undervisningsinnhold. Det betyr nødvendigvis likevel ikke at dette strider med Moen et al (2018) og Standal et al. (2020), det er også viktig å poengtere at flere av mine intervjupersoner oppgir at de bruker ballspill når de ikke har ballspillperioder. Innslag av kanonball, stikkball, hjørnefotball og lignende er aktiviteter som lette å organisere og igangsette. Dette er eksempler på noe som flere intervjupersoner utnytter seg av når de har lite tid i en undervisning eller vil avslutte med noe som blir sett på som «gøy» blant elevene. Det vil si at selv om intervjupersonene oppgir at de ikke vektlegger perioder med ballspill noe mer enn en andre perioder med undervisningsinnhold så kan det likevel virke som at den totale mengde ballspill er høyere sammenlignet med annet undervisningsinnhold noe som vil samsvare med tidligere forskning (Moen et al., 2018; Standal et al.,2020; Larsson & Karlefors, 2015).

Selv om denne studien ikke tar for seg grunntrening og i all hovedsak tar for seg ballspill, kan det være av interesse å se at én av mine informanter påpeker at enkelte elever ønsker å ha mer styrketrening og ønsker det av ulike grunner som undervisningsaktivitet fremfor ballspill. Dette er interessant å se opp mot tidligere forskning som sier at grunntrening er også noe elevene oppgir at de har i undervisningen «svært ofte» eller «ofte» (Moen et al. 2018; Standal et al. 2020).

Videre i studien til Standal et al. (2020) kommer det fram at undervisningsmetoden som dominerer ballspillundervisningen er en form for deduktiv tilnærming, noe som også tidligere forskning støtter opp (Kirk, 2010; Redelius et al., 2015). En deduktiv tilnærming består ofte av at lærer viser og forklarer. Ser vi til mine funn, så ser vi at flere intervjupersoner tar utgangspunkt i en slik deduktiv tilnærming. Det er noen få som fokuserer på funksjonell teknikk og unngår fokus på å utføre bevegelser i henhold til hva som er teknisk riktig. Videre gjennom analysen virker det som at de informantene mine fokuserer på hva elevene trenger av ferdighet og kunnskap for å kunne være delaktig i spillsekvenser innenfor det ballspillet det undervises i. Likevel kommer det også frem gjennom analysen at intervjupersonene bryter inn for å bidra og hjelpe elevene til ønsket resultat. Videre kan det virke som at alle mine intervjupersoner anvender en deduktiv tilnærming, men det er viktig å si her at det virker som at informantene anvender den deduktive tilnærming på ulike måter. Selv om analysen ikke klart kommer frem til det, er det rimelig å anta ettersom intervjupersonene har ulik

undervisningspraksis, noe som kommer tydelig frem i resultatdelen min hvor oppdagende læring og TGFU er noe som blant annet kommer frem som tilnærminger som også blir brukt.

I resultatdelen kommer det også frem at intervjupersonene sentrerer ballspillundervisningen sin rundt tradisjonelle idretter. Enkelte mangler utstyr til å gjennomføre alternative ballspill, mens andre selv med utstyr velger å lene seg på mer tradisjonelle ballspill som de allerede kan. Dette samsvarer i stor grad med tidligere forskning (Capel, 2015; Annerstedt, 2008; Kirk, 2010; Redelius et al., 2015) som sier at undervisningsinnholdet ofte er sentrert rundt et mindre utvalg av lagspill som læreren har kjennskap til.

Selv om det kommer frem i analysen at intervjupersonene mine anvender ballspill for at elevene skal lære noe mer, belyser likevel tidligere forskning at en deduktiv tilnærming med et sterkt idrettsdiskrurs vil føre til at ikke alle elever vil kunne ta del i og utnytte de gode læringsmulighetene undervisningen kan fremme (Säfvenbom et al., 2014; Larsson & Karlefors, 2015). Tidligere forskning (Green, 2008) sier også at kroppsøvfaget de siste tiårene har prøvd å legitimere faget for noe mer enn et rekreasjonsfag og viser til at lærere bruker aktiviteter som et instrument for å oppnå noe mer. Her knytter Green (2008) at ballspill kan bidra og styrke elevenes evner til fair-play og bygge opp mer egenskaper som selvdisciplin, respekt og toleranse og lignende dyder som egner i et felleskap. Et slikt perspektiv kan også knyttes opp til det Arnold (1979) og Brown (2013) beskriver som *learning through movement*, som bygger på at elevene deltar i en aktivitet for å lære om noe annet. Slik Green (2008) og Møller (2016) fremmer at deltakelse i ballspill kan bidra til elevers dannelsesutvikling. Dette kommer også frem i mitt resultat hvor intervjupersonene tydelig poengterer og beskriver hvordan de bruker ballspill for å kunne utvikle andre evner enn ferdigheter knyttet til selve ballspillet.

Det er også interessant å se at mine intervjupersoner ønsker at elevene skal lære noe mer enn idrettslige ferdigheter når de har ballspill, men likevel opererer med en lag- og gruppeinndeling som tar utgangspunkt i og prøver å oppnå det intervjupersonen anser som jevne lag slik at flest mulig elever blir inkludert. Om Jevne lag blir i denne sammenheng sett på som grupper med elever som deler det samme ferdighetsnivået eller at lagene har likt antall av prestasjonssterke og prestasjonssvake elever kommer ikke tydelig frem i min analyse og kan sees på som en svakhet. Det som kommer frem i analysen er at samtlige lærere deler opp i lag og grupper basert på ferdighet når det er fokus på innøving av teknikk som for eksempel

pasninger. Man kan anta at det også kan være overførbart til lagoppdelingen når elevene har spillsekvenser, men det kom som sagt ikke frem i min analyse. Man kan uansett argumentere for at en oppdeling hvor «like» elever kommer på samme lag kan bidra til at elevene får en større sjanse til å oppleve deltakelse og mestring ut ifra egne forutsetninger noe som går i tråd med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019 læreplan).

Likevel kan man med utgangspunkt i et dannelsesperspektiv i tråd med Klafki (2014) som jeg har redegjort for tidligere påpeke at en slik form for differensiering som baserer seg på ferdighet i mindre grad legger til rette for dannelsingsaspektet og spesielt da solidaritet.

Solidaritetsaspektet skal bidra til at elevene utvikler egenskaper som bygger på at man tar ansvar for alle i et felleskap, uavhengig av forutsetninger eller ferdigheter. Dette er lettere å fokusere på ifølge Klafki (2014) når det er større variasjon innad i lagene og elevene kan erfare, forstå og respektere ulikhet som gjennom spill kan bidra til at elevene tar på seg et ansvar overfor andre. Slike erfaringer kan skape gode grunnlag og har god overføringsverdi til demokratiske prosesser som finner sted senere i livet (Esser-Noetlichs, 2019).

