

MASTEROPPGAVE

M1GLU

Mai 2023

«Mindre idrettsrettet kroppsøving» sett fra et danningsperspektiv

«Less sports-oriented» physical education
from an educational perspective

30 sp oppgave

Andrea Johansson

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

«Mindre idrettsrettet» kroppsøving er et nytt begrep i fagfornyelsen (1k20). Hensikten med dette masterprosjektet har vært å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på barnetrinnet forstår intensjonen om et mindre idrettsrettet fag og hvilken erfaring de har med idrett i kroppsøvingsundervisningen. I tillegg har prosjektet forsøkt å aktualisere idrettsbegrepet i fagfornyelsen, ved å se det fra et dannelsesperspektiv. Problemstillingen var: *Hvordan forstår kroppsøvingslærere på barnetrinnet intensjonen om et mindre idrettsrettet fag og hva er lærernes erfaringer med bruk av idrett i kroppsøvingsfaget?*

Det teoretiske rammeverket baserer seg hovedsakelig på Wolfgang Klafkis dannelsesteori, med vekt på dannelse og samfunn, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som grunnleggende egenskaper ved dannelse og hans forståelse av prestasjonsbegrepet. I tillegg tar jeg for meg prestasjonsmotivasjon og danning knyttet til teori om konkurranse og mestringsorientert klima. Videre baserer det seg på Birger Peitersen og Helle Rønholts begrep omkring handlekompetanse, og avslutningsvis klasseledelse i kroppsøving fra et dannelsesperspektiv.

For å besvare problemstillingen ble det gjennomført ikke - deltakende observasjon etterfulgt av kvalitative semistrukturerte intervjuer av fire kroppsøvingslærere på barnetrinnet, henholdsvis femte- og syvende trinn. Observasjonene ble utgangspunkt for utarbeidelse av intervjuguide og derav innholdet i intervjuene.

Resultatene viser at «mindre idrettsrettet» kroppsøving blir forstått som en oppgradering av mål og innhold knyttet til bruk av idrettsaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen. I tillegg viser funnene at bruk av idrettsaktiviteter i kroppsøving, henholdsvis lagspill og konkurranse, kan bidra til elevers dannelsingsprosess, dersom læreren utøver klasseledelse i et dannelsesperspektiv.

Sentrale nøkkelord: «Mindre idrettsrettet» kroppsøving, lagspill, konkurranse, idrettsaktiviteter, danning, allmenn handlekompetanse, mestringsorientert klima, klasseledelse, refleksjon og samtale

Abstract

«Less sports-oriented» physical education is a new term in the new curriculum (1k20). The purpose of this study has been to investigate how primary school physical education teachers understand the intention of a “less sports-oriented” subject and what their experience is with sports in physical education teaching. Additionally, the study attempts to actualize the sports concept in the new curriculum by viewing it from an educational perspective. The research question was: *How do primary school physical education teachers understand the intention of a «less sports-oriented» subject, and what are the teacher’s experiences with the use of sports in physical education?*

The theoretical framework is mainly based on Wolfgang Klafkis’ educational theory, emphasizing education and society, autonomy, participation, and solidarity as fundamental qualities of education and his understanding of the performance concept. Additionally, the framework discusses performance motivation and education related to theories of competition and mastery-oriented climate. It also draws on Birger Peitersen and Helle Rønholts’ concept of action competence and finally classroom management in physical education from an educational perspective.

To answer the research question, observations were conducted following by qualitative semi-structured interviews with four primary school physical education teachers, respectively, in fifth and seventh grade. The observations served as a basis for the interview guide and the content of the interviews.

The results in this study suggest that «less sports-oriented» physical education is understood as an upgrade of goals and content related to the use of sports in physical education. Additionally, the results show that the use of sports in physical education, namely team sports and competition, can contribute to students’ educational process if the teacher exercises classroom management from an educational perspective.

Key terms: «Less sports-oriented» physical education, team sports, competition, sports activities, education, general action competence, mastery-oriented climate, classroom management, reflection, and dialogue.

Forord

Omsider er fem år på lærerutdanningen over. Nå er jeg lærer. Tenk det. Det føles deilig å være ferdig, etter atten sammenhengende år på skolebenken. Det er på tide å begynne et nytt kapittel og jeg gleder meg til å ta fatt på det lærerlivet har å by på.

Prosessen har vært lang og krevende, og ikke minst utrolig lærerik. I løpet av dette halvåret har jeg følt på et stort spekter av følelser, både glede, sinne, frustrasjon, stress og ikke minst mestring. Det føles utrolig godt å sitte igjen med et egenprodusert personlig prosjekt, som jeg kan se tilbake på som et slags punktum på lærerutdanningen. Prosjektet har gitt meg motivasjon til å ta med meg kunnskapen ut i skolen og anvende det så godt jeg kan og ikke minst fortsette å holde meg faglig oppdatert.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min Rein M. Jensen for gode, ærlige, reflekterte og kritiske samtaler og innspill til prosjektet. Jeg vil også takke kollokviegruppen for god støtte, latter og faglige samtaler, uten dere hadde det vært en ensom prosess. Til slutt må jeg takke både venner og familie som har stått i det sammen med meg og gitt meg både oppmuntrende og gode ord på veien.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.1.1 Ny læreplan – lk2020	9
1.2 Problemstilling	10
1.3 Oppgavens struktur.....	10
2. Tidligere forskning	10
2.1 Hvorfor mindre idrettsrettet kroppsøving?	10
2.2 Danning, idrett og bevegelsesglede i kroppsøving	12
3. Begrepsavklaring	12
3.1 Hva er idrett?	12
4. Teoridel	13
4.1 Danning i kroppsøving – Klafki	13
4.1.1 Dannelse og samfunn	14
4.1.2 Tre grunnleggende egenskaper ved dannelse	15
4.2.3 Prestasjonsbegrepet	16
4.2 Prestasjonsmotivasjon og danning	17
4.2.1 Konkurrans og inkludering	18
4.2.2 Mestringsorientert klima	19
4.3 Handlekompetanse som dannelsesideal	19
4.3.1 Perspektivmodellen	20
4.4 Klasseledelse i kroppsøving i et dannelsesperspektiv	21
5. Metodedel.....	23
5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming og kvalitativ metode	23
5.2 Metodetriangulering	24
5.3 Ikke deltakende observasjon	24
5.3.1 Feltnotat.....	24
5.4 Semistrukturert kvalitativt forskningsintervju.....	25
5.5 Valg av informanter.....	26
5.6 Pilotintervju og intervjuguide.....	26
5.7 Gjennomføring av datainnsamling	28
5.7.1 Observasjon og intervju.....	28
5.8 Transkribering av intervju	29

5.9 Analyse av datamaterialet.....	29
5.9.1 Temasentrert metode	29
5.10 Kvalitetssikring	31
5.10.1 Reliabilitet	31
5.10.2 Validitet	32
5.11 Etske vurderinger	33
5.11.1 Informert samtykke	33
5.11.2 Konfidensialitet	34
5.11.3 Forskerrollen	35
6. Resultatdel	35
6.1 Presentasjon av informanter	35
6.2 «Det er mye kroppsøving i idretten, men ikke nødvendigvis idrett i kroppsøvingen».....	36
6.3 Refleksjon og samtale for å oppnå læring	37
6.4 Det sosiale ved lagspill.....	40
6.5 Konkurransen skaper robuste elever	42
7. Diskusjonsdel	44
7.1 Mindre idrettsrettet kroppsøving – en oppgradering av mål og innhold	44
7.2 Kroppsøving og idrett som dannelsesprosjekt.....	47
7.3 Klasseledelse og refleksjon i et dannelsesperspektiv	51
8. Konklusjon	54
8.1 Videre forskning.....	56
8.2 Betydning av mine funn	57
9. Litteraturliste	58
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv	63
Vedlegg 2 – Intervjuguide 1	65
Vedlegg 3 – Intervjuguide 2.....	67
Vedlegg 4 – Intervjuguide 3	68
Vedlegg 5 – Intervjuguide 4.....	70
Vedlegg 6 - Godkjenning fra Sikt	72

1. Innledning

I løpet av mine to år med kroppsøving som masterfag har jeg engasjert meg for hvordan idrettsaktiviteter skal praktiseres i kroppsøving. Jeg opplevde at jeg ble presentert for et «nytt» kroppsøvingsfag som var i kontrast til det jeg selv erfarte, da jeg var elev på grunnskolen. Idrettsaktiviteter skulle ikke lenger spille hovedrollen i fagets undervisningspraksis. Den nye læreplanen (lk20) vektlegger at det skal være en dreining mot et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Jeg har selv bakgrunn fra idrett og ble derfor nysgjerrig på hva som menes med dette. I den sammenheng omhandler dette masterprosjektet idrett i kroppsøving fra et danningsperspektiv. Gjennom observasjon og intervju av fire kroppsøvingslærere på barnetrinnet har jeg undersøkt hvordan de forstår intensjonen om et mindre idrettsrettet fag og deres erfaring med idrett i faget.

I det pågående forskningsprosjektet «Forskningsbasert undervisning og samarbeid om læring i kroppsøving (FUSK)» har det i første omgang blitt gjennomført en spørreundersøkelse på ungdomsskole og videregående om kroppsøvingsfaget etter fagfornyelsen (Vinje et al., 2023). Elever og kroppsøvingslærere ble blant annet spurt om deres erfaringer med et «mindre idrettsrettet» fag. I spørreundersøkelsen kommer det fram at elever og lærere har ulik forståelse av hva som ligger i begrepet, samt at elever opplever at idrettsaktiviteter er mer fremtredende enn hva lærere opplever. Deres funn viser foreløpig at det ikke er noen enighet om hva begrepet betyr, og at det ikke er noen klar sammenheng i svarene. Da jeg ble presentert for prosjektet ble jeg nysgjerrig på å undersøke nærmere hvordan kroppsøvingslærere på barnetrinnet forstår intensjonen om et mindre idrettsrettet fag. I det følgende redegjøres det for bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av min femårige utdanning har det rådet en debatt omkring kroppsøving som lærings- og danningsfag. Det ser nå ut som at det er en enighet om at kroppsøvingsfaget må bli legitimert som et lærings- og danningsfag (Vinje et al., 2021). Det er imidlertid uenigheter om hvorvidt idrettens plass i faget kan legitimeres. På den ene siden pekes det på at fagfornyelsen dreier faget vekk fra idrett, prestasjon, trening og helse, og til læring og danning (Engelsrud et al., 2021). Rustad og Säfvenbom (2018) argumenterer for at faget bør fokusere på elevens danning fremfor prestasjoner og utvikling av idrettslige ferdigheter. Rustad (2018) uttrykker at målet med faget ikke er å utdanne idrettsutøvere, men å utdanne mennesker som skal

fungere i samfunnet utenfor skolen. Dette er i likhet med Engelsrud, Hallås, Kjerland og Sæle (2021) som argumenterer for at kroppsøving blant annet skal bidra til demokratisk deltakelse og etisk refleksjon hos elever. Det kan altså se ut som de setter et skille mellom idrett og danning, og at disse er to separate fenomener.

På den andre siden hevdes det at idrett er og bør være en del av kroppsøvingsfaget, da læreplanen fortsatt ivaretar begrepet idrettsaktiviteter og beskriver det som et bidrag til elevers danning og identitetsskaping (Bjørke & Moen, 2022). Vinje (2018a) argumenterer for at undersøkelsen, «Når ambisjon møter tradisjon», viser at kroppsøving er blant de fagene som er best likt av elever i skolen, og at man derfor bør være forsiktig med å fjerne idrettsaktiviteter helt, da dette er en av suksessfaktorene i faget. Han peker på at idrettsaktiviteter kan utvikle både fysisk motorisk-, etisk- og sosial kompetanse. I tillegg mener han at man kan ha idrettsaktiviteter, uten fokus på måling og rangering av elever. Bjørke og Moen (2022) mener at idrett hører hjemme i kroppsøving, men at det forutsetter at læreren tilpasser idrettsaktivitetene slik at de er relevante med tanke på læringsmål i faget. Forskerne er altså enige om at idrett fortsatt skal være en del av faget, men hvordan det praktiseres må være i tråd med det elevene skal lære i dagens kroppsøvingsfag.

Säfvenbom og Rustad (2018) har skrevet en kronikk hvor de oppsummerer hvordan man kan oppnå målet med at kroppsøving skal være et allmenndannende fag. De argumenterer for at aktivitetene i faget må basere seg på kompetansemålene og ikke omvendt. De peker på at ingen kompetansemål tar utgangspunkt i en gitt standard av elevers prestasjon eller utvikling av idrettslige ferdigheter. På bakgrunn av dette mener de at kroppsøvingslærere må forholde seg til målene med faget i første rekke og aktivitetene i andre rekke.

I tillegg til debatten omkring kroppsøving som dannelsesfag, har det også vært en debatt om bevegelsesglede knyttet til trivsel og læring. Aasland og Engelsrud (2018) argumenterer for at livslang bevegelsesglede ikke betyr at elevene skal oppleve glede og trives der og da, men at dette er noe som oppstår gjennom at undervisningen bidrar til at elevene opplever et variert bevegelsesrepertoar og kroppslig meningsfull læring over tid. Videre hevder de at undervisning og læring ikke alltid vil eller trenger å være gøy, da det å øve, erfare og kjenne etter kan være kjedelig og slitsomt, men føre til bevegelsesglede i et livslangt perspektiv. De påpeker at idrettsaktiviteter ikke har et større læringspotensial enn andre bevegelsesaktiviteter, og frykter at dersom idrettsaktiviteter får for stor plass i undervisningen, vil det hindre muligheten til å konstruere et nytt fag hvor alle får oppleve kroppslig læring. Vinje (2018b) derimot mener at trivsel og bevegelsesglede er viktig i faget, og oppfordrer til at

undervisningen, i tillegg til å fokusere på læring, bør legge til rette for bevegelsesglede og trivsel i den enkelte kroppsøvingstime.

1.1.1 Ny læreplan – lk2020

«Fagfornyelsen er den største endringen i norsk skole siden Kunnskapsløftet i 2006, og hovedmålet er å ruste elevene best mulig for fremtiden» (Sæle & Hallås, 2020, s.53). I likhet med de andre fagene i skolen, har også kroppsøving blitt revidert og fått utviklet en ny læreplan. I beskrivelsen av hva som er nytt i faget, står det at ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving skal vektlegges i større grad enn tidligere, og det skal være en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Samtidig understrekes det at idrettsperspektivet er ivaretatt i form av at idrettsaktiviteter går innunder begrepet bevegelsesaktiviteter. Det er med andre ord ikke sånn at idrett skal fjernes fullstendig.

I følge Skille og Moen (2021) tar den nye læreplanen avstand fra idrettsfeltet ved at idrettens plass er tonet ned og eleven og deres læring er hovedfokus. Blant annet har begrepene «lagidretter» og «individuelle idretter», fra tidligere læreplaner, blitt slått sammen og går nå under fellesbetegnelsen «idrettsaktiviteter». De peker på at dette tyder på at læreplanen i kroppsøving skal ha mindre fokus på konkrete idretter enn tidligere. Prestasjon og fair play er andre eksempler på idrettsbegreper som ikke lenger blir omtalt i kroppsøvingsfagets styringsdokumenter. Veien til målet og det å øve har fått en større og mer sentral plass i faget i stedet. Samtidig er begreper som glede, helse og demokrati noe som går igjen i både idretten og kroppsøving. De identifiserer dette som en kamp mellom et ønske om å endre faget og et ønske om å bevare det eksisterende. Med andre ord kan det se ut som kroppsøvingfeltet både vil distansere seg og nedprioritere idrettens plass i faget, samtidig som det vil bevare det til en viss grad.

Sæle og Hallås (2020) forklarer endringen med at idrett, i mange tilfeller, knyttes til konkurranse, og at kroppsøvingsfaget ikke skal ha for stort fokus på å vinne og bli best på bakgrunn av idrettsspesifikke normer. Innholdet i faget skal basere seg på nye alternative bevegelsesaktiviteter og bevegelsesaktiviteter fra andre kulturer, mens tradisjonelle idrettsaktiviteter og teknikk- og prestasjonstrening skal tones ned.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av dannelsesdebatten om idrettens plass i faget, dreiningen mot et mindre idrettsrettet fag i lk20 og funn fra FUSK prosjektet skal jeg forsøke å aktualisere idrettsbegrepet i fagfornyelsen ved å se det fra et dannelsesperspektiv. Jeg skal besvare følgende problemstilling:

Hvordan forstår kroppsøvingslærere på barnetrinnet intensjonen om et mindre idrettsrettet fag og hva er lærernes erfaringer med bruk av idrett i kroppsøvingsfaget?

1.3 Oppgavens struktur

Til nå har prosjektets innledning med bakgrunn for valg av tema og valg av problemstilling blitt presentert. I neste kapittel presenteres tidligere forskning omkring idrett i kroppsøving. I tredje kapittel redegjøres det for begrepet idrett og hva det innebærer ifølge Norges idrettsforbund. Deretter i kapittel fire presenteres prosjektets teoretiske perspektiv, som jeg senere bruker for å belyse og diskutere funn fra datainnsamling. Videre i kapittel fem blir prosjektets vitenskapelige og metodiske tilnærming og fremgangsmåte beskrevet, i tillegg til forskningens kvalitet og etiske overveielser. I kapittel seks blir resultatene fra datainnsamlingen og analysen presentert og gjort rede for. I det syvende og siste kapittelet diskuterer jeg prosjektets funn i lys av teori og tidligere forskning.

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet redegjøres et utvalg av tidligere forskning som er gjort omkring innholdet i kroppsøving knyttet til idrett. Et faktum er at fagfellevurdert forskning på dette temaet er mangelfull, fordi «mindre idrettsrettet» er et nytt begrep i fagfornyelsen. Mye av tidligere forskning er relativt gammel, og det vil være naivt å anta at faget ikke har endret seg noe, med tanke på at kroppsøving har vært på dagsorden i de siste årene. I tillegg er det aller meste av forskningen gjennomført på ungdomsskoler eller videregående eller i andre land. Hva som skjer i barneskolen og i norsk kroppsøvingskontekst er med andre ord lite dokumentert (Løndal et al., 2021).