5.4 Diskusjon – Hvilken type ballspill i kroppsøving

Gjennom analysen kommer det frem at alle intervjupersonene belaget seg på tradisjonelle ballspill når det kom til innhold som man underviste i over en lengre periode. En slik tilnærming til faget samsvarer med Larsson og Karlefors (2015) som viser til at en idrettsdiskurs dominerer. Dette kan også knyttes opp til det Kirk (2010) problematiserer i boken «*Physical Education Futures*», her kommer det frem at undervisningsmetoder og fagets innhold bærer en sterk idrettsdiskurs. Det kommer også frem at det er en tendens at lærerne fokuserer på innlæring av teknikker og øve på tekniske aspekter for så å spille kamp mot slutten av timen. Det å spille kamp mot slutten av undervisningen kommer også frem blant mine intervjupersoner, men når det kommer til innøving av teknikk og undervisningsmetoder er det noe mer variert. En av intervjupersonene fokuserer på en mer taktisk tilnærming til ballspill og lener seg mer mot en TGFU tilnærming. Allikevel kommer det frem at alle fokuserer på en viss mengde teknikk og ferdighet slik at elevene kan ta del i spillet. Det er her viktig å belyse at hvor stor mengde intervjupersonene gir til innøving og praktisering av ferdighet og teknikk ikke kommer frem i min analyse.

Alle mine intervjupersoner har bakgrunn fra en aktiv livsstil og vært innom ballspill flere ganger spesielt da i ungdomsårene. Dette kan være interessant å se opp mot Green (2008) som

sier at formålet med faget ut ifra et syn basert på fagfolks tolkninger og vurderinger ikke nødvendigvis samsvarer eller deles av de som underviser i faget. Dette kan trekkes videre til Moen et al. (2018) som belyser at en stor av lærere som underviser i faget mener at kroppsøving skal sørge for at man lærer flere idretter. Det at undervisningsfilosofien til samtlige kroppsøvingslærere ikke tar utgangspunkt i fagets formål, men heller tar utgangspunkt i en undervisningspraksis som baserer seg på tradisjoner og vaner samsvarer med tidligere forskning (Capel, 2005; Annerstedt, 2008; Redelius et al., 2015). I tillegg kommer det også frem at én av mine informanter spesielt føler på at han må føye og forholde seg etter tradisjoner skolen og kolleger følger som betyr at han ikke får undervist i temaer og aktiviteter slik han ønsker. Dette kan sees i sammenheng med Kirk (2010) som viser til at institusjoner som utdanner kroppsøvingslærere anvender en god del idrettsaktiviteter og fokuserer på det i løpet av utdanningsløpet.

5.5 Diskusjon – Ballspilletts evne til danning

Det kommer frem gjennom min analyse at mine intervjupersoner gjennom ballspill ønsker at elevene skal lære om prinsipper som bygger på, eller er nært beslektet med fairplay. Som nevnt tidligere ifølge Sæle og Hallås (2020) skal praktisering av fairplay i kroppsøving bidra til å styrke elevenes danningssprosess. Det at fairplay har en sentral rolle i kroppsøvingsfaget samsvarer med både elevens og læreres oppfatninger (Moen et al., 2018; Standal et al., 2020) og Klafkis kategoriale danningsteori har blitt knyttet opp til fairplay begrepet (Fretland et al., 2020). Der kommer det frem at fairplay som begrep først og fremst fokuserer på solidaritetsprinsippet og knyttes til ytre handlinger hvor elevene oppfører seg fint og er snille med hverandre. Det kommer også frem i studien gjennomført av Standal et al. (2020) at fairplay blir brukt i hovedsak som en kontrolleringsmekanisme for å kontrollere til ønsket adferd, noe som samsvarer med min analyse. Selv om fairplay begrepet blir sterkt knyttet til kroppsøvingsfaget (Moen et al., 2018; Sæle & Hallås 2020; Standal et al., 2020) blir det blant annet påpekt av Fretland et al. (2020) at slik praktisering av fairplay begrepet ikke vil fremme en kritisk og autonom fairplay tenkning blant elevene. En slik måte å anvende fairplay som for det meste er lærerstyrt og brukes mer som en kontrolleringsmekanisme vil ifølge Fretland et al., ikke eller i liten grad bidra til det Klafki (2014) referer til som kategoriale danning.

Ifølge Klafki (2014) blir danning sett på som en sammenheng mellom tre grunnleggende evner. I tillegg til solidaritetsevne som vektlegges og forbindes med innsats og de

forpliktelsene man har ovenfor andre i felleskap, blir også evne til selvbestemmelse og medbestemmelse essensielt. Tidligere ble det belyst at fairplaybegrepet gitt at det blir anvendt riktig, i hovedsak fokuserer på solidaritetsprinsippet (Fretland et al., 2020). Dette kommer også frem i mine resultater og samsvarer med mine intervjupersoners utsagn hvor de blant annet påpeker at de fokuserer på elevens innsats og evne til samarbeid både med og for andre. Møller (2016) poengterer at ballspill stiller krav til samarbeid og et felleskap, men understreker også at det stilles krav til individuell utfoldelse. Ballspill stiller krav til at man tar egne selvstyrte valg (Møller, 2016; Ronglan, 2008) og ettersom spillet inneholder uforutsigbarhet og gode utfoldelsesmuligheter vil det stille visse krav til selvbestemmelse og individuell utfoldelse for at spillet skal fungere. Det vil si at man må være delaktig i spillet for at spillet skal bli igangsatt og opprettholdt. Ettersom flere spillsituasjoner er uforutsigbare betyr det at elevene aktivt må velge hvilke situasjoner de skal delta og hvordan de skal anvende deres kompetanse i de ulike situasjonene som dukker opp underveis i spillet. I tillegg til individuell utfoldelse får også elevene erfart hvordan det er å arbeide som et lag og praktiske følger av det; det å være avhengig av andre for suksess, og blant annet føle at andre er avhengig av en selv er sentrale elementer som også elevene vil være gjennom. Slike elementer vil derfor gå i tråd med det Klafki (2014) anser som relevante elementer for dannelsesbegrepet ettersom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet vil bli ivaretatt.

Selv om det kommer frem at mine intervjupersoner vektlegger at elevene skal lære og forstå prinsipper og verdier som blir knyttet opp til solidaritetsprinsippet, er det likevel interessant å se at på intervjupersonenes meninger rundt spørsmål knyttet til ballspillet evne til danning. Det kommer frem i analysen at flere intervjupersoner påpeker at ballspill er en aktivitet som krever tilstedeværelse, ting skjer fort og man må handle raskt. Dette er aspekter som kjennetegner alle ballspill og noe som samsvarer med det Møller (2016), Ronglan (2008) og Green (2008) belyser når de snakker om individuell utfoldelse og selvbestemmelse. Dette er interessant å ta opp ettersom intervjupersonene mine ikke nødvendigvis ser en konkret og tydelig kobling mellom ballspill og individuell utfoldelse. Likevel kommer det frem punkter som tilsier at ballspill har en dannelsesrelevans knyttet opp mot selvbestemmelse. Dette kan indikere at intervjupersonene mine ikke nødvendigvis er bevisst over, eller er innforstått med, dannelsesbegrepets innhold eller betydning. Dette kan være en grunn til at de vektlegger å fremme andre evner som bygger på solidaritet og fairplay når de begrunner deres bruk av ballspill og at evne til selvbestemmelse eller medbestemmelse ikke blir i hovedfokus.

Selv om mine intervjupersoner fokuserer på egenskaper knyttet opp mot solidaritetsprinsippet og ikke nødvendigvis er klar over danningspotensialet ballspill kan ha, kommer det likevel frem gjennom analysen at de også legger til rette for medbestemmelse.

Gjennom analysen påpeker flere intervjupersoner at de lar elevene få være med å velge innhold, utvikle regler, komme med forslag til endringer noe som er gode eksempler på å la elevene få øve seg på selvbestemmelse og medbestemmelse. Det er interessant å se at enkelte intervjupersoner ikke bare lar elevene få lov til å velge innhold i undervisningen, men også lar de komme med innspill til hvordan spillet skal utfolde seg, erfare resultat av egne valg for så å potensielt gjøre endringer for å tilpasse spillet på nytt. En slik tilnærming til medbestemmelse hvor elevene står til ansvar for valg av innhold og regler kan kobles opp til det Esser-Noetlichs (2019) mener er gunstige situasjoner hvor elevene kan aktivt være medbestemmende og stå til ansvar ovenfor andre.

Uavhengig av om intervjupersonene har en danningsrelatert baktanke når de lar elevene komme med innspill til innhold, regler og endringer eller ikke, så er det viktig å overveie at dersom elevene får flere muligheter til å erfare og øve på medbestemmelse kan de potensielt få et større utbytte av medbestemmelsesprosessen ettersom det er flere muligheter å fremme og legge til rette for elevenes medbestemmelse. Dette kan sees i sammenheng med en av intervjupersonene mine som har gode erfaringer med at elevene får diskutere strategi innad i lag før de spiller, og at hun erfarer at elevene er flinke på diskutere hva som skal til for å gjøre hverandre bedre. Det er likevel viktig å påpeke at selv om intervjupersonene tilsynelatende legger til rette for elevenes medbestemmelse uten å nødvendigvis å ha en baktanke over det, kommer det også frem at mine intervjupersoner ofte har det siste ordet. Det kan resultere i at elevenes innspill på regelendringer eller endring av spill eller øvelser ikke blir hørt og at de potensielt kanskje ikke ønsker å komme med innspill ved en senere anledning ettersom læreren alltid skal bestemme når alt kommer til alt.

Videre kommer det frem gjennom analysen at intervjupersonene mine anvender ulike strategier for å kunne belyse læringsstoffet for elevene. Dette gjelder da innenfor ballspill og spesielt da tematikk som omhandler fairplay og solidariske evner. Intervjupersonene mine forklarer at de liker å prate og diskutere læringsstoffet med elevene for å fremme elevenes forståelse rundt ulike spillsituasjoner i motsetning til å la elevene bare spille et spesifikt spill. Det kommer også frem gjennom resultatdelen min at flere intervjupersoner liker å tildele elevene ulike roller og ulikt ansvar når de spiller ballspill. Dette vil kunne bygge opp elevenes

mulighet for individuell utfoldelse innenfor gitte rammer. Det vil si at elevene som får roller eller ansvar de forstår enklere kan ta del eller utføre disse oppgavene på eget initiativ, noe som vil fremme elevenes evne til selvbestemmelse. Avhengig av oppgaven, rollen eller ansvaret eleven får kan det knyttes opp mot at elevene får et ansvar overfor andre på laget, og ettersom det er et lagspill vil det kreves samarbeid for å lykkes som kan bidra elevenes evne til solidaritet. I tillegg til å gi elevene individuelle oppgaver, kan man også tildele lag og grupper mer felles oppgaver. Det å gi større grupper eller lag oppgaver og ansvar kan også kobles til elevenes evne til medbestemmelse. Med utgangspunkt i Esser-Noetlichs (2019) kan elevene erfare å stå til ansvar overfor hverandre når de får lov til å komme med innspill til hvordan laget eller gruppen skal løse eller diskutere forslag rundt en oppgave. Dette kan vi se i mitt resultat hvor samtlige av informantene sier at de lar elevene diskutere taktikk innad i lagene sine eller komme med forslag til spillendringer eller til utvikling av regelverk.

Selv om det ikke kommer konkret frem i min analyse at elevene har lettere for å «gripe» eller forstå læringsstoffet ved få tildelt konkrete roller, ansvar eller oppgaver. Vil det ikke være urimelig å tenke det ettersom alle intervjupersonene som anvender en slik strategi opplever å ha positive erfaring med det. I tillegg kan man koble opp det at elevene får konkrete oppgaver, roller eller ansvar mot Klafkis (2014) begrep om den dobbeltsidige åpning. Det blir derfor rimelig å anta at mine intervjupersoners positive erfaringer rundt å gi elevene konkrete oppgaver og roller er som følge av at elevene nettopp får læringsstoffet tilpasset til seg selv. Dette er noe som gjør at eleven enklere kan ta del i læringsprosessen og forstå læringsstoffet. Dette går i tråd med det Klafki (2014) beskriver som den dobbeltsidige åpning hvor læringsstoffet åpner seg for eleven og eleven åpner seg for læringsstoffet. På den andre siden, som et ytterpunkt vil et læringsstoff som er ugripelig eller uforståelig for eleven ikke åpne seg opp for eleven og eleven vil ikke ta til seg læringsstoffet og dets følger.

Den dobbeltsidige åpning med utgangspunkt i Klafki (2014) går i tråd med mye av det mine intervjupersoner belyser og hva som kommer frem gjennom min analyse. Uavhengig om intervjupersonene mine tildeler roller eller ansvar, kommer det også frem at alle har gode erfaringer ved å reflektere og prate rundt læringsmålene sammen med elevene. I denne sammenheng er det viktig å opplyse om at dette baserer seg på intervjupersonenes oppfatning av elevene og at det ikke nødvendigvis trenger å samsvare med hva elevene selv mener. Likevel er det interessant å se koblingen mellom Klafkis dobbeltsidige åpning og mine

intervjupersoner bruk og positive oppfatning av å reflektere rundt, tildele roller og ansvar som tilsynelatende bidrar til at elevene forstår læringsstoffet tydeligere.

Det at mine intervjupersoner opplever at elevene er mer delaktig og engasjert i undervisningen når læringsstoffet blir tydeliggjort kan også knyttes opp mot Whiteheads (2014) begrep *physical literacy*. Ifølge Whitehead blir tre holdepunkter sentralt for begrepet, det ene er å ha en evne til, det andre er å ha en forståelse for og den siste å være motivert til å handle ut ifra egne forutsetninger. Disse tre punktene skal sørge for at elever blant annet blir styrket i eget selvbilde, styrke tillitt til egne evner slik at de tør å utforske et bredt spekter av aktiviteter, samt tilegner en forståelse for god helse og utøve en aktiv livsstil. Selv om ballspill slik mine intervjupersoner bruker det, ikke bidrar til det Whitehead anser som et sluttprodukt blir det her interessant å se på de tre holdepunktene som fører til *physical literacy*. Ved at elevene får reflektert rundt læringsstoffet, eller får konkrete oppgaver og ansvar kan det bli større sannsynlighet for hva målet for undervisning er. Dette kan bidra til at elevene får en bedre forståelse for hva som skal gjøres, hvilke kompetanser (evner) som må anvendes og da potensielt bli mer motivert til å prøve å oppnå målet. Dette samsvarer med samtlige teorier om motivasjon og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Sammen med Klafkis (2014) tanker rundt den dobbeltsidige åpning kan det sees i sammenheng med at mine intervjupersoner opplever at elevene i tiende trinn er mye bedre på å ta på seg ansvar og roller. Dette kan være som følge at de potensielt har fått øvd og praktisert mer på dette samtidig som at lærerne har blitt bedre kjent med elevgruppen sin og har blitt bedre på å tilpasse og fordele ut oppgaver eller utfordringer som elevene trenger.