2.1 Hvorfor mindre idrettsrettet kroppsøving?

Som nevnt er det en ny dreining i faget, mot et mindre idrettsrettet fag. I utarbeidelsen av læreplanen utarbeidet kjerneelementgruppa for kroppsøving et dokument hvor de begrunner bakgrunnen for at faget har blitt mindre idrettsrettet:

Faget har blitt kritisert for å være et for idrettsrettet fag med måling og testing av ferdigheter, og for å være et fag der de idrettsaktive elevene trives best, men der andre elevgrupper ikke alltid trives like godt. Det er i dag rom i læreplanen for å vekke idrettsaktivitet veldig tungt (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.1).

Forskningsrapporten «Når ambisjon møter tradisjon» er en kvantitativ studie i form av en spørreundersøkelse hvor 3226 elever fra 5.-10.trinn, og 139 lærere fra 1.-10. trinn deltok. Undersøkelsen fant at innholdet i faget «(...) preges av ballspill og grunntrening, mens dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter er mer eller mindre fraværende» (Moen et al., 2018, s.81). I tillegg kom det fram at dette hadde en negativ påvirkning på elevers trivsel i faget, ved at de elevene som ikke drev med idrett på fritiden, til en viss grad, ble ekskludert fra undervisningen, mens de idrettsaktive ble «vinnerne» i faget. Standal, Moen og Westlie (2020) gjennomførte fokusgruppeintervjuer med kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet og fant at faget er preget av et snevert utvalg av aktiviteter. I tilknytning til lærerens vurderingspraksis har Aaslands (2019b) doktoravhandling tatt for seg hva som anses som en dyktig kroppsøvlingselev. Han fant til at «den dyktige elev» ble ansett som å være i god fysisk form og ha gode ferdigheter i ballspill. Sæle (2017b) viser til at det er en tendens til at flere mistrives og dropper ut av faget og at flere studier (Seelen, 2012; Säfvenbom et al., 2014) begrunner dette med at faget preges av å være et teknisk, prestasjonsorientert idrettsfag. Dette fører til at det kun er de idrettsaktive som høster alle dannelseskvalitetene i faget (Sæle, 2017b). Det er imidlertid sentralt å påpeke at studiene han viser til har undersøkt det svenske kroppsøvlingsfaget, idrot og helse.

Kirk (2010) har gjennom analyser av historisk materiell som skolemagasin, inspektørrapporter og politiske utdanningsdokumenter, kommet fram til at physical education-as-sport-techniques har dominert physical education fra 1950 til i dag. Heller ikke hans studie undersøker det norske kroppsøvlingsfaget. På tross av dette har Aasland (2019a) skrevet et antologikapittel, basert på Kirks studie, hvor han utdyper sin bekymring om hvorvidt det norske kroppsøvlingsfaget kan forsvinne som skolefag dersom det ikke skjer en endring i fagets praksis. Han hevder at kroppsøving må bidra med relevante kunnskaper og ferdigheter for å sikre seg en plass i skolen. Her viser han til dybdelæringsbegrepet, og trekker fram at for å oppnå dybdelæring hvor elever reflekterer over egen læring, må faget undervises slik at elever får utforske, erfare og lære gjennom et variert utvalg av bevegelseskulturer.

2.2 Danning, idrett og bevegelsesglede i kroppsøving

I en artikkel som tar utgangspunkt i intervjuer av kroppsøvingslærere i grunnskolen, beskriver Lyngstad (2010) hvordan fokus på bevegelsesglede og mestring i kroppsøvingsundervisning kan påvirke elevers danning. Han kom blant annet fram til at det å legge vekt på at elever skal oppleve bevegelsesglede kan ha en positiv påvirkning på deres selvoppfatning og identitetsfølelse. Dette begrunnes i at kroppsøvingslærerne han intervjuet observerte at elever opplevde bevegelsesglede gjennom å mestre fysiske aktiviteter ved å øve, få ros og veiledning fra lærer. Elevene fikk økt selvtillit og mot til å ta tak i nye utfordringer da de mestret noe de ikke hadde mestret tidligere. Med andre ord kan man si at det å oppleve bevegelsesglede kan ha en dannende effekt hos elever. Dette støttes av funn fra Tangen og Husebyes (2019) studie, hvor elever fikk velge mellom to varianter av kroppsøving: bevegelsesglede og idrettsglede. Deres studie viste at elever som valgte bevegelsesglede opplevde et trygt og inkluderende fag, fordi prestasjonspresset forsvant da idrettsfokuset ble borte. I tillegg opplevde de faget som mer meningsfullt da innholdet i faget i større grad ble i tråd med deres interesser og erfaringer.

3. Begrepsavklaring

3.1 Hva er idrett?

For å kunne svare på problemstillingen må idrettsbegrepet defineres og operasjonaliseres. Idrett blir i flere sammenhenger forbundet med begrepene prestasjon, konkurranse og helse. Idrett kan deles inn i to undergrupper, mosjonsidrett og konkurranseidrett (Bryhn, 2021). Mosjonsidrett er fysisk aktivitet som har som mål å bedre utøverens fysiske og psykiske helse, mens konkurranseidrett innebærer å drive med fysisk aktivitet for å oppnå best mulige resultater i en eller flere øvelser med spesifikke regler og struktur. Peitersen og Rönholt (2008) omtaler idrett med begrepet «sport» og trekker frem at sport inneholder alle idrettsgrener som er konstituert som konkurranseidretter med internasjonale regler, materialer og normer som eksempelvis ballspill, friidrett, svømming, tennis og badminton. Videre trekker de fram at sportens verdigrunnlag i all hovedsak handler om å vinne over seg selv eller en motstander. De peker også på at fair play inngår i sportens ideologi i tillegg til å optimere sin yteevne og sprengre grenser.

Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komite har utarbeidet prinsipper og etiske leveregler som er gjeldende for hvordan norsk idrett skal drives og oppleves. De oppgir at deres visjon og formål er at idretten skal skape gode verdier for individ og samfunn og at

deres arbeid skal preges av demokrati, likeverd, lojalitet og frivillighet (NIF, 2021). De etiske levereglene omhandler menneskene, idretten og organisasjonen. Menneskene skal være inkluderende og likeverdige, trygge og ærlige. Idretten skal være sunn, rettferdig og ren, mens organisasjonen skal drives av åpenhet, demokrati og være godt styrt. Selve idretten som organisasjon bygger på de spesifikke verdiene; leken, ambisiøs, ærlig og inkluderende (Aktivitetsguiden, 2020). At idretten skal være leken betyr at idretten skal ta vare på gleden og at de som driver med idrett skal ha gode opplevelser. Ambisiøs ses i sammenheng med å være målrettet og det å ha et ønske om å forbedre og utvikle seg. Videre er ærlighet og fair play viktig, da man skal følge regler og behandle alle i idretten med respekt. Inkluderende betyr at idretten er en organisasjon hvor alle er like mye verdt og som skal se og ta vare på alle, samt være en arena hvor alle kan delta på sitt nivå og etter eget ønske.

Kroppsøving og idrett er to områder med mange likheter og er åpenbart beslektet.

Idrettsaktiviteter er en del av læreplanen i kroppsøving og noe elevene kommer til å møte i kroppsøvingstimene. Samtidig er det også noen grunnleggende forskjeller som er viktig å være klar over. Aggerholm, Standal og Hordvik (2018) presenterer tre grunnleggende forskjeller mellom idrett og kroppsøving. En forskjell er graden av frivillighet. Å delta i idrett på fritiden er frivillig og opp til hver enkelt, mens deltakelse i kroppsøving ikke er frivillig, da det er obligatorisk fordi det er et skolefag. En annen forskjell er nivåforskjellene i kroppsøving versus i idretten. I kroppsøving har alle ulike forutsetninger og ferdighetsnivå, mens i idretten er det vanlig å konkurrere med og mot deltakere på omtrent samme nivå. En siste forskjell som trekkes fram er at det i idrett er et mål å prestere bedre enn andre, mens det i kroppsøving skal være rom for at alle skal utmerke seg og man skal spille hverandre gode.

4. Teoridel

I dette kapittelet presenteres prosjektets teoretiske grunnlag. Først redegjøres det for tre av Klafkis dannelsesbegreper. Deretter presenteres teori knyttet til prestasjon og konkurranse i lys av inkludering og danning. Så tar jeg for meg handlekompetanse og viser til Rönholt og Peitersens perspektivmodell som innebærer å se kroppsøvingundervisnings i et dannelsesperspektiv. Avslutningsvis presenteres danningsteoretisk klasseledelse i kroppsøvingsteksten.

4.1 Danning i kroppsøving – Klafki

Klafki (1927-2016) er kjent for sine teorier knyttet til dannelsesbegrepet. Han plasserte dannelsesbegrepet i to kategorier: de materiale- og de formale danningsteoriene (Klafki, 2011).

De materiale danningsteoriene kjennetegnes ved at det objektive eller innholdsmessige har en dannende effekt på individet, som eksempelvis eksisterende kunnskap, viten og kulturelle goder. De formale danningsteoriene har fokus på subjektet, eleven, og fri utforming av ens personlighet, men her ses innholdet som et middel i dannelsesprosessen. På bakgrunn av sine analyser og kritikk av dannelsesteoriene utviklet han en ny kategorial danningsteori hvor han har trukket ut og satt sammen det han så på som de mest fruktbare elementene innenfor de materiale og formale teoriene. Hovedtanken er, ifølge Straum (2018), at dersom man får en grundig tilegning av et vesentlig innhold, det materialet, vil man samtidig utvikle evner og metodeferdigheter, det formale. Med andre ord er innhold og utvikling av evner og metode, knyttet sammen og må ses på som et samspill.

Klafkis perspektiv på dannelses er omfattende og innebærer ni grunnleggende faktorer. Med tanke på at mitt masterprosjekt omhandler dannelsesaspektet ved idrettsaktiviteter, og ikke kroppsøvningsfaget i sin helhet har jeg trukket ut de tre faktorene som er mest relevant til å belyse idrettsaktiviteters dannelsespotensial i kroppsøving. Disse er:

- Dannelses og samfunn
- Dannelses som sammenheng mellom tre grunnleggende egenskaper: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet
- Det tradisjonelle prestasjonsbegrepet må revideres.

4.1.1 Dannelses og samfunn

Ifølge Klafki (2001) henger pedagogisk virksomhet og samfunnsutvikling tett sammen.

Dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål. Han mener at det er skolens ansvar å gjøre mennesker i stand til å handle og reagere på eventuelle samfunnsutviklinger som vil kunne oppstå. Med dette som utgangspunkt trekker Engebretsen (2017) fram at skolens hovedmålsetting er å gjøre elever i stand til å kunne delta aktivt i og videreutvikle et demokrati, og at det derfor er nødvendig å operasjonalisere et dannelsesperspektiv på kroppsøvningsundervisningen. Klafkis (2001) dannelsesperspektiv kjennetegnes ved at personlige og sosiale ferdigheter blir vektlagt på lik linje med faglighet og at undervisningen i skolen skal preges av grunnleggende verdier og normer. I kroppsøving vil dette si at elevene skal utvikle kroppslige ferdigheter i tillegg til en forståelse av demokrati og aktiv deltakelse i samfunnet til beste for seg selv og andre (Engebretsen, 2017).

En utfordring ved å ha et dannelsesperspektiv på kroppsøvningsundervisningen er at all læring skal kunne være en forståelig helhet for elevene (Klafki, 2001). Ifølge Engebretsen (2017) får

dette didaktiske konsekvenser for undervisningen. Hun hevder blant annet at en grunnleggende forutsetning for at elevene skal oppleve sammenheng i innholdet i undervisningen er reflektert planlegging fra lærerens side. At læreren reflekterer over hensikten med undervisningen og er nøye i planleggingsarbeidet vil kunne bidra til å gi elevene en forståelse for at det de lærer i kroppsøving kan ha en betydning i livet utenfor skolen.

4.1.2 Tre grunnleggende egenskaper ved dannelse

Evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet legger Klafki (2011) til grunn for hans forståelse av dannelsesbegrepet. Samtidig understreker han at dannelse gjelder alle mennesker, derav begrepet allmenndannelse. Allmenndannelse er viktig med tanke på både det å utvikle og opprettholde et demokrati og bør derfor gjelde alle felt i skolen (Klafki, 2011). Selvbestemmelse innebærer at enkeltpersoner har ansvar for å utvikle sin evne til å bestemme over eget liv, egen autonomi, selvstendig tenkning og moralske avgjørelser. I medbestemmelse legger han at alle har både rett til, ansvar for og krav på å delta i samfunnets kulturelle, politiske og samfunnsmessige forhold. Selvbestemmelse og medbestemmelse er nødt til å ses i sammenheng med solidaritet, fordi solidaritet er selve forpliktelsen hvert individ har til fellesskapet, samt det å vise empati for andre og handle deretter. Klafki (2001) trekker fram at disse tre elementene må vies plass i kroppsøvingsundervisningen, da et samspill mellom dem og hvordan læreren forholder seg til det, vil gi faget en dannende effekt.

Klafki (2011) er opptatt av at undervisningen i skolen skal være helhetlig. Hans kategoriale dannelsese teori er knyttet til et mer helhetlig syn på dannelse, ved at undervisningen i skolen skal vise sammenheng mellom fagene i skolen og med samfunnet ellers. I tillegg til menneskelige interesser og evner trekker han fram dannelse av ens egen kropp, altså kroppslig dannelse. Aaring og Skrede (2019) beskriver kroppslig dannelse som noe mer enn å kun være i aktivitet, ved at kroppen i bevegelse er kunnskapsobjektet og man erfarer med egen kropp. De peker på at elever kan bli kroppslig dannet gjennom å utvikle «evnen til å øve på, kjenne etter og oppleve motgang, delta og utvikle ferdigheter, finne glede og mening med bevegelse» (Aaring & Sandell, 2019, s. 147). Engebretsen (2017) peker på at et slikt helhetlig syn på dannelse innebærer en forståelse av at kroppslig læring også er av betydning som vil si at utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter også blir en del av dannelsesaspektet i kroppsøvfingsfaget.

Engebretsen (2017) ser Klafkis tre dannelsesbegreper i lys av kroppsøvfingsfaget og hevder at bruk av lagspill i kroppsøvfingsundervisningen kan bidra til å utvikle elevens evne til

selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Hun begrunner dette ved at lagspill gir rom for å lære å samarbeide, som igjen bidrar til å gi elevene en forståelse for hva selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet betyr i praksis. I et lagsamarbeid vil elevene kunne lære å vise respekt, omsorg, empati, tillit og ta ansvar. Alle i laget må få mulighet og rom til å delta, det krever at man lar alle slippe til, at alle blir hørt og respektert. Deltakerne må tilpasse seg og godta hverandres nivå, slik at det kan skapes tillit og noen må ta på seg mer ansvar, for at samarbeidet skal gå fremover. Videre forklarer Engebretsen (2017) at det er i prosessen fram mot resultatet det oppstår verdifull læring. Fokuset i undervisningen bør derfor være på å reflektere over og bevisstgjøre elevene på betydningen av disse sosiale egenskapene. Sett i lys av Klafkis danningsteoretiske perspektiv skal de ferdigheter, kunnskaper og holdninger som tilegnes i kroppsøving kunne anvendes også utenfor skolen (Klafki, 2011).

4.2.3 Prestasjonsbegrepet

Klafki (1992) hevder at det er et behov for å revidere prestasjonsbegrepet, med tanke på hva som anses som prestasjoner i skolen. Han argumenterer for at kroppsøvingfaget burde legge større vekt på idrettens- og kroppsøvingfagets egenverdi fremfor idrettsaktiviteter knyttet til konkurranse og prestasjon (Klafki, 1992; Esser-Noethlichs, 2021). I sin bok kommer han med forslag til hvordan endre og videreutvikle faget i en slik retning.

For det første tar han avstand fra et resultat- og produktorientert fokus i form av å måle og bedømme synlige resultater hos elevene. Han mener imidlertid at man heller burde ha fokus på å utvikle bevegelsesglede, spill og individuelle valgmuligheter. Som et eksempel trekker han frem at idrettsaktiviteter kan medvirke til at elever både erfarer og opplever kroppen på lystbetonte måter hvor de kan prestere uten at det er en forventning om nettopp dette.

For det andre påpeker han at kroppsøving må forstås som et middel til å utvikle selvdanning og identitetsutvikling både av, i og gjennom bevegelse (Klafki, 1992; Esser-Noethlichs, 2021). Det er derfor vesentlig at kroppsøvingslærere underviser på en måte som gir rom for at alle elever får mulighet til å oppdage og utvikle sine interesser i sitt eget tempo. For å få til dette må undervisningen være variert i form av å tilby et bredt spekter av ulike bevegelsesaktiviteter, hvor elevene kan utforske og øve på sine premisser. Han understreker imidlertid at denne utforskende måten å undervise på ikke skal gå på bekostning av konkurranse, men at konkurranse må være noe som er frivillig å delta i.

Til slutt mener han at konkurranse ikke skal fjernes fra faget, men heller ha en mindre plass ved å vie større plass til andre bevegelsesaktiviteter (Klafki, 1992; Esser-Noethlichs, 2021). Han begrunner dette med at det er mange elever som trives med og blir motivert av konkurranse og det å konkurrere, men at andre bevegelsesaktiviteter kan bidra til at enda flere elever får mulighet og motivasjon til å delta.

Engebretsen (2017) uttrykker at kroppsøvingfagets egenverdi innebærer innlæring av fysisk-motoriske ferdigheter, med kroppen som redskap. Hun stiller spørsmål om det kan være mulig å bruke prestasjonsbegrepet om andre ferdigheter enn de fysisk-motoriske. I den forbindelse mener Klafki (2001) at det bør utvikles prestasjonskriterier også for mentale prosesser. Det er i all hovedsak kroppsøvingslæreren som avgjør hva som defineres som en prestasjon, i form av å gi verdi til «noe» (Engebretsen, 2017). Ifølge Klafki (2001) må dermed forståelsen av målene i skolen gjenspeile hva som anses som verdifull læring. Dersom å tilegne seg egenskapene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet ses på som viktig, må disse gis verdi ved å få innpass i lærerens faglige vurdering.

4.2 Prestasjonsmotivasjon og danning

Konkurranse og prestasjon er sentrale moment knyttet til idrett som begrep. Peitersen og Rönholt (2008) beskriver prestasjonsbegrepet som nært knyttet til elitesporten og som synkront med konkurranse og en smal vinne-/tapeoppfatning i form av ensidig resultatfiksering. Videre trekker de fram at selve prestasjonsbegrepet direkte kan oversettes med å yte noe og at enkeltprestasjoner må vurderes på bakgrunn av forutsetninger som blant annet kjønn, alder, antall år i idretten og tidligere resultater. De påpeker at prestasjon ikke kan ignoreres i kroppsøvingsundervisningen, da mennesket er et sosialt individ og prestasjon anses derfor, i psykologien, som et allment menneskelig motiv (Peitersen & Rönholt, 2008).

Peitersen og Rönholt (2008) hevder imidlertid at kritikken av konkurranseidretten ikke har tatt høyde for hva som egentlig driver mennesket til å dyrke idrett. De mener at selve opplevelsen av å være i, leke med og være oppslukt av bevegelsen, flowexperience, lysten til å prestere og kjempe, behovet for annerkjennelse og sosialt samvær er sentrale attraktive aspekter ved idrett. Med andre ord mener de at det finnes flere motivasjonsfaktorer og andre fordeler ved å konkurrere i idrettslige aktiviteter. Sæle (2017a) påpeker at konkurransemoment, vinnerinstinkt og det å sammenligne seg med andre er viktige drivkrefter for læring og utvikling i skolen. Han hevder at konkurransemomentet i seg selv ikke er et problem, med

mindre utfallet av spillet blir viktigere enn hvordan man oppfører seg og behandler andre, eller at det å vinne utelukkende er ytre motivert og handler om å vinne over andre.

4.2.1 Konkurransen og inkludering

Esser-Noethlichs (2021) ser konkurranse i lys av inkludering i kroppsøvningsfaget. Han peker på at dersom kroppsøvningsfaget domineres av en resultatorientert idrettslogikk, vil dette kunne være til hinder for inkludering i faget. Han er tydelig på at dette ikke betyr at konkurranse skal fjernes fra faget, men at det må være visse aspekter til stede for at det skal være hensiktsmessig. For det første viser han til Klafki (1992) som påpeker at konkurranse forutsetter frivillig deltakelse, det skal være opp til hver enkelt om de vil konkurrere eller ikke. For det andre skal elevene oppleve sjanselikheter, deltakere skal ha lignende forutsetninger for å kunne vinne (Esser-Noethlichs, 2021). Dette er imidlertid en utfordring når det kommer til kroppsøvningsfaget, da en klasse består av et stort mangfold av elever. I tillegg antyder han at resultatfokus i en konkurranse er med på å konstruere vinnere og tapere, som han mener er problematisk. «Når sjanselikheter ikke kan forutsettes, blir en konkurranse rett og slett urettferdig og meningsløs» (Esser-Noethlichs, 2021, s.154). Han hevder imidlertid at fordi mange elever både liker og blir motivert av å konkurrere, bør man forsøke å skape sjanselikheter i form av noen spesifikke didaktiske grep (Esser-Noethlichs, 2021). Et didaktisk grep kan for eksempel være å tilpasse regler og oppgavene slik at forutsetningene blir mer likestilte. Eller så kan man se på konkurranse som et fellesprosjekt hvor forskjellighet er mulig å ta hensyn til. Et annet grep kan være å legge større vekt på spillideen fremfor resultatet, da dette vil fremme spillens egenverdi. Avslutningsvis trekker han fram at urettferdig konkurranse har et potensiale til å lære elever kritisk refleksjon, da det kan ha overføringsverdi til konkurranse i samfunnet ellers.

Aggerholm, Standal og Hordvik (2018) har skrevet en artikkel hvor de presenterer fire normative argumenter for bruk av konkurranse i kroppsøvningsfaget: *avoid*, *ask*, *adapt* og *accept*. De ser på integrering av konkurranse i kroppsøving med et kritisk blikk, og deres argumenter innbyr til videre samtaler omkring temaet.

Det første argumentet er *avoid*, som går ut på at konkurranse i kroppsøving bør unngås. Dette er på bakgrunn av at elevers ulike forutsetninger vil være til hinder for rettferdig konkurranse og at konkurranse kan føre til egoisme, jukse og andre negative påvirkninger på fellesskap og samhold (Aggerholm et al., 2018). I tillegg trekkes konkurranse fram som noe som elever møter i organisert idrett utenfor skolen, og at det derfor ikke bør assosieres i like stor grad med skolen, fordi skolens innhold bør stå i kontrast til livet ellers. *Ask* argumentet går ut på at

konkurransen bør være frivillig, og elever bør bli spurt om de vil delta eller ikke. Dette underbygges ved at å delta frivillig og bli hørt kan føre til mer aktiv deltakelse og en følelse av eierskap til aktiviteten. Det tredje argumenter er *adapt*, som innebærer at selve konkurransen må tilpasses elevene, i form av å tilpasse holdninger, regulere konkurransens struktur, slik at alle kan oppleve konkurransen som meningsfull. Det tar utgangspunkt i at konkurranse er en sentral del av vestlig kultur, og at det derfor vil være fordelaktig at elever er i stand til å håndtere konkurranse ellers i samfunnet. Det fjerde og siste argumentet *accept*, går hovedsakelig ut på at man må akseptere at konkurranse kan bidra til negative opplevelser for enkelte elever og at det derfor ikke er for alle. I dette argumentet legges det vekt på at konkurranse i kroppsøving skal gi elevene mulighet til å forme sin egen mening om de liker konkurranse eller ikke.

4.2.2 Mestringsorientert klima

Et mestringsorientert klima kjennetegnes ved at god innsats og framgang roses, og at alle deltakere skal bli behandlet likeverdig uavhengig av ferdigheter og prestasjoner, ved å få anerkjennelse og oppmerksomhet (Ulstad et al., 2020). Videre skal elever ha en innflytelse på undervisningen og det skal være rom for å prøve å feile (Ulstad et al., 2020). Et slikt klima vil kunne stimulere til at elever blir tryggere på egne ferdigheter og dermed søker etter mer utfordrende oppgaver og aktiviteter. I tillegg kan det føre til bedre samhold i gruppa og mer fair play (Høigaard et al., 2020). For å kunne skape et mestringsorientert klima er læreren sentral, da det er læreren som planlegger innholdet, lager grupper, veileder og evaluerer (Ulstad et al., 2020). Læreren bør verdsette innsats og fremgang i tillegg til å anerkjenne alle elever uavhengig av kjønn og ferdighetsnivå (Høigaard et al., 2020). Man bør også vektlegge at prøving og feiling er en sentral del av selve læringsprosessen og det bør tilrettelegges for selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, samt oppfordre til samarbeid i løpet av læringsprosessen.

4.3 Handlekompetanse som dannelsesideal

Peitersen og Rönholt (2008) viser til handlekompetanse som et dannelsesideal i kroppsøvingfaget. Handlekompetanse omtales som «evnen til å handle på bakgrunn av erfaring, innsikt og erkjennelse» (Peitersen & Rönholt, 2008, s.54). Skolen har som hensikt at elever på lang sikt skal oppnå handlekompetanse, fordi dette er vesentlig for at elever blir i stand til å handle og delta aktivt som borgere i et demokratisk samfunn. Det kan ses i sammenheng med Klafkis begrep om dannelse og samfunn. Samtidig kan handlekompetanse anses som et eksistensielt dannelsesideal for elever, da de lever her og nå og har behov for å

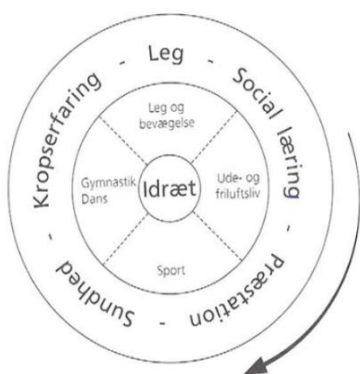
kunne forholde seg til og orientere seg i verden. Videre påpeker de at handlingskompetanse ikke en spesifikk metode eller et mål som kan nås og at det derfor er utfordrende å måle selve utviklingen av kompetansen. Å inneha handlekompetanse innebærer å handle med vilje om forandring eller å finne løsninger på problemer. Man handler målrettet og med en klar intensjon.

At elevene utvikler allmenn handlingskompetanse, er noe av kjernen i dannelsesaspektet ved kroppsøving (Engebretsen, 2017). Peitersen og Rönholt (2008) presenterer fire kompetanser som kan utvikles i kroppsøvingundervisningen, som igjen bidrar til å fremme allmenn handlingskompetanse hos elever: idrettslig-, kroppslig-, sosial- og personlig kompetanse. Å utvikle idrettskompetanse innebærer å lære å prøve, å øve, å leke og å konkurrere samt få kjennskap til ulike idrettsgrener i form av å lære teknikk, taktikk og regler. Kroppslig kompetanse kan gi elevene mulighet til å utvikle motoriske ferdigheter, få allsidige kroppslige erfaringer og utvikle eget selvbilde. I sosial kompetanse ligger det at elevene skal lære å forstå og akseptere regler og normer, løse konflikter og forhandle, kommunisere, samarbeide og ta ansvar. Personlig kompetanse kan oppnås ved å få mulighet til å reflektere og reagere, bli akseptert og hørt, tenke selvstendig og kritisk, få selvbestemmelse og ta initiativ, samt empati og medfølelse. Disse kompetansene kommer imidlertid ikke av seg selv, det er noe kroppsøvingslæreren må arbeide mot i form av å ta i bruk refleksjon og samtale i kroppsøvingundervisningen (Peitersen & Rönholt, 2008).

Peitersen og Rönholt (2008) trekker fram ballspill som en aktivitet i kroppsøving som kan være dannende for elever dersom det er faglig forankret. I ballspill kan elever nemlig utvikle både fysiske, tekniske, taktiske, kognitive, kommunikative og emosjonelle kompetanser, som alle inngår i allmenn handlingskompetanse.

4.3.1 Perspektivmodellen

Peitersen og Rönholt (2008) har utviklet en kultur- og perspektivmodell som har som mål å illustrere hvordan dannelsesaspektet i kroppsøvingundervisningen kan ivaretas, samt påvirke elevenes allmenne handlingskompetanse.



Figur 1: Perspektivmodellen (Peitersen & Rönholt, 2008)

Da deres modell er på dansk, har jeg valgt å oversette begrepene i modellen til norsk. Idræt har jeg oversatt til kroppsøving mens gymnastikk, sport, ude- og friluftsliv og sundhet er oversatt til turn, idrett, friluftsliv og helse.

I modellen blir kroppsøving sett på som et kulturfenomen som består av fire delkulturer: lek og bevegelse, friluftsliv, turn og dans, og idrett (Peitersen & Rönholt, 2008). Disse delkulturene representerer et sett med forskjellige idrettsgrener og bevegelsesaktiviteter, som til sammen utgjør kroppsøvingsfeltet. Hver delkultur inneholder spesifikke kjennetegn, verdier, holdninger og normer som skiller dem fra hverandre og som kan knyttes til den idrettslige dannelsesprosessen. For å representere dannelsesaspektet ved kroppsøvingsfaget inneholder modellen fem perspektiver som er plassert i den ytterste ringen. Disse er kroppserfaring, lek, sosial læring, prestasjon og helse. Disse perspektivene kan brukes til å styrke kompetansene for allmenn handlingskompetanse som nevnt tidligere. Peitersen og Rönholt (2008) utelukker imidlertid ikke at det kan finnes andre perspektiver. I tillegg forklarer de at deres ønske er at lærere skal eksperimentere med de ulike perspektivene i kroppsøvingsundervisningen i skolen.

Modellen fungerer på den måten at man som lærer først velger seg ut et perspektiv og deretter en eller flere aktiviteter innenfor en delkultur man ønsker å jobbe med. Eksempelvis velger man sosial læring som perspektiv, og innebandy som delkultur. Innebandy vil da fungere som et middel til å utvikle sosial læring hos elevene. Dette kan gjøres over en time eller flere.

4.4 Klasseledelse i kroppsøving i et dannelsesperspektiv

Klasseledelse handler i korte trekk om hvordan lærere underviser. Hva lærere oppfatter som formålet med faget og hva elever skal lære er derfor avgjørende for hvordan klasseledelsen vil foregå. Sett fra et dannelsesteoretisk didaktisk perspektiv innebærer klasseledelse å reflektere omkring mål og innhold i undervisningen samt gjeldene normer og regler for å kunne delta i

undervisningen (Aasland & Jensen, 2020). Briseid (2020) sammenfatter at klasseledelse i et dannelsesperspektiv innebærer «en veksling mellom elevenes tilegnelse av fag og kultur, deres egne selvvalgte aktiviteter og uttrykksformer, dialog og refleksjon (Briseid, 2020, s. 46). En fellesnevner for de to forklaringene er at et dannelsessyn på klasseledelse fordrer refleksjon og dialog.

Aasland og Jensen (2020) har skrevet et antologikapittel hvor de belyser klasseledelse i kroppsøving fra et dannelsesperspektiv. De peker på at dannelse er noe mer utover utvikling av intellektuelle ferdigheter og kompetanser. For å kunne delta i et demokratisk samfunn anes det, i tillegg, som viktig å utvikle både emosjonelle, estetiske, sosiale og praktisk-tekniske kompetanser (Rönholt, 2010; Aasland & Jensen, 2020). De betrakter kroppsøving som et viktig dannelsesfag på bakgrunn av at formålet med faget er læring av fysisk-motoriske ferdigheter, å inspirere til bevegelseslyst, kreativitet og selvstendighet samt lære elever kompetanser som medvirker til solidaritet, som er et sentralt dannelsesmål (Klafki, 2001). De har med utgangspunkt i dette kommet fram til noen retningslinjer for hvordan lærerens klasseledelse i kroppsøving vil se ut fra et dannelsesperspektiv.

For det første vil elevene være aktive deltakere i undervisningen i form av utforming av sosiale regler, diskusjon av faginnhold og verdier som dukker opp i undervisningen, utarbeidelse av mål, aktivitetensinnhold og arbeidsmetoder (Aasland & Jensen, 2020).

Klasseledelsen er med andre ord preget av selvbestemmelse og medbestemmelse, som også er viktige dannelsesmål (Klafki, 2001). Dette vil igjen påvirke elevenes sosiale og demokratiske dannelse. For det andre innebærer slik klasseledelse at læreren legger til rette for refleksjon og diskusjon omkring solidaritet og respekt for hverandre. For det tredje er det sentralt at kroppsøvingslæreren har klart for seg hva elevene skal lære og formidler målet tydelig for elevene både i forkant og i etterkant av undervisningen. Dette hevder de vil styrke ideen om kroppsøvingsfaget som læringsfag fremfor som et aktivitetsfag (Aasland & Jensen, 2020).

Avslutningsvis hevder de at «klasseledelse i et dannelsesperspektiv utøves i et spenningsfelt mellom individuell utfoldelse og det å vise hensyn og solidaritet med fellesskapet» (Aasland & Jensen, 2020, s.149). Det vil si at læreren på den ene siden må legge til rette for at elever får mulighet til å drive skapende virksomhet, være kreative og lekne, samtidig som det er store individuelle forskjeller mellom elevene, og det kan derfor være utfordrende å inkludere alle i faget.

5. Metodedel

I metodekapittelet beskrives og presenteres forskningsprosessen steg for steg. Innledningsvis presenteres vitenskapsteoretisk tilnærming og begrunnelse for valg av metode. Videre redegjøres intervju og observasjon som metode for innsamling av data, samt prosessen med valg av informanter. Så forklares gjennomføringen av datainnsamlingen og analysen av datamaterialet. Dernest redegjøres det for kvalitetssikring i form av reliabilitet, validitet og overførbarhet og til slutt etiske vurderinger.

5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming og kvalitativ metode

I begynnelsen av prosjektet måtte jeg finne en passende vitenskapsteoretisk tilnærming til prosjektets problemstilling. Det er vanlig å skille mellom tre forskningsområder: naturvitenskap, humaniora og samfunnsvitenskap (Johannessen et al., 2021). Dette masterprosjektet faller innunder samfunnsvitenskap som kjennetegnes ved at det er individets opplevelse av virkeligheten som danner grunnlaget for forskningen, fordi hensikten er å forstå kroppsøvingslæreres forståelse av mindre idrettsrettet kroppsøving og erfaringer med idrett i kroppsøvingsfaget (Johannessen et al., 2021). Lærernes forståelse og erfaringer vil være vanskelig å måle. Derfor vil en kvalitativ metode være hensiktsmessig å bruke. «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale et al., 2015, s.44). Et sentralt mål for kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Deltakende observasjon og intervju er eksempler på kvalitative metoder, som kjennetegnes ved at det er et subjekt-subjekt-forhold mellom forskeren og de som blir studert. Dette er i motsetning til kvantitative metoder hvor det er en distanse mellom dem. I kvalitative metoder søker man etter informantens meninger, oppfatninger og erfaringer (Thagaard, 2018). En slik tilnærming peker i retning av fenomenologi, som bygger på en interesse for å forstå sosiale fenomener fra informantenes eget perspektiv, og beskrive hvordan de opplever verden (Kvale et al., 2015). Erfaring er basen for kunnskap og verden blir forstått slik den erfarer av subjektet. I prosjektet er det altså informantenes livsverden som skal tolkes.