Slik det kommer frem fokuserer mine intervjupersoner på at ballspill slik de underviser baserer seg på prinsipper knyttet opp mot fairplay og solidariske evner. Det blir det også poengtert i resultatet at alle mine intervjupersoner ikke tror at ballspillet i seg selv har en dannende effekt. Dette er interessant å se opp mot tidligere forskning (Møller, 2016; Ronglan, 2008; Green, 2008) som påpeker at ballspill slik spillet utfolder seg byr på individuell utfoldelse og samtidig som det krever samarbeid og samhold for å kunne skape og videreføre spillet. Det vil bety at ulike spillsekvenser vil styrke elevenes egenskaper som går i tråd med selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som blir sett på som karakterbyggende og dannelsesrelevant. Uavhengig av spillets evne til danning i seg selv samsvarer likevel det mine intervjupersoner påpeker med Møller (2016) og Green (2008) at

ballspill med riktig innhold og struktur kan ha en sterk dannelsesrelevans. Det er også viktig å belyse i den sammenheng

6.0 Avsluttende drøfting med didaktisk analyse

I dette kapitlet vil det bli belyst de mest sentrale punktene fra forrige kapitel. Her vil det gis en avsluttende drøfting som knytter de sentrale punktene opp mot studiens andre og tredje problemstilling. Problemstillingene vil bli belyst innenfor hvert sitt underkapittel hvor de hver for seg blir fremstilt og diskutert. Ettersom studiens første problemstilling tar for seg hvordan lærere på ungdomsskolen legitimerer bruk av ballspill i deres undervisningspraksis, vil jeg her nå svare på studiens andre og tredje problemstilling. Jeg skal prøve å se i den grad ballspill blir legitimert bidrar til en dannelsorientert undervisning med utgangspunkt i Klafkis didaktiske analyse. Deretter retter jeg søkelyset mot hvor stor grad undervisningen har et dannelsingspotensiale gitt at den er dannelsorientert.

6.1 Didaktisk analyse av ballspill i kroppsøving

Ettersom studiens første problemstilling lyder: *Hvordan legitimerer lærere på ungdomsskole bruken av ballspill i deres undervisningspraksis* ble min analyse av intervjuresultatene viktig for studien. Det ble derfor avgjørende å spørre intervjupersonene spørsmål rundt deres undervisningspraksis og hvordan de legitimerte ballspill i deres undervisning. Videre nå skal jeg knytte opp sentrale punkter fra forrige kapitel og koble de opp mot Klafkis didaktiske analyse for å utarbeide et mer nyansert blikk av deres legitimering av ballspill.

En didaktisk analyse som tar utgangspunkt i Klafki (2014) har som formål å avdekke undervisningens dannelsingspotensiale. Intervjupersonenes legitimering av ballspill vil være i fokus og vil bli diskutert opp mot fem spørsmål hentet fra den kritisk-konstruktive didaktikk. Her vil den didaktiske analysen bidrar til å anskueliggjøre dannelsingspotensialet basert på intervjupersonenes utsagn. På denne måten vil det bli belyst hvor stort dannelsingspotensialet er til mine intervjupersoners undervisningen, slik de begrunner den. Ettersom Klafki (2014) påpeker at de tre første spørsmålene står i et gjensidig forhold til hverandre vil jeg her drøfte de mer samlet, mens spørsmål fire og fem blir redegjort for mer individuelt.

I resultatdelen kom det frem at ballspill er en populær aktivitet blant elevene, noe som også samsvarer med tidligere forskning (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014; Larsson & Redelius, 2008). Ut ifra intervjupersonenes beskrivelser blir det tolket som at ballspill er engasjerende og en aktivitet som gir elevene glede. Selv om intervjupersonene mener at ballspill gir elevene en form for glede og at elevene trives veldig godt påpeker Redelius et al.

(2015) at elevenes trivsel ikke nødvendigvis samsvarer med kvaliteten på undervisningen. Dette er et viktig poeng som er sentralt, sett i lys av Klafkis didaktiske analyse, for elevens *nåtidsbetydning* (spørsmål 1), *fremtidsbetydning* (spørsmål 2) og *eksemplarisk betydning* (spørsmål 3).

Det kom frem i resultatdelen at intervjupersonene tillegg til å fokusere på bevegelsesglede også legitimerer ballspill som en aktivitet for å lære noe mer. Samtlige intervjupersoner presiserte at ballspill bidro til utvikling av fysisk motoriske ferdigheter og fremmet taktiske elementer blant elevene, men at dette ikke var hovedfokuset i undervisningen. Hovedfokuset for alle intervjupersonene var å utvikle elevenes evne til samarbeid, inkludere og forstå goder av å arbeide sammen mot et felles mål. Det å fremme fysiske og taktiske elementer går i tråd med Klafkis (2014) kategoriale danningsteori ettersom eleven utvikler instrumentelle ferdigheter og opparbeider seg kunnskap rundt spill og regler. Dette er elementer som er sentrale for elevens deltakelse og ved å anvende det allerede lærte kan eleven mulig lære noe mer.

I lys av det første spørsmålet fra den didaktiske analyse tolker jeg at kunnskap om spill og fysisk motoriske ferdigheter er kompetanse som blir sentralt og grunnleggende for elevens deltakelse. Kompetanse i ballspill blir derfor sett på som betydningsfullt for elevenes nåtid, og å fordype seg i ulike ballspill betyr å lære ulike bevegelsesmønstre, teknikker og regler. Det kommer frem at majoriteten av intervjupersonene lener seg på en deduktiv tilnærming som samsvarer med tidligere forskning (Standal et al., 2020; Kirk, 2010; Redelius et al., 2015). Videre blir det belyst at det er de tradisjonelle ballspillene som dominerer undervisningen fra mitt datautvalg, noe som også samsvarer med tidligere forskning (Capel, 2005; Annerstedt, 2008; Redelius et al., 2015). En deduktiv tilnærming kombinert med tradisjonelle ballspill kan bidra til at undervisningspraksisen får en idrettsdiskurs og det kan føre til at undervisningens mål og innhold er mindre variert. Dette bryter med Klafki (2014) ettersom det eksemplariske prinsipp bygger på en gjentagende prosess som må jobbes med jevnlig og gjennom flere situasjoner. For at det elementære (kulturinnhold) skal rotfeste seg hos eleven må eleven få prøve, øve og anvende gjentatte ganger i kjente og ukjente situasjoner. Gjennom ulike oppgaver og variasjonsgrader vil eleven da nytte det allerede lærte ettersom det er nødvendig for å løse oppgaven. På den måten vil det som er lært oppfattes som meningsfullt og rotfeste seg i eleven.