Kvalitativ metode har som hensikt å belyse karaktertrekkene og egenskapene ved det fenomenet som blir studert (Thagaard, 2018). I mitt prosjekt er det i all hovedsak fenomenet mindre idrettsrettet kroppsøving som blir studert. Med tanke på at det er et nytt begrep i læreplanen, finnes det i utgangspunktet lite forskning omkring kroppsøvingslæreres forståelse

av fenomenet. En kvalitativ metode er derfor hensiktsmessig, fordi det kan bidra til å gi en dypere og brede forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018).

5.2 Metodetriangulering

I prosjektet benyttes en form for metodetriangulering, ved at jeg først observerer en undervisningstime av hver kroppsøvlingslærer etterfulgt av et kvalitativt intervju. Ved å bruke to ulike datainnsamlingsmetoder, får jeg tilgang til to ulike typer data, handlingsdata i observasjonene og en selvrepresentasjon i intervjuene (Fangen, 2010).

En styrke ved å observere på forhånd av intervjuene er at i observasjonene får jeg som forsker mulighet til å bli kjent med miljøet jeg studerer og i tillegg se situasjoner fra mitt eget ståsted (Fangen, 2010). I intervjuene i etterkant får informantene mulighet til å dele sine erfaringer fra de samme situasjonene, og da vil jeg kunne få svar på konkrete hendelser fra undervisningen. I prosjektet blir ikke observasjonene en del av analysen og funnene som blir presentert. Dette er fordi hensikten ved å observere er å få noen spesifikke hendelser å ta tak i for å formulere intervjuguide og snakke om i intervjuene. Dette medfører at hver intervjuguide blir noe ulik, men mer spesifikk og personlig relevant for hver enkelt informant.

5.3 Ikke deltakende observasjon

Det er viktig å påpeke at jeg ikke ønsker å samle inn personopplysninger fra elevene, da dette ikke er relevant for å besvare problemstillingen. Observasjonene gjennomføres derfor uten noen form for lyd- eller videoopptak, kun notater skrevet for hånd. Elevenes handlinger og utsagn i undervisningen skal bli brukt som refleksjonsspørsmål i intervju med lærerne.

Thagaard (2018) beskriver at man gjennom observasjon «(...) studerer sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvilke handlinger deltakere i felten utfører» (Thagaard, 2018, s.63). Videre trekker hun fram at man som forsker kan innta ulike roller, enten som deltakende- eller ikke deltakende observatør. I prosjektet inntar jeg en ikke deltakende observatørrolle, som innebærer å observere og studere hva deltakerne gjør og hvordan de forholder seg til hverandre fra sidelinjen uten å selv være i interaksjon med dem (Thagaard, 2018).

5.3.1 Feltnotat

Når man skal observere må man skrive feltnotater enten underveis eller i etterkant. I feltnotater overfører forskeren sine erfaringer fra felten til tekst, og de har som hensikt å hjelpe forskeren å huske det man har erfart (Thagaard, 2018). Fangen (2010) trekker fram at det er viktig å skille mellom beskrivelser og vurderinger av situasjoner man observerer. I mine observasjoner ser jeg etter hva målet for undervisningen er og hvordan dette samsvarer med

valg av aktiviteter og innhold, hva som blir sagt og hvordan elevene reagerer på hva som blir sagt og måten læreren gir tilbakemelding på.

Thagaard (2018) legger vekt på at forskeren må velge ut temaer som er av størst relevans for prosjektet, da notater fra observasjoner kan bli for omfattende. Forskeren må altså prioritere hvilke situasjoner som er relevant å notere ned og ikke. I mitt tilfelle er det mest hensiktsmessig å ta notater underveis, da jeg inntar en ikke-deltakende rolle. En utfordring ved å ta notater underveis kan være at det skapes en større distanse mellom forsker og deltaker, og det kan føre til at deltakerne blir ukonsentrert eller forstyrret (Thagaard, 2018). På en annen side kan det være en fordel, da det kan minske deltakerens følelse av å bli iaktatt.

5.4 Semistrukturert kvalitativt forskningsintervju

Et av formålene ved intervju er å få kunnskap om andre menneskers synspunkt og perspektiv omkring temaer for intervjuet (Thagaard, 2018). Gjennom intervju vil man kunne få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kjennetegnes et kvalitativt forskningsintervju ved en fleksibel struktur som ligner på den dagligdagse samtalen, samtidig som det inneholder en bestemt metode og spørreteknikk. At intervjuet har en fleksibel struktur innebærer at man kan tilpasse spørsmålene underveis på bakgrunn av intervjupersonens svar (Thagaard, 2018). I tillegg kan man legge til spørsmål som ikke var planlagt på forhånd dersom dette er relevant. Kort oppsummert er et kvalitativt intervju en samtale mellom den som forsker og den som blir intervjuet, som tar utgangspunkt i både forhåndsbestemte temaer og temaer som dukker opp underveis.

Fordi mine intervjuer skal ta utgangspunkt i observasjonene gjennomført på forhånd, er jeg nødt til å ha en relativt løs struktur i intervjuene. Noen spørsmål vil gå igjen og stilles til alle deltakerne, mens andre spørsmål vil være ulike. Valget faller derfor på det Kvale og Brinkmann (2015) kaller for semistrukturerte intervjuer, som kjennetegnes ved en løs struktur hvor det er rom for å endre både rekkefølge og formuleringer av spørsmål underveis i intervjuet. En fordel med dette er at man kan ta tak i det som kommer fram av informasjon fortløpende. Dette er viktig for meg, da hensikten med intervjuet er å ha en nysgjerrig tilnærming heller enn utspørring, da dette vil oppleves mer naturlig og derav en styrket relasjon. Jeg ønsker at intervjuet skal ligne mer en samtale mellom meg og informanten hvor vi sammen reflekterer og diskuterer tematikken omkring idrett i kroppsøving. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) som hevder at i intervjuer blir kunnskap produsert i relasjonen mellom forsker og intervjuperson.

5.5 Valg av informanter

Det som kjennetegner de kvalitative metodene intervju og observasjon er at utvalget representerer et begrenset antall personer (Thagaard, 2018). I mitt masterprosjekt er utvalget relativt lite, og det er derfor, ifølge Thagaard (2018), viktig å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen. På bakgrunn av dette har jeg valgt en strategisk utvelging. «Strategisk utvelging er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s.54). I mitt prosjekt var kvalifikasjonene at man hadde fullført en lærerutdanning og underviste i som kroppsøvlingslærer på barnetrinnet. En viktig faktor ved strategisk utvelging, er at utvalget ikke er representative for en populasjon (Thagaard, 2018). Dette vil si at mitt prosjekt i utgangspunktet ikke kan generaliseres til alle kroppsøvlingslærere i Norge.

I arbeidet med å rekruttere deltakere til forskningsprosjektet gjennomførte jeg et tilgjengelighetsutvalg. Grunnen til dette var at det kan være utfordrende å finne deltakere til kvalitative studier, fordi de innebærer å innhente personlige erfaringer, opplevelser og meninger (Thagaard, 2018). Et tilgjengelighetsutvalg er en seleksjonsmetode som går ut på å rekruttere deltakere som er tilgjengelige for forskeren og som representerer bestemte egenskaper som er relevant for den bestemte problemstillingen. For å rekruttere informanter delte jeg et innlegg med informasjon om prosjektet på et lærerforum på Facebook, men dette ga ingen resultat. Derfor tok jeg kontakt med to rektorer fra mine tidligere praksisskoler, for å få kontaktinformasjon til mulige kroppsøvlingslærere på skolene som kunne være interessert i å delta. Jeg dro deretter til de to skolene og spurte de aktuelle informantene ansikt til ansikt om de kunne tenke seg å delta.

Når det kommer til utvalgets størrelse er dette noe som begrenses av tid og ressurser, samt hvor mange kategorier man inkluderer i utvalget (Thagaard, 2018). Videre er en viktig retningslinje at kvalitative utvalg ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre detaljerte og grundige analyser, nettopp på grunn av at det er svært tidkrevende. Med tanke på at mitt masterprosjekt har en ramme på 30 studiepoeng og skrives i løpet av et semester, har jeg begrenset utvalgets størrelse til 4 informanter.

5.6 Pilotintervju og intervjuguide

I forkant av datainnsamlingen, kan det være en fordel å gjennomføre pilotintervjuer (Johannessen et al., 2021). Det vil si å intervju en som ikke er en del av studien med

utgangspunkt i intervjuguiden. Dette er viktig for å forberede seg på å intervju og oppnå trygghet og selvtillit til intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Før dette prosjektet hadde jeg relativt liten erfaring med intervju, da jeg kun har gjort det en gang tidligere. Jeg opplevde det derfor som både nødvendig og betryggende å gjøre et pilotintervju. Jeg gjennomførte et pilotintervju på en medstudent fra samme masterfag som meg. Fordi intervjuene mine skulle basere seg på observasjoner, gjennomførte jeg først pilotintervju etter en av observasjonene var gjennomført. En ulempe med dette var at masterstudenten ikke hadde vært til stede under observasjonen, og noen av spørsmålene var derfor vanskelig for personen å svare på. Samtidig var jeg ikke så opptatt av svarene, fordi formålet med pilotintervjuet var å teste ut spørsmålsformuleringene og ulike intervjuteknikker.

Jeg utarbeidet en intervjuguide før intervjuene som hadde som formål å strukturere intervjuforløpet. Det er viktig at spørsmålene som stilles henger nøye sammen med teori og tidligere forskning. For å sørge for dette krever det kunnskap om temaet og nøye planlegging (Kvale et al., 2015). Jeg satte meg derfor godt inn i empiri og forskning omkring temaet, før jeg med hjelp av veileder og tilbakemeldinger fra pilotintervjuet, endte opp med en delvis strukturert intervjuguide. At den er delvis strukturert, vil si at den består av forhåndsbestemte temaer, men at rekkefølgen av temaene bestemmes underveis i intervjuet (Thagaard, 2018). Intervjuguiden ble utarbeidet med følgende temaer: tanker om mindre idrettsrettet kroppsøving, refleksjon omkring kroppsøvingstimen og idrett og danning i kroppsøving. De konkrete spørsmålene omkring de ulike temaene ble ulike hvor hvert intervju, fordi jeg som nevnt tidligere brukte hver enkelt observasjon som grunnlag for intervjuguiden.

Thagaard (2018) trekker fram at spørsmålene som stilles må oppmuntre intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende svar omkring temaene som undersøkes, slik at det blir god kvalitet på intervjuet. Spørsmålene bør derfor være åpne og korte, da ledende spørsmål vil begrense informantens svaralternativer. For å virke nysgjerrig og åpen brukte jeg konsekvent ord som innbydde til dialog. Som for eksempel «hva tenker du om», «hvordan opplevde du», «kan du fortelle» osv. Forskeren bør også være i stand til å stille oppfølgingsspørsmål for å skape en god dynamikk (Kvale et al., 2015). Oppfølgingsspørsmål var spesielt nyttig i mitt prosjekt, for å sørge for at intervjuene med de forskjellige informantene omhandlet lignende tematikk. I noen sammenhenger er oppfølgingsspørsmål også et nyttig verktøy med tanke på hvor åpent personer uttrykker seg under et intervju (Thagaard, 2018).

5.7 Gjennomføring av datainnsamling

5.7.1 Observasjon og intervju

Jeg gjennomførte observasjonene og intervjuene på informantenes skoler samlet over en fire ukers periode fra februar til mars. Observasjonene ble gjennomført en til to dager før intervjuene, slik at jeg fikk tid til å utarbeide en intervjuguide for selve intervjuet. Dette gjorde at både jeg og informantene fikk samlet tankene, reflektert over hva jeg hadde sett. Jeg valgte også å «gjøre meg ferdig» med en informant av gangen, ved at jeg både observerte og intervjuet en lærer før jeg observerte neste. Dette gjorde at jeg, og informantene, hadde de enkelte kroppsøvingstimen friskt i minne. I tillegg ga det meg mulighet til å begynne på transkribering av intervjuene fortløpende.

Alle observasjonene gikk over en kroppsøvingstime som varte i 90 minutter og ble gjennomført i gymsal. Jeg hadde som nevnt tidligere satt opp noen bestemte temaer på forhånd på hva jeg skulle se etter, men opplevde underveis at jeg noterte ned omtrent alt jeg kom over. Alle informantene introduserte meg for elevene i begynnelsen av timen, og fortalte hvorfor jeg var der og at det var dem jeg skulle observere, ikke elevene. Dette gjorde at elevene slappet mer av, og det var som om jeg ikke var der. Jeg noterte med penn og papir underveis i timen, men i etterkant skrev jeg det over til pc og supplerte notatene med alt jeg husket fra timen.

Selve intervjuene varte i henholdsvis 35 minutter. Jeg var spesielt opptatt av at intervjuene ikke skulle oppleves som en utspørring, men heller en samtale oss imellom. Jeg informerte om prosjektets formål og ytret tydelig at jeg var genuint nysgjerrig i deres meninger og tanker, og at jeg ikke var ute etter å dømme hvorvidt svarene deres var rett eller feil. Iscenesettelsen av intervjuet er en viktig fase, hvor informantene får en oppfatning av intervjueren og stemningen for intervjuet blir satt (Kvale et al., 2015). Underveis i intervjuet var jeg opptatt av å vise interesse, lytte oppmerksomt og vise forståelse og respekt for det informanten sa. I og med at spørsmålene stort sett var basert på observasjonene bidro dette til at det var lettere for informantene å komme med et svar, fordi de følte større eierskap og tilknytning til spørsmålene. Etter intervjuene takket jeg for deres bidrag, da det er en forutsetning for at jeg kunne gjennomføre prosjektet.

Jeg brukte appen *diktafon*, som er direkte koblet opp mot nettsiden *nettskjema*, til å ta lydopptak av intervjuene. Ifølge Thagaard (2018) er lydopptak mest hensiktsmessig i transkribering fra samtale til tekst, fordi det gir mest fyldig informasjon om dialogen mellom

forsker og intervjuperson. Lydopptak kan gi viktig informasjon om hvordan intervjupersonen svarer på spørsmålene, som for eksempel hvordan vedkommende engasjerer seg, eventuelle pauser eller usikkerhet. Videre trekker hun fram at en fordel med lydopptak er at forskeren kan konsentrere seg fullt og helt om spørsmålene og observere intervjupersonens reaksjoner underveis.

5.8 Transkribering av intervju

Intervjuene ble i etterkant transkribert fra lydopptak til tekst. Som nevnt over brukte jeg appen diktafon til å ta lydopptak av intervjuet. En fordel ved lydopptak er at det intervjupersonen sier, vil kunne bli beskrevet ordrett i transkripsjonen. (Thagaard, 2018). Selve transkripsjonen gikk også lettere, fordi lydfilene ble direkte overført til datamaskinen, som gjorde at jeg kunne lytte til intervjuet flere ganger, justere tempoet og hastighet, samt sette på pause eller spole tilbake.

Ifølge Braun og Clarke (2006) er det viktig at transkripsjonen er grundig ortografisk fremstilling av alle verbale og ikke-verbale ytringer. Eksempelvis kan tegnsetting endre betydningen av dataene, så det er viktig å være nøye i denne fasen. Samtidig har skriftspråket et annet uttrykk enn det muntlige, og det muntlige vil noen ganger kunne virke usammenhengende eller upresist i skriftlig form (Malterud, 2011). Det er derfor viktig at formen man skriver i ivaretar det informantene sier på en god måte. Med dette i tankene valgte jeg å skrive om noen av sitatene fra informantene ved utelate tenkepauser og små fraser som «ehh», men samtidig beholde budskapet som kom frem.

5.9 Analyse av datamaterialet

5.9.1 Temasentrert metode

I forkant av intervjuene og analysen leste jeg meg opp på det jeg anså som relevant teori, men kom fram til at jeg ønsket å stille i intervjuet med et åpent sinn, og valgte derfor å ikke låse meg til et bestemt teorigrunnlag. I arbeidet med datamaterialet ble derfor en induktiv tilnærming benyttet, ved at koder ble dannet på bakgrunn av det informantene selv benyttet av begreper eller begreper fra min egen tolkning av dataene (Kvale et al., 2015). I arbeidet med å analysere datamaterialet fra intervjuene har det blitt benyttet en temasentrert analysemetode. Tematisk analyse har som formål å identifisere, analysere og rapportere ulike mønstre og temaer i et datamateriell (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) understreker imidlertid at analysen ikke er en lineær prosess, men innebærer å gå frem og tilbake mellom

de ulike fasene, og trekker fram at skriveprosessen allerede bør begynne i fase én, med å notere ned ideer og mulige koder. I det følgende beskrives analyseprosessen fase for fase.

Braun og Clarke (2006) deler tematisk analyse inn i seks ulike faser. Den første fasen er grunnlaget for resten av analysen og handler om å gjøre seg kjent med sine data. I denne fasen leste jeg igjennom dataene flere ganger, på en aktiv måte ved å se etter mønstre ved å ta notater med ideer for koding. I fase to begynte jeg å produsere innledende koder fra dataene. Jeg gjennomførte kodingen manuelt, ved at jeg skrev ut transkripsjonen på papir, leste nøye gjennom hele datasettet, skrev ned notater i marginen og fargekodet ulike mønstre som oppstod. Braun og Clarke (2006) viser til tre nøkkelråd for denne fasen; å kode så mange potensielle temaer/mønstre som mulig og passe på at ikke konteksten går tapt ved å ta vare på litt av de omkringliggende dataene, samt at man kan kode individuelle utdrag av data i så mange forskjellige «temaer» som de passer inn i.