Å fremme motoriske ferdigheter og kunnskap om spill på varierende måter innenfor ulike ballspill kan skape tilknytningspunkter og legge til rette for deltakelse i andre bevegelsesformer og aktiviteter. Kompetanse i ballspill blir derfor sett på som betydningsfullt for elevenes fremtid. I den sammenheng representerer ballspill med fokus på variasjon og ulike varianter et dannelsespotensial ettersom elevene lærer grunnleggende ferdigheter som fremmer motorisk utvikling, som de kan anvende senere for deltakelse i andre bevegelsesaktiviteter. I et slikt perspektiv kan ballspill bidra til å øke sannsynligheten for en varig fysisk aktiv livsstil hos elevene. Slik mine intervjupersoner beskriver deres undervisningspraksis kan man ut ifra Klafki (2014) rette et kritisk blikk til hvor vidt undervisningen med dets innhold er varierende nok. For at undervisningsinnholdet med utgangspunkt i et eksemplarisk innhold skal rotfeste seg hos eleven er det viktig at eleven får utfordret og testet det som skal læres gjentatte ganger i flere situasjoner. En deduktiv tilnærming hvor en idrettsdiskurs dominerer kan muligens sørge for at elevene får riktig utfordringer og at undervisningsstoffet blir riktig tilpasset. Men det er også viktig å belyse at elevene potensielt ikke får den variasjonen som kreves for at kulturinnholdet skal bli rotfestet og bli elevens egen og autonome tanke. Et annet spørsmål

Det kom også frem i resultatet at mine intervjupersoner knytter samarbeid med god moral og holdninger. God moral og holdninger har over lengre tid vært en del av fagets legitimering (Green, 2008) og ballspill har ofte blitt brukt for å lære elevene om prinsipper som knyttes opp mot fairplay, som demokratiske verdier og praksiser (Sæle & Hallås, 2020). Ifølge Fretland et al., (2020) blir fairplay begrepet i hovedsak knyttet opp til solidaritetsprinsippet og knyttes til ytre handlinger blant elevene, som når de oppfører seg fint og er snille med hverandre. Videre kommer det frem at fairplay også blir brukt som et virkemiddel for å kontrollere og regulere adferd blant elever og organisering av undervisning. Dette kan vi også se i min studie hvor enkelte intervjupersoner tilpasser eller korrigerer elevenes adferd i situasjoner hvor elevene jukser eller «tøyer» grensa litt. Det kommer også frem at noen av mine intervjupersoner anser fairplay som det samme som å følge spillets regler og i lys av Fretland et al., (2020) vil en slik form for fairplay praktisering ikke støtte opp en kritisk og autonom fairplay tenkning blant elevene.

Sett i lys av de tre første spørsmålene til den didaktiske analyse blir fairplay sett på noe som får en nåtidsbetydning som i hovedfokus vektlegger å følge regler, samarbeid og respekt. Slik det kommer frem i resultatet tolker jeg det når intervjupersonene regulerer elevenes adferd i

forhold til juks, inkludering og samarbeid blir sentrale aspekter for at flere elever skal få mulighet til å delta i ballspill. Det blir et viktig poeng for elevenes nåtidsbetydning ettersom det, slik jeg tolker resultatene, bidrar til at flere elever tar del i undervisningen. For elevenes fremtidsbetydning kan dette også bli viktig, spesielt det å lære seg å samarbeide, respektere og inkludere ettersom det kan forbindes til demokrati og medborgerskap (Sæle & Hallås, 2020).

I tråd med det eksemplariske prinsipp kreves det variasjon av oppgaver og tilnærminger slik at elevene kan anvende det allerede lærte i flere situasjoner. På den måten kan et kulturinnhold rotfeste seg og bli elevens egen holdning og ønske. Samarbeid og inkludering som er et hovedpunkt til ballspillet legitimering krever derfor et variert innhold av oppgaver og vanskegrad slik at eleven får ta bruk av egen kompetanse til å lære noe mer. Allikevel slik det kommer frem i resultatet hvor en deduktiv tilnærming dominerer ikke oppnår det potensialet ballspill har, slik det blir belyst gjennom forskning (Møller., 2016; Green., 2008 & Rongland., 2008).

Det fjerde spørsmålet tar en retning mot den tematiske strukturen og mer spesifikt mot innholdet. Hvilke synsvinkler skal temaet bearbeides og bli presentert på, og i hvilken grad fremgangsmetoden bidrar opp mot en større sammenheng. I resultatdelen kommer det frem at flere ballspill blir brukt og at intervjupersonene lener seg mot de tradisjonelle ballspillene. Motoriske ferdigheter blir stimulert og øvd på gjennom ulike ballspill og utfordrer derfor koordinative egenskaper gjennom kjente teknikker innenfor hvert sitt spill enten det er pasning, mottak, dribling og skudd. Selv om de tradisjonelle ballspillene dominerer blant mine intervjuerpersoner, blir det likevel lagt opp til varierte situasjoner hvor elevene kan erfare og praktisere sentrale aspekter ved samarbeid. Selv om det er varierte ballspill og varierte situasjoner er det viktig å nevne her at i resultatdelen min kom det frem at majoriteten av intervjupersonene anvender en lærerstyrt tilnærming.

Det femte spørsmålet omhandler også den tematiske strukturen, men retter seg mot tilpasningen av læringsinnholdet slik at innholdet blir tilgjengelig og samtidig kontrollerbart. Det vil si at erkjennelser, handlingsformer, evner og prestasjoner som fremtrer underveis kan indikere på om læringsprosessen har blitt vellykket. Ballspill er belyst i resultatdelen som noe majoriteten av elevene liker godt og noe som de har erfaring med. Disse erfaringene virker som i hovedsak å være positive, men samtidig er de også varierende både positivt og negativt. Ulike Ballspill stiller krav til ulike kompetanser, det er rimelig å anta at elever har

ulik erfaringsbakgrunn til ballspillene noe som kommer til syne når læreren observerer undervisningen. Slik det kommer frem i resultatet virker det som at fire av fem intervjupersoner har ett enkelt ballspill over en lengre periode. Her utgjør innholdet en slags grunnleggende innføring til ballspillet slik at elevene kan terpe på tekniske og taktiske ferdigheter for så prøve å anvende det i spillsituasjoner. En slik måte å undervise hvor man tilpasser aktiviteten og ikke nødvendigvis læringsmålet bidrar til det Kirk (2010) omtaler som undervisning av idrettsteknikker. Det finnes flere tilnærminger til ballspill (Møller., 2016 & Ronglan, 2008) for læring av teknikker, men også for å vektlegge andre egenskaper som danning.

6.2 Ballspill i kroppsøving, slik det blir legitimert sett i lys av Klafki

Som nevnt i kapitel 2.3 utarbeider Klafki (2014) faktorer som blir danningens hovedmål. Disse faktorene bygger på den kategoriale danningsteori, men belyser ikke danning som en prosess slik den kategoriale danningsteori satt sammen med den dobbeltsidige åpning gjør. Det betyr ikke at den kategoriale danning og den dobbeltsidige åpning med utgangspunkt i det eksemplariske prinsipp skal bli nedprioritert, men heller noe som blir videreført. Disse hovedmålene til Klafki går ut på å danne neste generasjon til å bli aktive i et demokratisk samfunn. Det krever at den nye generasjonen blir reflekterte og kritiske slik at de kan handle kompetent, selvbestemmende og solidarisk. Dette skal bidra til at den neste generasjonen kan muliggjøre potensielle endringer av eksisterende kulturgoder og Klafki poengterer at selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet blir de nye hovedmålene.

For Klafki (2014) er det en sterk forbindelse mellom dannelse og samfunn ettersom de er avhengig av hverandre. På lik linje som dannelse er avhengig av samfunnets utvikling er samfunnet utvikling avhengig av dannelse. Dannelsesspørsmålet blir derfor et samfunnsspørsmål hvor individer kan være med på utviklingsmulighetene. For Klafki kreves det riktig pedagogisk virksomhet hvor pedagogene har et stort ansvar for å utruste individer med kompetanse og personlige egenskaper. På den måten vil den neste generasjonen være i stand til å mene, forstå og reagere på samfunnsutviklingen og handle i forhold til den. Med utgangspunkt i klafki (2014) skal dannelse i dag bli sett på som en sammenheng mellom tre essensielle evner. Disse evnene må man selv ta personlig ansvar for og arbeide seg mot og består av kort gjenfortalt fra kap 2.3; evne til selv å bestemme over egne levevilkår, evne til å

utvikle og ha ansvar for en felles kultur og samfunnsforhold, og en evne som knytter begge evner opp og forbindes med en innsats og forpliktelser en har ovenfor andre.

For at danningspotensialet skal potensielt bli større i en ballspillundervisning oppfattes det man bør i mindre grad anvende en lærerstyrt undervisning med deduktiv tilnærming. Det vil si at man bør prøve å involvere elevene mer under planlegging og gjennomføring av undervisning (Esser-Noethlichs, 2020). Det blir foreslått av Esser-Noethlichs at elevene selv skal være med og ha større innvirkning og ikke bare være medbestemmende når det kommer til valg av innhold slik mine intervjupersoner gjør. Medbestemmelse kan bistå elevene til å forstå viktigheten av å bli enig om regler som alle anser som passende og forpliktende. Dette er holdninger som kan fremmes gjennom at elevene selv får reflektert over bruk av egen kompetanse og deltakelse og se resultat av det. Hvis samarbeid og inkludering skal rotfeste seg hos eleven, må elevene få økt forståelse og anse det som forpliktende slik at det kan rotfeste seg. Dette skjer ifølge Klafki (2014) gjennom en variert og allsidig tilnærming. Ballspill i kroppsøving kan derfor bli sett på som en læringsarena som skisserer viktigheten av inkludering og samarbeid. Potensielt kan dette på sikt føre til en varig endring av holdning i ønsket retning for å fremme inkludering og samarbeid og forhåpentligvis bli rotfestet slik at det blir en autonom tanke og holdning blant eleven. For å få en variert og allsidig tilnærming til medbestemmelse kan elevene i tillegg til å bestemme innhold og regler være med å dømme, dele inn i lag og eventuelt få andre ansvarsoppgaver. I resultatdelen kom det frem at intervjupersonene mine delte ut ansvarsoppgaver og roller til enkeltelever. En slik ansvarsfordeling vil ifølge Jank og Meyer (2006) bidra i større grad til en kritisk refleksjon hos eleven og Klafki (2014) referer dette som problemorientert undervisning som i større grad vil legge til rette for at elevene får arbeide med selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Solidaritetsaspektet blir ifølge Fretland et al., (2020) relatert til begrepet fairplay og Sæle og Hallås (2020) påpeker at praktisering av fairplay skal bidra til å styrke elevenes danningsprosess. I ballspill må elevene samarbeide, inkludere, lære å ta ansvar og vise respekt ovenfor hverandre uavhengig av forutsetninger noe som går i tråd med fairplay begrepet (Sæle & Hallås, 2020). Det kommer frem i resultatdelen at intervjupersonenes oppfatning er at majoriteten av elevene er glad i ballspill og at det blir gjort tilpasninger for møte elevenes forutsetninger. Her blir det ofte en form for ferdighetsbasert oppdeling anvendt for at elevene skal få økt deltakelse og økt følelse av mestring ut ifra egne forutsetninger, som også

muliggjør det Klafki (2014) beskriver som dobbeltsidig åpning. På den andre siden bryter det med muligheten til at elevene får løst utfordringer og oppgaver i et læringsfelleskap basert på mangfold slik det kommer frem i fagets sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er også noe som vil bryte med muligheten til å arbeide med samspill, samarbeid og fairplay noe som kom frem som sentrale holdepunkter når intervjupersonene mine legitimerer ballspill i deres undervisningspraksis.

Straum (2018) sier at danning skjer når eleven klarer å tilegne seg slike evner også å utnytte de senere på andre arenaer i livet. Det kom frem i resultatdelen at intervjupersonene mine opplever bedre deltakelse og engasjement blant elevene når det ble anvendt ballspill hvor elevene var på likt nivå og spesielt innebandy ble nevnt. Dette kan sees i sammenheng med Klafkis kategoriale danningsteori hvor deltakelse blir en forutsetning for å ta til seg danningmuligheten. Ved å legge opp til problemorientert undervisning legger man opp til at elevene får erfare demokratiske prosesser og utvikler sin forståelse rundt demokrati som er sentralt for en aktiv deltakelse senere i samfunnet. Her er det interessant å se til resultatene hvor elevene får velge aktivitet selv. Elevene fikk ofte lov til å velge innhold i typiske «mellom økter» og ballspillet som ofte ble valgt var fotball, stikkball og kanonball. Dette kan få negative konsekvenser for undervisningens danningspotensiale av flere årsaker. I tråd med Klafki (2014) blir variasjon et viktig prinsipp slik at eleven kan anvende det allerede lærte i flere situasjoner for at det skal rotfestes blant eleven. Det legges derfor opp til at elevene burde oppleve et mangfold av ballspill som alle mine intervjupersoner gjør når der er gjennom flere typer ballspill i løpet av undervisningsåret. Likevel hvis det kun som oftest blir valgt fotball, stikkball og kanonball når elevene får velge selv blir vanskelig å argumentere ut ifra et demokratisk ståsted. Hvis det er elever som ikke vil spille det gitte ballspillet, men ender opp med å spille det som følge av at de er i mindretall og ikke har like stor innvirkning på valget av ballspill bidrar ikke til en demokratisk og solidarisk tankegang.

7.0 Avslutning

I denne mastergradsavhandling har det overordnede temaet vært ballspill i kroppsøving på ungdomsskole. Studien har hatt som sikte å bidra til dyptgående kunnskap om hvordan fem lærere som underviser i kroppsøving legitimerer bruk av ballspill i deres undervisningspraksis. På bakgrunn av dette ble det interessant å rette søkelyset på hvilken måte ballspill slik det blir begrunnet har et danningspotensial. Det har blitt gjennomført fem semistrukturerte intervju av lærere på ungdomsskole, resultatet av disse intervjuene har så blitt tolket og analysert i lys Klafkis didaktiske analyse og i hvilken grad ballspill har et danningspotensiale. Videre vil studiens hovedfunn bli oppsummert kort før det vil bli redegjort for studiens svakheter. Deretter vil det bli gitt forslag til videre forskning på feltet.