Etter å ha identifisert ulike koder på tvers av datasettet startet fase tre. I denne fasen analyserte jeg i hovedsak de ulike kodene og forsøkte å sortere dem innunder overordnede temaer (Braun & Clarke, 2006). For å gjøre prosessen mer ryddig og oversiktlig for meg selv, lagde jeg et tankekart, som også bidro til at jeg ble bevisst på forholdet mellom koder, temaer og mellom overordnede og underordnede temaer. Fase fire går ut på å sammenfatte og ferdigstille temaene i et tematisk kart. Noen av temaene jeg fant i fase tre var tilsvarende like, og ble derfor slått sammen, mens andre ble forkastet da det ikke var nok data til å støtte dem. Ifølge Braun og Clarke (2006) bør det være klare skiller mellom de ulike temaene og de peker på at det i denne fasen finnes to nivåer av hvordan man kan gjennomgå temaene. Nivå én innebærer å lese gjennom alle datautdrag for hvert tema, og vurdere hvorvidt det er et sammenhengende mønster eller ikke. Dersom det ikke skulle være sammenheng må man vurdere å omformulere temaet, lage nytt tema eller forkaste datautdragene som ikke passer. I min analyse fant jeg en sammenheng, og kunne derfor gå videre til nivå to. I nivå to beveger man seg fra datautdragene innenfor hvert tema, til å vurdere gyldigheten til de enkelte temaene i forhold til datasettet som helhet. Her vurderer man også om det tematiske kartet er en nøyaktig representasjon av datasettet. I og med at koding er en pågående organisk prosess, vil det ofte være behov for å lage nye eller endre allerede etablerte koder. Når det tematiske kartet er ferdig, har man en god oversikt over de ulike temaene, hvordan de passer sammen og hva de forteller om datasettet, og er dermed klar for å gå over i fase fem.

På dette tidspunktet handler det om å definere og avgrense temaene og analyserer dataene i dem. Det innebærer å finne «essensen» i hva hvert tema handler om. Her peker Braun og

Clarke (2006) på at det er viktig at hvert tema ikke skal være for komplekst og mangfoldig. Videre trekker de fram at målet er å finne ut hva som er interessant og hvorfor med de ulike temaene, og ikke kun gjensfortelle eller omformulere innholdet. Jeg skrev en analyse av hvert enkelt tema hver for seg, hvor jeg forsøkte å identifisere «historien» hvert tema forteller, samtidig som jeg vurderte de i forhold til hverandre, slik at de ikke overlappet hverandre. I analysen fant jeg også ulike undertemaer, som bidro til å gi struktur og illustrere meningshierarkiet i dataene. Avslutningsvis i denne fasen fant jeg passende og konkrete titler til hvert tema, som oppsummerer hva temaet handler om.

Da jeg hadde bearbeidet og analysert de ulike temaene, begynte jeg på den endelige analysefasen og skriving av resultatdelen. Formålet med en tematisk analyse er å fortelle den kompliserte fortellingen til dataene dine slik at det overbeviser leseren om verdiene og gyldigheten av dine dataanalyser (Braun & Clarke, 2006). Videre er det sentralt at selve analysen gir en sammenhengende, logisk, interessant og kortfattet redegjørelse for historien dataene forteller. Analysen må inneholde tilstrekkelig med datautdrag for å demonstrere temaets utbredelse. For å få til dette har jeg opptil flere ganger tatt i bruk direkte sitat fra informantene. Til slutt understreker Braun og Clarke (2006) at den analytiske fortellingen må strekke seg utover en beskrivelse av dataene, og fungere som et argument i forhold til forskningsspørsmålet mitt.

5.10 Kvalitetssikring

Kvalitetssikring handler om å vurdere kvaliteten på forskning, knyttet til begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018). Reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, validitet omhandler hvorvidt forskningen er gyldig, mens overførbarhet vil si om tolkninger fra forskningen kan gjelde i andre sammenhenger utover en enkelt undersøkelse (Thagaard, 2018). Kvaliteten på forskningen handler med andre ord om forskningens troverdighet.

5.10.1 Reliabilitet

Et aspekt ved reliabilitet er spørsmålet om andre forskere kan reprodusere samme resultat på andre tidspunkter (Kvale et al., 2015). Med intervju som metode, vil det si om informantene ville gitt samme svar i et intervju med en annen forsker eller ikke. For å styrke mitt prosjekts troverdighet har jeg gitt nøye og detaljerte beskrivelser av utviklingen av data i forskningsprosessen. I den sammenheng er transparens et sentralt begrep. Det innebærer at forskningsprosessen skal være gjennomsiktig, ved å gi nøye og detaljerte beskrivelser av

forskningsprosessen trinn for trinn (Smith, 2006). Videre har jeg forsøkt å tydeliggjøre min rolle i prosjektet, ved å skille tydelig på hva som er informantenes uttalelser og hva som er mine tolkninger, da det ifølge Thagaard (2018) kan være et tiltak som styrker prosjektets gjennomsiktighet og reliabilitet.

Kvale og Brinkmann (2015) knytter reliabilitet til flere faser av forskningen, både under intervjuet, i transkriberingen og i analysen. Under intervjuet er det faktorer som kan påvirke informantenes svar som knyttes til reliabilitet. Type spørsmål er avgjørende. Som nevnt tidligere har jeg brukt jeg åpne spørsmål, for å unngå ledende spørsmål, fordi det kan ha negative konsekvenser på prosjektets reliabilitet ved at informantenes svar kan være påvirket (Kvale et al., 2015). I tilknytning til transkripsjonen kan man tolke det informantene sier feil, på grunn av tenkepauser eller dårlig kvalitet på lydopptaket. For å være sikker på at jeg forsto informantene rett og transkriberte så ordrett som mulig, lyttet jeg til opptaket flere ganger. For å styrke prosjektets reliabilitet har jeg også gitt konkrete og spesifikke beskrivelser av hvordan jeg har samlet inn og analysert data (Thagaard, 2018). Dette innebærer utvalg av informanter, gjennomføring av observasjoner og intervjuer og hvordan datamaterialet ble transkribert og analysert.

5.10.2 Validitet

Validitet er knyttet til prosjektets gyldighet og relevans, og hvorvidt prosjektet undersøker det det er ment å undersøke (Kvale et al., 2015). Dette innebærer både informantenes svar og om det teoretiske grunnlaget er relevant for å besvare den aktuelle problemstillingen. For å styrke mitt prosjekts validitet har jeg tatt utgangspunkt i forskning og teori som er gjort omkring temaene idrett og danning i kroppsøving tidligere, da dette er det jeg hovedtemaene jeg undersøker.

Thagaard (2018) peker på ekstern validitet, og at dette omhandler om resultatene i prosjektet kan generaliseres og kunne overføres til andre sammenhenger og utvalg. Med tanke på at jeg kun har fire kroppsøvingslærere fra barnetrinnet, kan ikke mine resultater generaliseres til alle kroppsøvingslærere. Det er heller ikke min intensjon, da jeg ikke er ute etter en sannhet, men heller å utvikle ytterligere kunnskap og få innsikt i kroppsøvingslæreres forståelse av et begrep i den nye læreplanen. Samtidig er det lite forskning omkring kroppsøvingsfaget etter fagfornyelsen, og funnene kan derfor ses på som et bidrag til det øvrige forskningsfeltet. Funnene kan imidlertid være nyttige og av verdi for informantene som deltok, ved at de kan bli bevisste over egne undervisningspraksiser.

For å styrke dette prosjektets validitet har jeg lagt vekt på teoretisk gjennomsiktighet, som vil si å beskrive det teoretiske ståstedet som er grunnlaget for mine tolkninger (Thagaard, 2018). Jeg har brukt teori til å underbygge tolkninger og funn som kommer fram i analysen, og gitt en nøye og detaljert beskrivelse av analyseprosessen. Jeg har sammenlignet resultatene fra mitt prosjekt med resultater fra andre studier og fått bekreftet at flere av funnene er i tråd med tidligere resultater. Samtidig undersøker jeg en tematikk det er forsket lite på, og det er derfor begrenset hvor mange tidligere studier som har undersøkt det samme.

5.11 Etiske vurderinger

All forskning innebærer en rekke etiske retningslinjer og forventninger til forskeren om å utøve en etisk praksis i sitt forskningsprosjekt (Thagaard, 2018). I kvalitative studier er det utarbeidet spesifikke etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til deltakerne. De etiske retningslinjene er til for å ivareta rettighetene til deltakerne og forskerens ansvar overfor dem. Thagaard (2018) presenterer fire etiske prinsipper: prinsippet om informert samtykke, prinsippet om konfidensialitet, prinsippet om at deltakerne ikke skal ta skade av forskningen og prinsippet om å unngå å plagiere andre forskeres tekster. I denne delen beskrives hvordan det har blitt tatt hensyn til disse fire prinsippene i mitt prosjekt.

5.11.1 Informert samtykke

«Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke» (Thagaard, 2018, s.22). På grunnlag av detaljert informasjon om prosjektet skal deltakerne vurdere om de ønsker å gi samtykke for deltakelse i prosjektet. Forskeren må gi informasjon om forskningens formål, finansiering av prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hva resultatene skal brukes til samt konsekvensene av å delta.

I forkant av både intervju og observasjon delte jeg ut et informasjonsskriv hvor prosjektets formål er beskrevet, samt hva det ville si for deltakerne å delta. Det er blant annet spesifisert at dataene ville bli lagret på en trygg plass, og at deltakerne ville få fiktive navn og dermed ikke være gjenkjennbare i den endelige publikasjonen. Før gjennomføringen av observasjonen og intervjuet fikk deltakerne en samtykkeerklæring de måtte skrive under på, i tillegg til at jeg ga muntlig informasjon om prosjektets hensikt og hva det ville si for dem å delta. Jeg informerte også om at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg.

Det finnes imidlertid noen utfordringer knyttet til informert samtykke, fordi det er begrenset hvor mye informasjon forskeren kan gi om prosjektet på forhånd (Thagaard, 2018). En

utfordring kan være at deltakernes atferd kan påvirkes dersom de har for detaljert informasjon. Knyttet til mitt prosjekt, kunne et mulig problem være at kroppsøvingslærerne planla undervisningen basert på at den skulle være mindre idrettsrettet, fordi det er temaet for mitt prosjekt, i stedet for å gjennomføre kroppsøvingsundervisningen slik de pleier. Dette kunne svekket prosjekts validitet, da funnene ikke ville vært gyldige. For å unngå dette så jeg det derfor som nødvendig å informere lærerne om at jeg ikke hadde et fasitsvar på hva mindre idrettsrettet betyr, og at jeg var oppriktig nysgjerrig på å undersøke hva de mener ligger i begrepet.

På grunn av at informert samtykke er basert på frivillighet, har deltakerne anledning til å trekke seg når som helst i forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Som forsker kan man derfor ikke slå seg til ro med at man har fått samtykke i starten av prosjektet. Gjennom hele prosessen vurderte jeg hvilke konsekvenser det ville få for deltakerne og at de skulle være anonyme og ikke gjenkjennbare i prosjektet.

5.11.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet sørger for at det er krav til hvordan forskeren håndterer informasjonen deltakerne har gitt (Thagaard, 2018). Konfidensialitet innebærer blant annet at deltakerne anonymiseres og at opplysninger lagres på en forsvarlig måte.

Før jeg kunne begynne på prosjektet måtte jeg sende inn en søknad til SIKT, hvor jeg informerte om hensikten med mitt prosjekt og hvordan jeg skulle innhente personopplysninger og ivareta deltakernes sikkerhet. Ved observasjon og intervju får forskeren data som kan knyttes til deltakerne i prosjektet (Thagaard, 2018). Det er derfor svært viktig å ta forholdsregler når det kommer til behandling av personopplysninger. Først og fremst var jeg opptatt av å ikke samle inn unødvendig informasjon. For å besvare min problemstilling var det ikke nødvendig å samle inn personopplysninger utover navn og stemme på lydopptak. For å beskytte deltakernes privatliv, har jeg gitt dem fiktive navn, og brukt disse konsekvent i transkripsjon og lagring av data (Thagaard, 2018). Ingen personopplysninger har blitt lagret. Videre har jeg fylt ut et risikoanalysekjema, hvor jeg har tatt en risikovurdering av behandling av personopplysninger, og hvorvidt det var nødvendig å sette inn tiltak eller ikke. Når det kommer til å beskytte deltakernes integritet har jeg søkt å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for dem, ved å eksempelvis ikke alltid gjengi sitater ordrett, da det er en forskjell mellom skriftlig og muntlig språk.

5.11.3 Forskerrollen

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det er viktig at forskeren har gode forkunnskaper om de temaene som undersøkes. I løpet av fem år på lærerutdanningen, hvorav de to siste årene har vært kroppsøvingsdidaktikk, har jeg utviklet inngående kunnskap og interesse for kroppsøvingfaget. Mine forkunnskaper er derfor i stor grad preget av tanker som er formidlet til meg fra lærere på kroppsøvingseksjonen. Dette er viktig å understreke, da dette definitivt vil påvirke hva jeg ser etter og hvordan jeg tolker funn fra datainnsamlingen min. Samtidig understreker Fangen (2010) at forskeren ikke skal la sine egne personlige meninger og kunnskap påvirke forståelsen av andres erfaringer og meninger, forskeren skal ikke la seg styre av egne forkunnskaper. Det er altså viktig at jeg som forsker evner å legge til side mine personlige meninger, og er bevisst på mine egne forkunnskaper om emnet.

I kvalitative studier er det ofte et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informantene (Kvale et al., 2015). Dette kommer av at det i intervjuer er forskeren som bestemmer hvilke spørsmål som skal stilles, hvilke spørsmål som blir fulgt opp, samt når intervjuet er over. Når det kommer til observasjon er det også der forskeren som bestemmer hva som observeres og hva som blir notert ned og ikke. På bakgrunn av dette var jeg spesielt opptatt av at min makt som forsker ikke skulle misbrukes, da dette ville kunne påvirke relasjonen mellom meg og informantene negativt, og derav kvaliteten på datamaterialet. Jeg var derfor åpen med deltakerne om hvordan jeg planla å presentere resultatene (Thagaard, 2018).

6. Resultatdel

I dette kapitlet presenteres funnene som har kommet fram i analysen. Jeg har valgt å separere resultat og diskusjon, da dette oppleves mer oversiktlig. Først presenteres informantene og kort om deres bakgrunn. Deretter er kapitlet strukturert slik at underoverskriftene representerer de ulike temaene jeg kom fram til gjennom den tematiske analysen.

6.1 Presentasjon av informanter

For å bevare anonymiteten til informantene har de fått tildelt fiktive navn. Alle informantene er kroppsøvingslærere på mellomtrinnet og har lærerutdanning både med og uten kroppsøving som fag. I tillegg er alle fire lærerne tilhørende skoler på Østlandet.

Lars underviser i kroppsøving på femte trinn og er relativt nyutdannet kroppsøvingslærer. Han har drevet med idrett hele livet, og har bakgrunn fra fotball.

Anders har utdanning innenfor kroppsøving og er kroppsøvingslærer på syvende trinn. Han spiller fotball på fritiden, og er glad i å være i fysisk aktivitet.

Siri underviser også på syvende trinn og er utdannet kroppsøvingslærer. I likhet med de to andre har hun også lang erfaring med idrett. Hun har erfaring fra håndball og er fortsatt opptatt av å holde seg aktiv.

Ida har lang undervisningserfaring, og underviser nå på femte trinn. Hun har generell lærerutdanning, men ikke knyttet til kroppsøving og er ikke spesielt opptatt av idrett.

6.2 «Det er mye kroppsøving i idretten, men ikke nødvendigvis idrett i kroppsøvingen»

Kroppsøvingslærerne deler en tanke om at kroppsøving og idrett er to forskjellige, men samtidig beslektet felt. Et sitat som oppsummerer godt hvordan informantene forstår intensjonen om et mindre idrettsrettet fag er: «Det er mye kroppsøving i idretten, men ikke nødvendigvis idrett i kroppsøvingen» (Siri). De er alle enige om at mindre idrettsrettet kroppsøving innebærer å ha andre læringsmål utover å mestre idrettsaktiviteten i seg selv, og at idrettsaktiviteter kan brukes som et middel på veien til læring. Anders formulerer det slik: «Mindre idrettsrettet kroppsøving innebærer å plukke ut ting som er sentrale fra idretten, som for eksempel samarbeid». Videre forklarer Siri at «Man utøver mye kroppsøving når man driver med idrett, fordi innenfor fotball kan man for eksempel jobbe med balanse, styrke og koordinasjon. Idrett kan brukes til å lære noe annet». Noe av det samme antyder Ida, som sier: «Jeg føler ikke at vi har det idrettsfokuset hvor det er om å gjøre å være raskest, for jeg føler det er sånn i idrett, vi har mer fokus på at man skal lære seg noe nytt og gjøre det beste man kan». Målene er altså ikke knyttet til å mestre idrett eller å prestere best mulig.

At det ikke nødvendigvis er idrett i kroppsøvingen forklares ved at det er noen faktorer som skiller de to feltene fra hverandre. For det første peker alle lærerne på at nivåforskjeller og ulike forutsetninger blant deltakerne er noe som skiller idrett og kroppsøving. I kroppsøving er det større variasjon av elever med ulike behov, interesser og ferdigheter, enn det er i et idrettslag, hvor alle har ett felles mål om å bli bedre i en spesifikk idrett. For det andre trekker de fram at idrett er spissa idretter og ballidretter som fotball, basketball, håndball og innebandy hvor konkurranse, resultater, prestasjoner og utvikling av idrettstekniske ferdigheter er av større betydning enn i kroppsøving. Ida sier blant annet «idrett for meg er nesten bare konkurranse og veldig mange regler». Til slutt blir variasjon nevnt som noe som skiller de to feltene. Lærerne mener at det er større grad av variasjon i kroppsøving, i form av

at elevene blir introdusert for mange forskjellige bevegelsesaktiviteter, og ikke kun en spesifikk idrett eller aktivitet.

Lars uttrykker at mindre idrettsrettet også handler om tidsbruk i den forstand at det skal være mindre tid brukt på idrettsaktiviteter, og at undervisningen ikke skal basere seg utelukkende på ulike idretter, men på lek i større grad. Dette er også noe Ida legger stor vekt på: «kroppsøvingens hovedmål er å bidra til bevegelsesglede hos elevene med en lekende tilnærming og ikke med spesifikke idretter». Hun forteller også at faget skal inspirere elever til å holde seg fysisk aktive og at det derfor må være gøy og mye lek for å treffe alle.