Et av hovedfunnene i studien er at ballspill når det blir anvendt over en lengre periode i utgangspunktet blir brukt som en aktivitet der elevene øver på tekniske ferdigheter. Deretter møter elevene ulike spillsituasjoner hvor de må anvende og vise de tekniske ferdighetene de har øvd på. Selv om intervjupersonene selv påpeker at de ikke fokuserer på idrettslige ferdigheter blir en slik beskrivelse i tråd med det Kirk (2010) beskriver som en tradisjonell tilnæringsmetode til faget hvor elevene øver på idrettsteknikker. Det blir videre belyst at intervjupersonene opplever at ballspill er en veldig populær aktivitet blant elevene, og at det er en aktivitet som fremmer høy aktivitet. Utover det blir ballspill også sett på som en aktivitet hvor elevene i stor grad får mulighet til å arbeide med samspill, inkludering, det å gjøre andre gode, gode holdninger og fairplay. Slik intervjupersonene legitimerer bruken av ballspill i deres undervisningspraksis har blitt koblet opp mot og sett i sammenheng av Klafkis danningsteori, hvor det kan diskuteres om en slik legitimering samsvarer med Klafkis hovedpunkter for en dannelsesrettet undervisningspraksis.

Møller (2016), Ronglan (2008), Green, (2008) og Esser-Noethlichs (2020) løfter frem ballspill og spill som en god arena for å fremme læring og danning blant elevene. I den avsluttende drøftingen av resultatene blir det belyst at det er en ujevn fordeling når intervjupersonene vektlegger selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, noe som vil ha en påvirkning på elevenes evne til kritisk refleksjon og utviklingen av demokratiske evner. Det blir likevel belyst at ballspill i kroppsøving har elementer som absolutt kan føre til et danningspotensial. Det blir derfor avgjørende at læreren som skal undervise i ballspill er bevisst over hvorfor man bruker ballspill som aktivitet og også hvorfor akkurat det gitte

ballspillet. Gjennom god organisering og planlegging kan en legge til rette for et godt læringsmiljø hvor fokuset i større grad fremmer elevenes selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som også går i tråd med fagets relevans og kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Til slutt skal det vektlegges at denne studien har benyttet seg av kvalitative forskningsintervju hvor forskningsresultatene baserer seg på intervjupersonenes oppfatning og erfaringer. Bruken av kvalitative forskningsintervju egner seg godt for å få et slikt innblikk, men det skal påpekes at en metodisk tilnærming som kombinerer intervju og observasjon kunne gitt et mer variert og nyansert datamateriale. Dette kunne bidratt til å styrke forskningsresultatene og bidratt til økt troverdighet. Dette kan sees på som en svakhet i studien, men på grunn av studiens tidsbegrensninger ble det vurdert som for omfattende å få gjennomført i praksis.

7.1 Videre forskning

Ballspill sammen med idrettsaktiviteter har vært en sentral del av faget kroppsøving siden midten av 1900-tallet og frem til i dag (Kirk, 2010). Ballspill er en aktivitet som er godt likt i skolen (Moen et al., 2018; Standal et al., 2020) og som også lærere liker å undervise i (Larsson & Karlefors, 2015). I denne masterstudien har det blitt rettet søkelys mot hvordan lærere legitimerer ballspill som aktivitet i deres undervisningspraksis. Forskningsmetoden som har blitt benyttet har vært en kvalitativ tilnærming hvor semistrukturerte intervju har blitt brukt for å belyse lærernes egne oppfatninger rundt egen undervisningspraksis. Dette har dannet grunnlaget for diskusjonsdelen som utdyper hvordan ballspill slik det blir legitimert har et danningspotensiale. Til videre forskning ville det vært interessant å rette søkelyset mot lærernes bruk av ballspill i form av observasjon og gjerne tilknytting til danningsrettet undervisningsmodeller. Disse ulike undervisningsmodellene vil i teori bidra til det Klafki (2014) referer til som problemorientert undervisning. Det kan derfor være av interesse å se nærmere på hvilken måte ulike undervisningsmodeller bidrar til det Klafki (2014) anser som danningsrettet undervisning og danningspotensialet det har i praksis. Forslag til slike undervisningsmodeller kan være TGFU, Teambold eller Sport education.

8.0 Litteraturliste

Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G., (2020) The constitution of the “able” and “less able” student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*: 25 (5) 479 – 492

<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G., (2017) The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*: 22(5) 490 – 501

<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>

Annerstedt, C., (2008) Physical education in Scandinavia with focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*: 13 (4) 303 – 318

<https://doi.org/10.1080/17408980802353347>

Arnold, P., J. (1979) *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann Educational Books

Brown, T., D. (2013) A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education “in” movement in physical education. *Sport, Education & Society* (Vol 18(1), s.21-37)

Capel, S., (2005) Teachers, Teaching and Pedagogy in Physical Education. I K.Green og K. Hardmann (red.), *Physical Education: Essential Issues* (S.111 – 127) London: SAGE Publications

Dalland., O. (2015) *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske

Engebreetsen, B. (2016) Dannelse som didaktisk begrep i kroppsvøing. I E. E. Vinje (red.), *Kroppsvøingsdidaktiske utfordringer* (s. 93 – 114) Cappelen Damm Akademisk

Esser-Noetlichs, M., (2019) Nye tverrfaglige temaer i et kroppsvøingsfaglig perspektiv. I E. E. Vinje og J. Skrede (red.), *Fremtidens kroppsvøingslærere* (s. 50 – 71) Cappelen Damm Akademisk

- Green, K. (2008) *Understanding Physical Education*. London: SAGE Publications Ltd
- Gundem, B. B. (2011) *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten* Oslo: Universitetsforlaget
- Jank, W. & Meyer, H. (2006) *Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kirk, D., (2010) *Physical education Futures*. Oxon: Routledge
- Klafki, W. (2014) *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. (3.utg) Århus: Klim
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Larsson, H., & Karlefors, I., (2015) Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing ... learning? *Sports, Education and Society*: 20(5) 573 – 587
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>
- Larsson, H., & Redelius, K., (2008) Swedish physical education research questioned – current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*: 13(4) 381 – 398
<https://doi.org/10.1080/17408980802353354>
- 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)*. (Oppdragsrapport nr. 1) Elverum: Høgskolen i innlandet
https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Møller, L., (2016) Ballspillundervisning i et dannelsesperspektiv. I E.E. Vinje (red.) *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (S.143 – 167) Cappelen Damm Akademisk
- Mårtensson, B. D., Puggard, L & Puggard, R. B., (2016) *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser* København: Akademisk Forlag

Redelius, K., Quennerstedt, Mikael. & Ömahn., M. (2015) Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society: 20* (5), 641 – 655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>

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

Ronglan, L. T., Halling, A. & Teng, G., (2009) *Ballspill over grenser – Skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling* Oslo: Akilles

Säfvenbom, R. & Rustad, M. C., (2018) *Hva skal elevene lære i kroppsøving*. [Forskning.no https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevene-laere-i-kroppsoving/1159083](https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevene-laere-i-kroppsoving/1159083)

Säfvenbom, R., Haugen. T., & Bulie. M. (2014) Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy: 20* (6), 629 – 646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Skaalvik, E., M., & Skaalvik, S., (2013) *Skolen som en læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Univeristetsforlaget

Standal. Ø. F., Moen. M. K., & Westlie. K. (2020) «Ei mil og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for research in arts and sports education* 4(1), 34 – 51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>

Straum, O. (2018) *Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag*. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215029450201803#sec-2>

Sæle., O. O. & Hallås., O. B. (2020) *Kroppsøving i femårig lærerutdanning - Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk

Thagaard., T. (2018) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg)
Bergen: Fagbokforlaget

Tjora., A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg). Oslo: Gyldendal
Akademiske

Utdanningsdirektoratet. (2020) *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra:
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2022) *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for kunnskapsløftet Udir-1-2022*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#>

Whitehead, M., (2014) *Physical literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren*. I
Vingdal, M., *Fysisk aktiv Læring* (2014) Oslo: Gyldendal akademisk

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ballspill i kroppsøving

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva lærere gjør for å bevare dannelsingsdimensjonen gjennom ballspill. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studiet er så se på hvilken måte lærere på ungdomsskole grunngir bruken av ballspill for å fremme en dannelsingsorientert undervisningspraksis i faget kroppsøving. Forskeren ønsker å få et innblikk av lærerens undervisningspraksis i ballspill gjennom intervju. Forskningsprosjektet er et masterprosjekt, og forskeren er selv masterstudent.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitet *er* ansvarlig for prosjektet.

Jens Birch, Førsteamanuensis ved OsloMet og ansvarlig som prosjektveileder

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om deltagelse på bakgrunn av at du underviser i kroppsøving på ungdomskolen. Studien har lagt til rette og ønsker 5/6 informanter som vil delta i prosjektet.

Rekruttering til studien har blitt gjort ved å kontakte skoleledelsen for å få kontaktinformasjon til skolens kroppsøvingslærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i prosjektet innebærer for deg å bli med i et intervju som varer ca. 30-40 min. Intervjuet inneholder spørsmål som angår undervisning i ballspill. Under intervjuet vil det bli benyttet båndopptak slik at samtalen vil bli tatt opp slik at en transkribering av samtalen vil bli mulig og mer nøyaktig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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 forskeren og veilede som ha tilgang til personopplysningene under prosjektets gang. Lydopptakene vil kun bli brukt av forskeren og vil til enhver tid bli oppbevart i et låst skap. Andre personopplysninger, notater, samtykkeskjema og andre dokumenter i papirform vil også bli oppbevart i dette skapet. Transkriberingen vil bli gjennomført på pc i et *word*-dokument, dette dokumentet vil bli lagret i en passord beskyttet mappe. I dokumentet vil deltagere i prosjektet bli anonymisert gjennom bruk av pseudonymer og personen vil ikke gjenkjennes i eventuelle publikasjoner.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1.Juli. Alle personopplysninger, notater, transkriberinger og andre dokumenter der personlige opplysninger som omhandler deltakere vil bli slettet og/eller makulert når prosjektet er godkjent og avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet Storbyuniversitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Prosjektansvarlig: Marcus Bing Kvernes. Email: s324553@oslomet.no TLF: 99405005
- Prosjektveileder: Jens Birch. Email: jensbi@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Email: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen
Marcus Bing Kvernes
(Forsker/Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ballspill i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide – Ballspill i kroppsøving

Forsknings spørsmål:

Hvordan legitimerer lærere på ungdomsskole ballspill i deres undervisningspraksis?

- *Om ballspill slik det blir anvendt i kroppsøving bidrar til en danningsrettet undervisning*
- *Gitt at undervisningen er danningsrettet, hvor stort er danningspotensialet?*

Innledning

1. Introduksjon av meg selv, hensikten med studiet
2. Informere om båndopptak og informantens rettigheter

Åpningsspørsmål

3. Informanten sin bakgrunn, Utdanningsnivå, arbeidserfaring og eventuelt idrettsbakgrunn
4. Hvor lenge har du undervist som kroppsøvingslærer?
5. Hva er ditt syn på faget kroppsøving?
6. Fagets rolle i dag
 - Fagets legitimering

Hoveddel

7. Når underviste du i ballspill sist?

8. Hvilket ballspill hadde du?

9. Hvordan så timen ut (organisering)?
 - Hvordan var timen delt opp, hva var innholdet?
 - Hva var læringsmålene?
 - Hvordan underviste du?

10. Hvor stor plass får ballspill på årsplanen din?
 - Hvordan er oppdelingen?
 - Blokkprinsipp av ballspill, eller læringsmål som styrer fremgang?
 - Er det en tydelig progresjon fra år til år?

11. Hvilke ballspill anvender du oftest i undervisningssammenheng?
 - Hvorfor akkurat de?
 - Holder du deg mer til tradisjonelle ballspill, eller anvender du alternative ballspill også (?)
 - Hvorfor?

12. Hvordan legger du til rette for ulike forutsetninger?

13. På hvilken måte legger du til rette for elevmedvirkning når du underviser i ballspill?
- kom med eksempler?
14. Hvordan ser en typisk undervisning i ballspill ut?
- Innøving av teknikk?
- Endring på spilleregler under spillet?
- Differensiering med utgangspunkt i ferdighet?
15. Bruker du mye tid på å planlegge til hver undervisning?
- Hva skal planlegges?
- Hva fokuserer du på da?
16. Hvordan opplever du at elevene dine liker å ha ballspill?
- Forskjell blant elevene?
- Hvordan tilpasser du undervisningen for at elevene skal oppleve deltakelse og mestring?
17. Hva tror du elevene kan lære av å ha ballspill?
- Her og nå betydning?
- Fremtidig/ langsiktig betydning?
18. Hvordan tror du at ballspill påvirker elevenes evne til livslang bevegelsesglede?
- Hva da? Kom med Eks:
- Noe annet man kan gjøre fremfor å ha ballspill?
19. Hvordan påvirker ballspill elevenes evne til demokrati?
- Utvikling av solidariske evner og medbestemmelse
- Bruker du begrepet *Fair – Play* i ballspill undervisningen?
20. Hva ønsker du at elevene skal lære når du bruker ballspill som aktivitet?
(Er fokuset på selve spillet, eller bruker du ballspillet som et instrument for å oppnå noe mer)
- Isåfall hvilke ballspill til hva?
- Ulike læringsmål med ulike ballspill?

Avslutning

21. Oppsummering
22. Noe du vil tilføye
23. Informere igjen om informantens rettigheter

Vedlegg 4

Referansenummer

194972

Vurderingstype

Standard

Dato

29.11.2022

Prosjekttittel

Ballspill i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Jens Birch

Student

Marcus Bing Kvernes

Prosjektperiode

15.08.2022 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert den planlagte behandlingen av

personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til datoen oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Lovlig grunnlag for behandlingen er den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi 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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

personopplysningene er avsluttet.
Kontaktperson hos oss: Siri Tenden

Lykke til med prosjektet!