Utover dette er et fellestrekk for alle informantene at de synes det er utfordrende å forklare akkurat hva som menes med et mindre idrettsrettet fag. Både Anders og Ida sier først at de synes det er vanskelig å svare på, fordi det er lite forklart i styringsdokumenter. Lars og Siri forteller begge at de opplever at det er opp til hver enkelt lærer hvor mye og hvordan de bruker idrett i kroppsøvingundervisningen. Siri trekker i tillegg fram at det tar tid å implementere en ny læreplan og at det ikke vil skje en øyeblikkelig endring.

6.3 Refleksjon og samtale for å oppnå læring

Et oppmuntrende funn er at samtlige lærere er bevisste på at kroppsøving skal bidra til læring hos elever utover å være i fysisk aktivitet. Både Anders og Siri formidler at de ser et behov for å «ta tilbake faget», på bakgrunn av elevers oppfatninger av faget.

Anders forteller at han opplever at elevene ser på kroppsøvingfaget som et aktivitetsfag. «Vi ser jo at elevene har en litt annen oppfatning av kroppsøvingfaget enn hva det egentlig er. De vil ofte ha det gøy og spille kanonball eller ha en annen aktivitet, også er det liksom ferdig». Her antyder han altså at kroppsøvingfaget er mer enn et fag som skal holde elevene aktive. Til spørsmål på hvorfor han tror elevenes oppfatning er som den er, svarer han at det har vært lite refleksjon og samtale i faget tidligere, og at elevene derfor ikke er klar over de faktiske kompetansemålene i kroppsøvingfaget. Videre forteller han at for å endre elevenes oppfatning av faget har han blitt mer bevisst på å formidle læringsmålene både før, under og etter undervisningen, i tillegg til å samtale og reflektere sammen med elevene omkring ulike situasjoner og følelser som dukker opp.

Siri trekker fram at kroppsøving ofte kan bli sett på som et frihetsfag, hvor man bare skal leke og ha det gøy, uten noe slags lærings- eller utviklingsfokus. Hun peker imidlertid på en episode fra hennes egen undervisning hvor hun spurte elevene hva de trodde stod i læreplanen i kroppsøving, og fikk som svar at «innsats er viktigere enn prestasjon». Videre forteller hun

at dette er noe hun formidler hver time og har jobbet mye med å få de til å forstå. Hun mener at dette viser at det er lærerens ansvar å bevisstgjøre elevene på hva de skal lære i faget. Med andre ord mener hun at å formidle læringsmålene, samt snakke med elevene er viktig og nødvendig for å gi dem forståelse for at det er et læringsfag på lik linje med andre fag i skolen.

Videre funn som underbygger lærernes syn på kroppsøving som læringsfag er at samtlige lærere har spesifikke mål for hver kroppsøvingstime som de arbeider med i perioder. Lars trekker fram at et mål kan gå ut på å være en god lagspiller:

Jeg har ofte fokus på at de skal være gode lagspillere og det å håndtere å tape og vinne på en god måte og inkludere alle på laget. Da jobber vi blant annet med at man skal ha en grei reaksjon uansett hvem man kommer på lag med, og klare å spille på lag i en øvelse.

Ida har i likhet med Lars læringsmål som går ut på å samarbeide med andre i form av «jeg kan være en god lagkamerat ved å gi gode/positive tilbakemeldinger». Hun kan også fortelle at målene før var i mye større grad rettet mot en spesifikk type idrettsgren og at elevene skulle mestre å eksempelvis kaste en ball med en bestemt teknikk, mens det nå er mer overordnede læringsmål knyttet til sosiale ferdigheter som er nyttig ellers i livet også.

Både Siri og Anders forteller at de har hatt en periode hvor de har arbeidet med at elevene skal respektere resultater og forstå at alle har ulike forutsetninger. De brukte henholdsvis fotball og innebandy som aktiviteter for å arbeide med målene. Siri begrunner først og fremst dette med at det er kompetansemål som står i læreplanen for kroppsøving. For det andre legger hun vekt på at dette er noe som er nyttig for elevene å kunne som borgere i samfunnet. Anders trekker fram at disse målene er viktige, fordi det i dag kanskje er enda større forskjeller på elevene enn før, og at det derfor er viktig i kroppsøving å snakke om at alle er forskjellige og jobbe med å tolerere alle.

Et annet interessant funn er at informantene har endret måten å undervise på. Felles for alle lærerne er at de setter av mer tid til refleksjon og samtaler i undervisningen enn de gjorde før. Anders viser til et konkret eksempel fra en tidligere kroppsøvingstime, hvor han med vilje delte inn i urettferdige lag, for å fremprovosere ulike følelsesmessige reaksjoner hos elevene. Det som skjedde var at flere elever ble sinte, frustrerte og umotiverte, og en elev nektet å delta, mens noen ble glade og engasjerte. Da dette skjedde benyttet han anledningen til å diskutere med klassen i etterkant hvor uheldig det ble for de andre på laget da én ikke ville

delta, og hvilke følelser elevene kjente på og hvorfor. Anders forklarer bruken av refleksjon i undervisningen slik:

For å få tilbake igjen det fokuset mot at det er et fag på lik linje med de andre fagene i skolen, hvor man har klare mål på hva man skal kunne, at man skal lære noe, det er ikke bare å være best i innebandy, men å lære alt det andre og.

Videre forteller Anders at det har vært lite refleksjon i kroppsøvingstimene tidligere, og at han nå forsøker å ta eierskap til målene igjen. Dette viser at hans oppfatning av faget har utviklet seg til å være mer bevisst på læringsaspektet i faget. Det er også et godt eksempel på hvordan læringsperspektivet preger kroppsøvingundervisningen, fremfor et aktivitetsperspektiv.

Ifølge Ida baserte undervisningen før fagfornyelsen seg i større grad på innlæring av spesifikke idretter og tekniske ferdigheter enn i dag. Dagens undervisning preges av mer refleksjon og prat om både regler og spill i forkant av aktiviteter, men også om hvordan elevene kan samarbeide godt og hva det betyr å samarbeide. Til spørsmål om hvorfor hun gjør dette svarer hun:

Fordi når man er så mange barn i et rom så er det ikke sånn at alle har lik forståelse for det som skal skje, hva som er bakgrunnen for oppgaven og hva som er målet med det. Jeg prøver å få til en felles forståelse, en samhörighet, en felles følelse av at vi er en gruppe.

Også Lars og Siri uttrykker at refleksjon og samtale er hyppigere brukt nå enn før, spesielt i tilknytning til aktiviteter med konkurranse. Lars sier blant annet: «Ofte så prater vi litt om hvordan det var å ha den timen, hvordan de reagerte, hvordan andre reagerte og hva de følte om det». Det samme antyder Siri. Hun sier at man må ta seg tid til å snakke, hvis ikke vil ikke elevene lære å håndtere de følelsene som kommer, eller få en forståelse for andres følelser.

Til tross for en felles enighet om at kroppsøving er et læringsfag svarer samtlige lærere at de ikke har presentert og diskutert selve læreplanen i kroppsøving med elevene. De uttrykker imidlertid at dette kan være noe av årsaken til at elevenes syn på faget er slik det er, og at de derfor burde bli flinkere til å inkludere elevene i arbeidet med å forstå og operasjonalisere begrepet i læreplanen.

Kort oppsummert forsøker lærerne å ta tilbake faget som et læringsfag, ved å ha tydelige mål for hver økt, og formidle disse videre til elevene i form av refleksjon og samtaler. Alt i alt kan

det se ut som at lærernes læringsmål og endring i undervisningsmetode heller mot et danningsperspektiv, ved at de ser at kroppsøving kan ha en dannende effekt på elever.

6.4 Det sosiale ved lagspill

Et funn jeg synes er interessant er hvordan lærerne tilsynelatende tok i bruk lagspill som et middel til å lære sosiale ferdigheter. Da jeg observerte kroppsøvingstimene til hver informant var lagspill noe som gikk igjen. Alle timene hadde en eller flere aktiviteter som var lagspill og samtlige informanter oppgir at lagspill bidrar til sosial læring hos elevene.

Lars og Ida hadde begge hjørnefotball som en del av sin time. Lars forklarer at han hadde fokus på at elevene skulle være gode lagspillere ved å ha gode reaksjoner uansett hvem de kom på lag med, være positive, heie på hverandre og inkludere alle på laget. Ida på sin side sier mye av det samme, men hun understreker at temaet for timen var lagspill, og da var ikke målet å mestre selve lagspillet, men heller kvalitetene det fører med seg, som eksempelvis samarbeid og det å være en god lagkamerat. Altså trekker de fram at lagspill, i form av hjørnefotball, kan lære elevene kvaliteter utover fotballferdigheter.

I timen til Anders var fotball en av lagspillaktivitetene. Han forklarer at fotball har et stort læringspotensial. Først og fremst trekker han fram samarbeid.

Jeg legger merke til at når de venter på sin tur til å spille er det noen elever som tar initiativ til å sette opp et lag og en formasjon, det er jo med på å skape et samarbeid, ved at man forventer at hver og en gjør sin del av jobben.

For det andre peker han på konflikthåndtering, at elevene kan lære seg å håndtere uenigheter som oppstår i et lagspill hvor man kan bli frustrert på dommeren, medspillere eller motspillere. Til slutt forklarer han at de har jobbet lite med fotballferdigheter, og at det derfor blir «en slags parodi på fotball». Dette viser at heller ikke han tar i bruk fotball som idrettsaktivitet for å lære fotball, men for å lære elever å samarbeide med og tilpasse seg andre i et lag.

Når det kommer til Siri sin kroppsøvingstime, hadde hun også lagspill i form av innebandy som en del av timen. Også hun vektlegger det at det ligger mye læring i å spille på lag med andre og være en god lagspiller. Hun trekker fram at hun bruker mye tid på lagsammen-setning, fordi det er ulikt nivå på elevene, hvor noen alltid vil ha et behov for å markere seg eller skille seg ut og andre vil trekke seg tilbake og være mer innesluttet. Videre forklarer hun at fordi elevene er såpass «gamle» er hun opptatt av å lære dem å hjelpe hverandre.

Et lag var helt rå på å støtte hverandre, og det synes jeg er mer viktig enn at jeg skal gjøre det. Men i det laget der jeg var inne og hjalp og motiverte, var det ingen som var så veldig flinke til å hjelpe hverandre. Det gjør jeg for å modellere for de andre.

Med andre ord er det å støtte hverandre en egenskap hun setter høyt når det kommer til lagspill. Hun sier også at hun i lagspill jobber med at elevene skal reflektere over hvilken rolle de har og hvordan de kan bidra til å skape en god lagfølelse. I timen var det for eksempel noen enkeltelever som trakk seg tilbake, fordi de var usikre og redde for å ødelegge for de andre. Siri var da bevisst på å snakke om at hver enkelt betyr noe for laget, og at alle i et lag er nødvendig for at laget skal lykkes og fungere optimalt. I tillegg sa hun i intervjuet at hun gir positive tilbakemeldinger til enkeltelever som støtter og roser andre medspillere både synlig for alle i timen og i etterkant. Det gjør hun for å vise at hun verdsetter det de gjør og for å vise dem at de blir sett og med det motivere dem til å fortsette med det, og motivere andre til å begynne med det.

Da jeg spurte informantene om dannelsesbegrepet i tilknytning til kroppsøving, ble samarbeid trukket fram også her. I all hovedsak peker de på at elevene utvikler sosiale ferdigheter i samarbeid med andre. Ida sier blant annet at det handler om å lære elevene å mestre og tåle at man er ulike og er på ulikt nivå. Anders legger til at man gjennom samarbeid lærer å være mottakelige for andres meninger samt å finne sin plass og godta at man har ulike roller i en gruppe. Videre understreker han at dette er noe han alltid snakker om og bevisstgjør elevene på. Informantene trekker også fram overføringsverdien ved å drive med lagspill i kroppsøving, at det elevene lærer gjennom lagspill kan overføres til livet utenfor skolen. Siri forklarer det slik: «Det å ta vare på hverandre, skape trygghet og støtte hverandre, vente på tur, ha tålmodighet og gjøre sitt beste for gruppa går jo veldig under danning. Det kan overføres til livet utenfor skolen». Ida uttrykker at forståelsen for andre og det å klare å tilpasse seg andre i et samarbeid er noe man må mestre i livet senere og at lagspill derfor er høyst aktuelt i kroppsøving. Til spørsmål om hvorvidt lagspill stimulerer til danning svarer Lars:

Jeg tenker jo det handler om å skape gode verdier på en måte, for eksempel det å være en god lagspiller, og det å forholde seg til hverandre. Dette kan overføres til livet utenfor skolen ved at de lærer seg å ta hensyn til andre og til deres følelser, de lærer seg å samarbeide og spille på lag med andre.

Alt i alt mener informantene at lagspill har en dannende effekt i form av at det lærer elever egenskaper som har overføringsverdi til livet utenfor skolen. Lagspill fordrer godt samarbeid, og samarbeid skaper grobunn for andre sosiale ferdigheter.

6.5 Konkurransen skaper robuste elever

Et interessant funn er at tre av lærerne påpeker at konkurranse er en naturlig del av kroppsøvingfaget. Siri viser til læreplanen: «Det står ganske tydelig i læreplanen at elevene skal lære å respektere resultat, det fordrer jo en konkurranse på noe». Ida trekker fram at veldig mange aktiviteter, både fra lek og idrett er konkurransepreget, som f.eks. nappe hale, sisten, stiv heks, stikkball, ballspill osv. Anders mener at det kan være vanskelig å unngå selve konkurranseaspektet når så mange aktiviteter, uavhengig om det er idrett eller lek, handler om å vinne og tape:

Det går på en måte ikke an å si at man ikke skal telle mål, når hele poenget med fotball er at ballen skal i mål. Da må man heller se på hvordan man jobber med konkurranseaspektet fremfor å fjerne det helt.

Lars på sin side sier at man fint kan ha kroppsøving uten konkurranse, men at han opplever at konkurransen motiverer en del elever i tillegg til at det ofte er elevene som bringer det med seg inn i faget fra eksempelvis fritidsaktiviteter. Også Anders forteller at han opplever at mange elever er konkurransemennesker og drar det med seg inn i skolen, både i kroppsøving og i andre fag. Dette er også noe som var synlig da jeg observerte deres kroppsøvingstimer. Da det var nettopp elevene som telte antall mål og poengterte hvem som vant og hvem som tapte.

I likhet med lagspill, ser informantene også en overføringsverdi ved bruk av konkurranse i kroppsøvingfaget, og trekker en linje til danningsbegrepet. Ida sier blant annet at konkurranse er med på å danne elevene ved at de lærer å håndtere motgang. «Jeg tenker at det er noe elevene må lære seg å håndtere, fordi livet er ikke bare en dans på roser, man vil møte motgang hele veien». Hun setter dette i sammenheng med viktigheten av å lære elevene at alle er forskjellige. Ved å gjøre elevene trygge på seg selv, og gi dem en forståelse for at ikke alle er like gode i alt, vil det kunne bidra til at de blir mer robuste til å møte motgang senere i livet.

Lars mener også at det er nyttig for elevene å lære å håndtere motgang, og at konkurranse kan fremprovosere situasjoner hvor elever må håndtere de følelsene som oppstår ved å tape. «Alle møter jo motgang før eller senere, og i en konkurransesituasjon får du umiddelbar motgang når ting går dårlig, og det syns veldig godt. Det kan derfor være en treningssak i å takle

motgang». Han poengterer at det er sunt for elevene å erfare at noen er bedre i noe og at alle ikke er like gode i alt. I tillegg til å takle å tape, er han opptatt av at konkurranser også stimulerer til å håndtere medgang og det å vinne. Han nevner opptil flere ganger at han ofte har som læringsmål at elevene skal håndtere både det å vinne og det å tape og begrunner dette med at følelsesregulering er noe alle må mestre i livet ellers og setter det i sammenheng med danning. Avslutningsvis sier han at: «Det å takle det og vinne og tape og fair play vil jeg si bidrar til å danne de». Med andre ord mener Lars at konkurranser kan lære elevene å regulere både positive og negative følelser ved medgang og motgang. Dette er i likhet med Siri, som forteller at hun personlig har et stort konkurranseinstinkt og at dette er noe hun formidler til elevene for å bevisstgjøre dem om at alle må jobbe med seg selv og håndtere følelsene som oppstår i en konkurransesituasjon uavhengig av alder.

Anders trekker en linje mellom kroppsøving og samfunnet elevene vokser opp i. Han hevder at det er mye rangering og sammenligning i samfunnet ellers, og at det derfor er viktig at elevene blir rustet til å møte dette. Konkurranse er et nyttig verktøy, nemlig fordi det skaper ulikheter og muligheter for å snakke om følelser omkring medgang, motgang og ulikhet.

Jeg synes jo at barn i dag har godt av å bli rangert. Jeg vet det er mange motstandere til det, at det kan være usunt og vanskelig psykisk for noen å få en rangering, men man rangerer jo seg selv hele tiden, så hvorfor ikke få en rangering i kroppsøving og faktisk lære å takle det i en trygg setting. Vi er jo ulike av natur.

Et annet funn er at flere av lærerne ser på konkurranse som noe som kan skape mestring og glede hos elever. Både Lars, Siri og Anders bruker konkurranse som et motivasjonsverktøy, fordi de opplever at flere av deres elever blir motivert av og gir ekstra innsats i konkurransesituasjoner. Samtidig forteller alle at de ikke legger vekt på eller poengterer hvem som vinner eller taper, men heller på at elevene skal konkurrere med seg selv i stedet for med andre elever. Fokuset ligger med andre ord på at elevene skal utvikle seg selv ut fra egne forutsetninger, og ikke forsøke å vinne over andre.

Lars opplever at konkurranse kan gi mestringsopplevelser også til elever som ikke mestrer teoretiske fag. Han underbygger dette ved å vise til et eksempel fra hans kroppsøvingstime. Klassen konkurrerte i å stå lengst mulig i 90 graderen og en elev som ikke var så faglig sterk gjorde det veldig bra i øvelsen. Han smilte fra øre til øre, og opplevde åpenbart en stor mestringsfølelse. Resten av klassen stod og heiet de andre frem. Også Siri mener at

kroppsøvningsfaget kan være en arena hvor de som ikke skinner like mye i klasserommet ellers kan få skinne og vise sine styrker.

Avslutningsvis understreker flere av lærerne at konkurranse ikke er utelukkende positivt, og at man må ta viktige forhåndsregler. Ida nevner blant annet at flere elever takler konkurranse veldig dårlig, i form av at de blir sinte og frustrerte eller lei seg og skuffet. Derfor forklarer hun at hun jobber aktivt med det sosiale i klassen, i form av å skape trygghet og gode relasjoner mellom elever og mellom elever og lærer. I tillegg peker hun på at konkurranse skaper ulikhet blant elevene: «Ofte er det gjerne de som er gode i idrett som er populære, og det blir større forskjell på grunn av konkurransene man har i gymsalen, fordi det er så synlig hvem som vinner og hvem som taper».

En annen tematikk som kom fram i intervjuet med Siri var nivåforskjellene som kan oppstå i konkurranser, og innad i lag. Siri understreker at hun alltid har som mål at det ikke skal være synlig hvem som sinker laget. Hun begrunner det i trivsel, at det er viktig for henne at elever ikke mistrives i faget. Hun trekker fram et eksempel fra hennes undervisning hvor elevene i lag skulle konkurrere om å kjappest løpe 40 lengder. For å gjøre det mindre synlig hvem som sinket laget ba hun elevene om å fordele hvor mange de skulle løpe hver. De skulle bli enige i laget om noen skulle løpe lenger enn andre, men ingen skulle bestemme hvor langt de andre skulle løpe, det skulle være opp til hver enkelt elev å bedømme hvor mange lengder en selv kunne klare. Det endte opp med at noen på laget løp åtte lengder mens andre løp tre og ingen av de andre lagene fikk med seg hvem som løp minst eller mest.

7. Diskusjonsdel

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan kroppsøvningslærere på barnetrinnet forstår intensjonen om et mindre idrettsrettet fag og hvilken erfaring de har med idrett i kroppsøvningsundervisningen. I det følgende kapitlet skal jeg forsøke å aktualisere og diskutere idrettsbegrepet i tilknytning til fagfornyelsen ved å se det fra et dannelsesperspektiv. Dette gjøres ved å drøfte resultatene fra analysen og se disse i lys av teori og tidligere forskning. I analysen har jeg kommet fram til tre hovedtemaer jeg skal diskutere: forståelsen av intensjonen om et mindre idrettsrettet fag, kroppsøving og idrett som dannelsesprosjekt og lærerens klasseledelse og refleksjon i et dannelsesperspektiv.

7.1 Mindre idrettsrettet kroppsøving – en oppgradering av mål og innhold

Informantenes forståelse av mindre idrettsrettet kroppsøving oppsummeres i et sitat fra Siri: «Det er mye kroppsøving i idretten, men ikke nødvendigvis idrett i kroppsøvingen». Med

dette menes det at kroppsøving og idrett er to forskjellige, men samtidig beslektet felt. I likhet med Aggerholm, Standal og Hordvik (2018) trekker kroppsøvingslærerne blant annet fram resultater og prestasjoner som eksempler på hva som skiller idrett og kroppsøving ved at de knytter idrett til et konstant konkurranse- og resultatfokus hvor man skal bli bedre i en spesifikk idrett. Men både i mine observasjoner og i intervjuene kommer det fram at samtlige av informantene allikevel bruker idrettsaktiviteter og konkurranse i sin kroppsøvingsundervisning. Dette kommer at av de i all hovedsak forstår intensjonen om mindre idrettsrettet kroppsøving som at læringsmålene skal være noe annet utover å mestre idrettsaktiviteten i seg selv. Slik jeg ser det, forstår de det ikke som en nedgradering av selve idretten, men heller en oppgradering av mål og innhold knyttet til bruk av idrett i kroppsøvingsundervisningen. Det kan se ut som informantene er enige med både Bjørke og Moen (2022), og Vinje (2018a) som i debatten omkring kroppsøving som danningsfag mener at idrett hører hjemme i faget, men at læreren må tilpasse idrettsaktivitetene til læringsmålene i faget, slik at elevene lærer det de skal lære.

At kroppsøving skal bli mindre idrettsrettet forklares ved at mye av fagets innhold i stor grad har basert seg på måling og testing av ferdigheter, ballspill og grunntrening, samt innlæring av idrettslige ferdigheter og at dette har ført til at ikke alle elever oppnår livslang bevegelsesglede, som er fagets formål (Moen et al., 2018; Standal et al., 2020; Utdanningsdirektoratet, 2018). På bakgrunn av dette har Aasland (2019a) ytret bekymring om kroppsøving kan forsvinne som skolefag. I en debatt omkring bevegelsesglede i faget argumenterer Aasland og Engelsrud (2018) for at idrettsaktiviteter ikke har et større læringspotensial enn andre aktiviteter, og at dersom det får for stor plass vil det hindre muligheten for bevegelsesglede og kroppslig læring for alle. De hevder at livslang bevegelsesglede ikke betyr at elever skal oppnå glede der og da, og at læring ikke nødvendigvis trenger å være gøy. Vinje (2018b) derimot mener at man bør streve etter at elevene skal oppleve glede og trivsel hver kroppsøvingstime. I spørreundersøkelsen «Når ambisjon møter tradisjon» kommer det fram at 88,6% av elevene som deltok svarte at de liker kroppsøvingsfaget «veldig godt» eller «godt» (Moen et al., 2018). I samme studie kommer de fram til at ballspill og grunntrening dominerer faget, og at det ekskluderer de elevene som ikke driver med idrett på fritiden. Det studien imidlertid viser, er at 88,6% av elevene trives med faget og dermed blant annet ballspill. Altså mange opplever glede i tilknytning til idrett. Slik jeg ser det vil det å anta at glede og læring ikke henger sammen være rart. Sett i sammenheng med et mestringsorientert klima, som er basert på motivasjon, anerkjennelse og

ros for å stimulere til mestring, vil et slikt klima kunne føre til at elever blir tryggere på egne evner og dermed søke etter mer utfordrende oppgaver eller aktiviteter (Høigaard et al., 2020; Ulstad et al., 2020). Dette dokumenteres i studien til Lyngstad (2010), som viste at å vektlegge bevegelsesglede i kroppsøvningsundervisningen fikk en positiv påvirkning på elevers selvoppfatning og identitetsfølelse. Med andre ord kan det se ut som motivasjon og mestring kan stimulere til at elever søker ny læring, og i barneskolealder, vil jeg tørre å påstå at barn aller helst motiveres av det som gir dem glede og trivsel. Dersom så mange elever trives med idrett, er det kanskje en suksessfaktor som ikke nødvendigvis bør nedtones i like stor grad som først antatt.

Spørsmålet videre er da hva i idretten som må endres for å kunne være tilhørende i kroppsøving? Basert på at kroppsøving har som formål å stimulere til bevegelsesglede hos elever, forstår Lars og Ida mindre idrettsrettet som at faget ikke skal basere seg på idrettsaktiviteter, men ha mer vekt på lek og varierte bevegelsesaktiviteter. De antyder altså at ikke alle elever oppnår bevegelsesglede i tilknytning til idrett. En slik tilnærming til faget støttes av funn fra Tangen og Husebyes (2019) studie, som viste at elever opplevde et mer meningsfullt, trygt og inkluderende fag, fordi prestasjonspresset forsvant da idrettsfokuset ble borte og faget ble i tråd med deres interesser og erfaringer. Det kan altså se ut som prestasjonsaspektet ved idretten er noe som hindrer bevegelsesglede hos flere elever. Men må dette være til stede selv om man driver med idrett i kroppsøving? Siri poengterer at hun bevisst formidler til elevene at innsats er viktigere enn prestasjon, og hun roser, motiverer og gir tilbakemeldinger til elever både før, under og etter undervisning. Ved å vektlegge innsats og rose fremgang, og behandle alle likeverdig ved å gi anerkjennelse skaper hun et mestringsorientert klima (Ulstad et al., 2020). Jeg observerte at hennes tilbakemeldinger underveis også påvirket elever til å gi hverandre støtte da de var på lag i en innebandy-turnering. Å styrke samholdet i gruppa er også en positiv konsekvens av at elevene deltar i et mestringsorientert klima (Høigaard et al., 2020). Dette viser at prestasjonsaspektet ikke behøver å være til stede selv om man bruker idrett i kroppsøving og at idretten i seg selv ikke nødvendigvis er den store stygge ulven, men heller hvilket klima læreren velger å skape. For å skape et mestringsorientert klima er nemlig læreren den mest sentrale, da det er hun/han som planlegger og styrer innhold og evaluerer i kroppsøvingstimene (Ulstad et al., 2020).

Konkurransen er et annet moment ved idrett som flere er kritiske til når det kommer til kroppsøving (Esser-Noethlichs, 2021; Klafki, 2001). Et interessant funn fra intervjuene er at både Siri, Ida og Anders påpeker at konkurranse er en naturlig del av kroppsøvningsfaget. For

det første viser de til læreplanen hvor det står at elever skal respektere resultat, og at det fordrer en konkurranse på noe. For det andre poengterer de at veldig mange aktiviteter, både i lek og idrett er konkurransepreget og handler om å vinne og tape. Å unngå konkurranse og sammenligning av elever vil nesten vil være umulig, da det er så mange leker og aktiviteter generelt som handler om å vinne, som for eksempel hauk og due, haien kommer, slå på ring, stiv heks osv. Hvilke aktiviteter er ikke konkurransedrevet? Når det er tilfellet vil jeg igjen peke på viktigheten av et mestringsorientert klima, og at det i all hovedsak handler om hva man som lærer vektlegger i sin undervisning.

Ifølge læreplanen skal kroppsøvingfaget fremme forståelse og respekt for medelever, samt evne til samarbeid gjennom kroppslige erfaringer i ulike bevegelsesaktiviteter i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Faget skal altså, i tillegg til å stimulere til fysisk aktivitet og bevegelsesglede, fremme samarbeid og respekt. Dette er begreper som kan ses i sammenheng med fair play begrepet, som i utgangspunktet stammer fra idretten. Sæle og Hallås (2020) peker på at det blant annet innebærer å følge både regler, normer og holdninger i spillet, og ta hensyn til andre. Videre påpeker de at selve begrepet ikke lenger er nevnt eksplisitt i læreplanen for kroppsøving, men verdiene det representerer er fortsatt aktuelle. I idrettens verdigrunnlag legges det vekt på at idretten skal skape gode verdier for individ og samfunn, og at det skal preges av demokrati og likeverd, samt at menneskene skal være inkluderende, trygge og ærlige (NIF, 2021). Dette er begreper som også går igjen i kroppsøvingfagets fagrelevans og kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Slik jeg ser det er det flere likheter mellom kroppsøving og idrettens idealer, og det kan derfor reises spørsmål om de er så forskjellige som først antatt?

7.2 Kroppsøving og idrett som dannelsesprosjekt

I debatten om kroppsøving som dannelsesfag er det uenigheter omkring idrettens plass i faget. Rustad (2018) er en av dem som mener at kroppsøving ikke skal utdanne idrettsutøvere, men fungerende samfunnsborgere. Danning og idrett blir med andre ord ikke sett på som forenelig. Informantene i denne studien kan sies å være på andre siden av debatten. Til spørsmål knyttet til kroppsøving og danning, poengterer de nemlig at idrettsaktiviteter, i form av lagspill og konkurranse, kan ha en dannende effekt, fordi det kan lære elevene egenskaper som har overføringsverdi til livet utenfor skolen. Samtlige av informantene har derfor idrettsaktiviteter knyttet til både lagspill og konkurranse, henholdsvis fotball og innebandy, i sin kroppsøvingundervisning. Da jeg observerte deres kroppsøvingstimer observerte jeg at elevene, i alle de fire klassene, var opptatt av hvem som vant og hvem som scoret mål, og at

det til tider kunne oppstå konflikter knyttet til dette. Det er nettopp det at konkurranse kan konstruere vinnere og tapere som Esser-Noethlichs (2021) ser på som problematisk. Et annet argument for at konkurranse bør unngås i kroppsøving er at det kan føre til egoisme, juks og andre negative påvirkninger på fellesskap og samhold (Aggerholm et al., 2018). Klafki (2001) peker på at idrettens- og kroppsøvingsfagets egenverdi bør vektlegges fremfor idrettsaktiviteter knyttet til konkurranse og prestasjon, da en dominerende resultatorientering kan hindre inkludering i faget. Dersom det rår en resultatorientering ved at elevene er opptatt av hvem som vinner og taper, vil det altså ikke fremme alle elevenes dannelsesprosess, fordi noen vil bli ekskludert og kun et fåtall vil kjenne på mestring og tilhørighet. Samtidig viser Peitersen og Rönholt (2008) til allmenn handlekompetanse som et viktig dannelsesmål i skolen, hvorav idrettslig- og sosial kompetanse inngår. Idrettslig kompetanse innebærer blant annet å lære å konkurrere og sosial kompetanse innebærer å lære å forstå og respektere regler og normer og løse konflikter. Det kan altså argumenteres for at lærerne bør være tydelige i deres forventninger knyttet til konkurranser for å avverge slike holdninger og fokus.

I motsetning til elevene, observerte jeg at lærerne ikke kommenterte resultater eller enkeltprestasjoner knyttet til hvem som vant eller tapte. Dette er også noe de påpeker i intervjuene at de ikke er opptatt av. Til tross for at de ikke kommenterer hvem som vinner, uttrykker både Siri, Lars og Anders at mange av elevene driver med idrett på fritiden og er konkurransemennesker som motiveres av å konkurrere. De velger derfor å la de telle mål og holde styr på hvem som vinner, fordi det er motiverende for dem. Å gi prestasjonsaspektet en viss aksept støttes av Peitersen og Rönholt (2008), som peker på at prestasjon er et allment menneskelig motiv og at lysten til å prestere og kjempe er sentrale motivasjonsfaktorer for hva som driver mennesket til å dyrke idrett. Sæle (2017a) trekker fram at det ikke er konkurransen i seg selv som er problemet, men at det vil være problematisk dersom det å vinne er viktigere enn hvordan man oppfører seg ovenfor andre. Et av formålene med kroppsøvingsfaget er at elever skal oppnå livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dersom det å konkurrere er noe som motiverer enkelte elever, vil vel dette være med på å stimulere til deres bevegelsesglede? Forskjellen fra hvordan tidligere undervisningspraksis i kroppsøving har blitt beskrevet, hvor elever ble målt og vurdert ut ifra tekniske ferdigheter og prestasjoner i forhold til hvor langt eller fort man løp (Utdanningsdirektoratet, 2018), er at konkurranseaspektet i denne sammenhengen er frivillig – i den forstand at fokuset på å vinne og tape ikke er initiert av læreren. Det er med andre ord opp til hver enkelt elev hvorvidt de anser det som betydningsfullt å vinne eller tape. En slik valgmulighet kan føre til

at elevene til en viss grad må ta ansvar for- og bestemme over eget liv, og kan dermed ses i sammenheng med Klafkis (2011) forståelse av selvbestemmelse og medbestemmelse. Det er imidlertid relevant å påpeke at dette gjelder elever på barneskolen, og at et slikt ansvar kan være for mye å kreve at alle skal mestre. Jeg vil derfor hevde at det er helt sentralt at læreren først og fremst ikke legger vekt på hvem som vinner og taper, og at det er prosessen som betyr noe, slik både Lars, Anders og Siri gjorde i sin undervisning.

På den andre siden av dannelsesdebatten om faget argumenteres det for at idrettsaktiviteter fortsatt er ivaretatt i læreplanen og at det er et bidrag til elevers dannelse og identitetsbygging (Bjørke & Moen, 2022). Informantene begrunner sitt valg av lagspill og konkurranse ved at de ser et stort læringspotensial knyttet til både det å konkurrere og være på lag med andre. De er opptatt av hva elevene lærer i selve spillet, kontra sluttresultatet. Å være opptatt av spillet fremfor resultatet kan ifølge Esser-Noethlichs (2021) være med på å rettferdiggjøre bruken av konkurranse, da det vil fremme spillets egenverdi, som ifølge Klafki (2001) er viktig med tanke på å gi faget en dannende effekt. Engebretsen (2017) trekker også frem at det oppstår verdifull læring i selve prosessen fram mot resultatet. For det første er informantene samstemte om at konkurranse kan bidra til å ruste elever til livet utenfor skolen, fordi det skaper muligheter for å snakke om følelser omkring medgang, motgang og ulikhet. Ida peker på at konkurranse kan lære elevene at ingen er like gode i alt og at man er forskjellige. Et av kompetansemålene etter syvende trinn går ut på at elevene skal «Forstå ulikheter mellom seg selv og andre (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Å reflektere over hvorfor og hva man føler, og lære å håndtere følelser, samt å reflektere over ulikhet kan ses i sammenheng med å utvikle elevers evne til solidaritet og identitetsutvikling, da det fordrer empati for andre og deres følelser. Solidaritet inngår i Klafkis (2001) forståelse av dannelsesbegrepet, og arbeid med dette vil dermed påvirke elevers dannelse.

Som nevnt tidligere skaper konkurranse vinnere og tapere. Dette kan føre til at det er lett å sammenligne seg med andre. Anders stiller seg kritisk til at all form for rangering skal unngås og peker på at samfunnet ellers er fullt av sammenligning, og at man som menneske rangerer og sammenligner seg selv med andre gjennom hele livet. Sæle (2017a) hevder at å sammenligne seg med andre er grunnleggende for læring og utvikling, og at skolen sannsynligvis er en like stor konkurransearena som idretten. Dersom det er tilfellet, burde ikke kroppsøving da være et fag som gir elever kompetanse til å håndtere dette? Et av kjerneelementene i kroppsøvingsfaget er nettopp «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» som går ut på å lære i samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet,

2020b). Det vil si at elever er nødt til å forholde seg til andre. En slik tilnærming kan knyttes til argumentet om at konkurranse burde tilpasses, som går ut på at det er fordelaktig at elever er i stand til å håndtere konkurranse ellers i samfunnet (Aggerholm et al., 2018). Med utgangspunkt i Klafkis dannelsesperspektiv kan det tyde på at sammenligning, til en viss grad, bør være en del av faget, på bakgrunn av at dannelse innebærer å gjøre elever i stand til å delta i samfunnet (Klafki, 2001).

For det andre trekker informantene fram lagspill og samarbeid med andre som nyttig i kroppsøving. «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» er, som nevnt, et av kjerneelementene i faget som løfter fram verdien av samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Informantene mener, i likhet med Engebretsen (2017), at lagspill har en dannende effekt i form av at elever lærer å samarbeide, som igjen er en grobunn for andre sosiale ferdigheter som å ta hensyn til andre og deres følelser, ta vare på og støtte hverandre, skape trygghet, være tålmodig, tilpasse seg andre, håndtere og godta at man er ulike og på ulikt nivå samt gjøre sitt beste for laget. I tilknytning til Klafkis (2001) dannelsesperspektiv er dette egenskaper som kan styrke elevens evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet ved at de lærer å vise respekt, omsorg, tillit, empati og ta ansvar. Evnen til å samarbeide, kommunisere og ta ansvar er henholdsvis med på å utvikle elevens sosiale kompetanse, som er viktig for å utvikle allmenn handlekompetanse, som er et sentralt dannelsesaspekt ved kroppsøving (Peitersen & Rönholt, 2008). Lagspill i kroppsøving kan dermed sies å kunne bidra til elevenes dannelsesprosess.

Det er mye bra i det informantene trekker fram angående lagspill og konkurranse. Det de imidlertid ikke sier noe om er utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter, som er egenverdien i kroppsøvingfaget (Engebretsen, 2017). Da jeg observerte var det ingen form for utvikling av ferdigheter, verken tekniske eller taktiske. Det var med andre ord lite innlæring av motoriske ferdigheter tilknyttet til idrettsaktivitetene de drev med. I tilknytning til allmenn handlekompetanse, er kroppslig- og idrettslig kompetanse også en del av elevens dannelsesprosess (Peitersen & Rönholt, 2008). Idrettslig kompetanse innebærer å lære å prøve og øve, samt få kjennskap til idrett ved å lære teknikk, taktikk og regler. Kroppslig kompetanse innbefatter blant annet å utvikle motoriske ferdigheter. Aaring og Skrede (2019) peker på at å utvikle ferdigheter og evnen til å øve på noe, kan knyttes til kroppslig dannelse, da kroppen blir kunnskapsobjektet og elevene erfarer med egen kropp. Innlæring av idrettsteknikker er med andre ord kanskje noe relevant allikevel. Man kan argumentere for at en forutsetning for å skulle drive med og motiveres til fysisk aktivitet i et livslangt perspektiv

er å ha tilstrekkelig med fysisk motoriske kompetanser. Å spille fotball vil oppleves mer gøy dersom man faktisk mestrer noe i spillet. Fra et dannelsesperspektiv viser Aasland og Jensen (2020) til at læreren bør lede klassen på en slik måte at elevene lærer fysisk-motoriske kompetanser, fordi det kan gjøre at de får mulighet til å oppnå bevegelseslyst. Her er det viktig å påpeke at faget ikke skal være utelukkende innlæring av teknikker og ballspill, slik tidligere forskning (Moen et al., 2018) har antydnet at det har vært, men at dette også er en del av fagets totalpakke for å bidra til både helhetlig læring og danning. Utvikling av motoriske ferdigheter inngår også i kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» hvorav det er beskrevet at elever skal utvikle kroppslig læring som blant annet handler om allsidig motorisk læring (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Som nevnt innledningsvis peker kroppsøvingslærerne på at resultater og prestasjoner er noe som skiller kroppsøving fra idrett, hvorav prestasjoner i idrett i all hovedsak handler om å bli bedre i en spesifikk idrett. Ifølge Klafki (2001) er det behov for å revidere hva som anses som prestasjoner i skolen. Det vil si at «et dannelsesperspektiv på kroppsøvingsfaget fordrer en refleksjon over hva som anses som prestasjoner i faget» (Engebretsen, 2017, s.112). Slik jeg ser det kan det virke som kroppsøvingslærerne i dette prosjektet har endret syn på hva de ser på som prestasjoner, fra synlige idrettslige/fysiske ferdigheter til sosiale ferdigheter som for eksempel å mestre å samarbeide, respektere andre og være en god lagkamerat. En slik endring er i tråd med Klafki (2001) som hevder at egenskaper som er viktige for å kunne delta i et demokrati bør vektlegges som prestasjoner i større grad enn fysiske ferdigheter. Det å være en god lagkamerat, samarbeide godt og respektere andre, er verdier som også kan ses i sammenheng med idrettens verdigrunnlag (NIF, 2021). Det er med andre ord ikke et svarthvitt skille mellom idrett og kroppsøving når det kommer til hva som anses som prestasjoner. Man kan argumentere for at en komplett idrettsutøver er en som har gode verdier og behandler alle rundt seg med respekt, som er i likhet med hva man ønsker at elever skal gjøre i kroppsøving. Forskjellen mellom idrett og kroppsøving er kanskje at det i idretten er enda mer fokus på den fysiske prestasjonen og resultatet, men at det i kroppsøving i større grad handler om helhetlig dannelse. For å innfri fagets dannelsingsoppdrag er det altså vesentlig hva som anses som prestasjoner i faget.

7.3 Klasseledelse og refleksjon i et dannelsesperspektiv

Over har jeg hovedsakelig diskutert informantenes erfaring med lagspill og konkurranse og sett på hvorvidt idrettsaktiviteter kan bidra til elevenes dannelsingsprosess. Fra et dannelsesperspektiv er det også interessant å diskutere lærerens rolle og klasseledelse.

Informantene forteller at de har læringsmål som «respektere resultater og forstå at alle har ulike forutsetninger» og «være en god lagspiller», som i all hovedsak er med på å utvikle elevers sosiale kompetanse, og at de bruker idrettsaktivitetene innebandy og fotball for å arbeide med disse målene. Dette er mål som kan knyttes til sosial kompetanse, som er en av kompetansene som inngår i allmenn handlekompetanse, som er et sentralt dannelsesideal i kroppsøvingfaget (Peitersen & Rönholt, 2008). Lærerne bruker altså idrettsaktivitetene som middel til å utvikle elevenes sosiale kompetanse. En slik måte å planlegge undervisning på kan knyttes til Peitersen og Rönholts (2008) perspektivmodell, som fungerer likedan, ved at læreren først og fremst velger seg ut et perspektiv som går ut på hva elevene skal lære, og deretter en delkultur som kan brukes til å arbeide med dette. I dette tilfellet er informantens perspektiv sosial læring og delkulturer fotball og innebandy. Å arbeide med undervisning og planlegging på denne måten illustrerer hvordan idrettsaktiviteter kan brukes som middel til å ivareta dannelsesaspektet i kroppsøvingfaget. Samtidig tyder det på at lærerne har reflektert over hva de ser på som relevant at elevene skal lære i faget. Ifølge Engebretsen (2017) vil en refleksjon over hensikten med undervisningen fra lærerens side, kunne bidra til å gi elevene en forståelse for at det de lærer i faget har sammenheng med livet utenfor skolen. Som igjen er noe av skolens dannelsesansvar, da pedagogisk virksomhet og samfunnsutvikling henger sammen (Klafki, 2001).

Informantene forklarer videre at de har endret måten å undervise på, i form av at de reflekterer og har dialoger med elevene i større grad enn tidligere. Anders og Siri forklarer at de reflekterer mer for å ta tilbake faget fra et aktivitetsfag til et læringsfag, og bevisstgjøre elevene om at kroppsøving har kompetansemål på lik linje med andre fag i skolen. De antyder med det at læring kan oppstå ved å la elevene reflektere. Ida på sin side bruker refleksjon for å skape en felles samhørighet og inkludere alle i undervisningen, mens Lars forklarer at han reflekterer spesielt i tilknytning til konkurranse og følelser som oppstår i konkurranse-situasjoner. Det kan altså se ut som lærernes endring i undervisningspraksis er i retning av et dannelsesperspektiv, da refleksjon og dialog er forutsetninger for et dannelsessyn på klasseledelse (Briseid, 2020; Aasland & Jensen, 2020). Et annet tegn på at de driver klasseledelse fra et dannelsesperspektiv er at de har klare læringsmål for timene som de formidler både i forkant og i etterkant (Aasland & Jensen, 2020). Å inkludere elevene i planleggingsfasen, diskusjon om faginnhold og utarbeidelse av mål er derimot noe de uttrykker at de ikke gjør mye av, men at dette er noe som helt sikkert kunne vært av betydning for å styrke elevenes bidrag i og derav læring i faget. Denne involveringen av elevene er

ifølge Aasland og Jensen (2020) sentralt for å drive klasseledelse i et dannelsesperspektiv. Det ville også kunnet styrke elevens selvbestemmelse og medbestemmelse, som er viktige dannelsesmål (Klafki, 2001). Det er imidlertid uklart akkurat hva som skyldes selve endringen i deres undervisningspraksis, og hvorvidt det er et bevisst dannelsesperspektiv fra lærernes side, men det er mulig å anta at årsaken blant annet er at det er blitt innført en ny læreplan, hvor det beskrives at faget skal bidra til at elevene får mulighet til å reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I tillegg har kroppsøvfingsfaget vært på dagsorden de siste årene, i form av debatter knyttet til innholdet og formålet med faget, og det er naturlig å tenke at lærerne har fått med seg dette. Et faktum er at lærerne bruker refleksjon og dialog som en del av sin klasseledelse i kroppsøvfingsundervisningen i større grad enn før.

Klafki (2001) hevder at pedagogisk virksomhet og samfunnsutvikling henger sammen, og at det derfor er skolens ansvar å gjøre elever i stand til å handle og delta i samfunnet. I den sammenheng er allmenn handlekompetanse, som innebærer sosial-, personlig-, kroppslig- og idrettslig kompetanse, et sentralt dannelsesideal i kroppsøvfingsfaget, fordi det kan gjøre elever i stand til å handle og delta aktivt i et demokratisk samfunn (Peitersen & Rönholt, 2008). Men for å utvikle elevens handlekompetanse forutsetter det å ta i bruk refleksjon og samtale i kroppsøvfingsundervisningen. Det er altså ikke sånn at de enkelte kompetansene utvikles av seg selv. Dette poengteres også av lærerne ved at det kommer fram både under mine observasjoner og i intervjuene at de samtaler og reflekterer med elevene omkring samarbeid i lagspill og følelser som oppstår i konkurranser. For eksempel sier Siri at elevene ikke vil lære å håndtere følelser som oppstår i konkurranser eller få en forståelse for andres følelser dersom man ikke tar seg tid til å snakke. Å reflektere over disse tingene vil kunne bidra til at elevene oppnår kompetanser knyttet til allmenn handlekompetanse, eksempelvis vil det å reflektere over hvordan samarbeide, gi dem sosial kompetanse, som inngår i allmenn handlekompetanse, som igjen kan gjøre dem i stand til å delta i samfunnet. Slik jeg ser det vil det å tilføre refleksjon i undervisning basert på idrettsaktiviteter være det som gjør idrettsaktiviteter i kroppsøving dannende og med det bidra til å aktualisere idrettens plass i faget.

Refleksjon og samtale i kroppsøving er imidlertid ikke uten utfordringer. Dette er ikke noe informantene sier noe om. Kroppsøving er et fag som hovedsakelig kjennetegnes ved at elever er i fysisk aktivitet. Å skulle reflektere og stoppe opp for å snakke kan derfor kunne oppleves som unaturlig. Aaring og Sandell (2019) peker på at man ikke kan reflektere over kroppslig

læring før man har vært i bevegelse. Også Sæle og Hallås (2020) poengterer at for å utvikle demokratisk bevissthet hos elever, forutsetter det at refleksjon og handling må gå hånd i hånd. Det vil si at refleksjonen krever en spesifikk opplevelse, erfaring eller følelse å reflektere over. En sentral faktor i forhold til dette er tid. På tross av at kroppsøving er et av få fag elever møter gjennom alle tretten år på grunnskolen, undervises det kun en gang i uka. Med utgangspunkt i at refleksjon fordrer handling vil en time kroppsøving i uka være lite tid til å kunne skape relevante situasjoner og erfaringer hos elever som kan reflekteres over. Informantene forklarer at de bruker refleksjon i selve kroppsøvingstimen både i oppstart, underveis og i avslutning. For å «løse» tidsproblemet, kunne en ide vært å bringe refleksjonen også ut av klasserommet? Winje (2020) stiller spørsmål ved hvorvidt refleksjonene må skje muntlig. Er det hva elevene sier vi er ute etter, eller er det selve tankeprosessen den setter i gang? Hva om man gir elevene i lekse å reflektere over hva som er viktig i et samarbeid, eller hvilke følelser man kjenner på når man taper en konkurranse. Da vil de kunne utføre og være i aktivitet i kroppsøvingstimen, og samtidig reflektere over innholdet og situasjonene som har oppstått. Det behøver heller ikke uttrykkes som en lekse, og en lekse trenger ikke å bety at man skal skrive, det kan være nok med en samtale hjemme rundt middagsbordet. I tillegg til en type lekse kunne en annen løsning vært at elevene skriver svarene ned på en lapp og leverer inn til lærer. Ved å både snakke med noen hjemme eller noen i klassen og/eller skrive svarene ned vil det kunne legge til rette for at elevene utvikler både muntlige og skriftlige ferdigheter, som er grunnleggende ferdigheter også i kroppsøvingsfaget.

8. Konklusjon

«Fagfornyelsen er den største endringen i norsk skole siden Kunnskapsløftet i 2006, og hovedmålet er å ruste elevene best mulig for framtiden» (Sæle & Hallås, 2020, s.53). I beskrivelsen av hva som er nytt i kroppsøvingsfaget står det at det skal være en dreining til et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Idrettens plass i faget har over flere år vært debattert, da det er uenigheter blant fagfolk om hvorvidt det hindrer eller fremmer fagets hensikt om å være et allmenndannende fag. På bakgrunn av dette har hensikten med masterprosjektet vært å besvare, ved bruk av observasjon og intervju, følgende problemstilling:

Hvordan forstår kroppsøvingslærere på barnetrinnet intensjonen om et mindre idrettsrettet fag og hva er lærernes erfaringer med bruk av idrett i kroppsøvingsfaget?

Prosjektets hovedfunn er at kroppsøvlingslærerne forstår intensjonen om et mindre idrettsrettet fag som en oppgradering av mål og innhold knyttet til bruk av idrett i kroppsøvlingsundervisningen. Målene er i større grad knyttet til å lære sosiale ferdigheter enn å lære idrettsteknikker. Idrettsaktiviter brukes heller som et middel på veien til å utvikle evner som samarbeid, respekt og forståelse av egne og andres følelser enn å lære idretten i seg selv. Funnene viser også at bruk av idrettsaktiviteter i kroppsøving, henholdsvis lagspill og konkurranse, kan bidra til elevers dannelsingsprosess, dersom læreren utøver klasseledelse i et dannelsingsperspektiv. Det innebærer at læreren skaper et mestringsorientert klima, tar i bruk refleksjon og samtale, involverer elevene i planlegging og gjennomføring av undervisning, samt planlegger aktiviteter ut fra kompetansemål og ikke motsatt.

Å skape et mestringsorientert klima vil si å legge fokus på motivasjon, anerkjennelse og ros for å stimulere til mestring (Høigaard et al., 2020; Ulstad et al., 2020). I tilnytning til idrettsundervisning viser prosjektet at et slikt klima kan føre til bevegelsesglede for flere elever, som er fagets formål. Det er også relevant å nevne at prosjektet viser at de negative sidene ved konkurranse, som resultat- og prestasjonsfokus og sammenligning også kan bidra til elevers danning, ved at det kan forberede de til livet utenfor skolen. Men igjen er det lærerens arbeid og klasseledelse som blir avgjørende for om det får en dannende effekt eller ikke.

Når det kommer til idrettsbegrepet, fobindes det ofte med begrepene prestasjon, konkurranse og helse, hvor det i all hovedsak handler om å vinne over seg selv eller en motstander (Bryhn, 2021; Peitersen & Rønholt, 2008). Argumentene for at kroppsøvlingsfaget skal bli mindre idrettsrettet er at forskning har vist at ikke alle elever oppnår fagets formål om livslang bevegelsesglede, fordi fagets innhold i stor grad har basert seg på måling og testing av ferdigheter, innlæring av idrettslige ferdigheter, og ballspill og grunntrening (Moen et al., 2018; Standal et al., 2020; Utdanningsdirektoratet, 2018). I prosjektet kommer det imidlertid fram at konkurranse er en naturlig del av faget, da veldig mange aktiviteter er konkurransedrevet. Men ved å arbeide med et mestringsorientert klima, i tilknytning til idrettsaktiviteter, behøver ikke konkurranse og prestasjonsaspektet være like fremtredende, og det kan dermed bidra til at flere elever får mulighet til å oppleve bevegelsesglede. Det er i likhet med funn fra Lyngstad (2010) og Tangen og Husebyes (2019) studier, som viste at fokus på bevegelsesglede hadde en positiv påvirkning på elevers selvpoppfatning og identitetsfølelse, og opplevde et trygt og inkluderende fag. Med dette som forutsetning kan det argumenteres for at idrettens plass i faget kan legitimeres i større grad enn først antatt.

Informantene ser på idretten som et bidrag til elevers dannelsingsprosess og er dermed enige med Vinje (2018a) og Bjørke og Moen (2022) om at idretten hører hjemme i faget, men at idrettsaktivitetene må tilpasses til læringsmålene. Funnene kan dermed ses i tråd med Rustad og Säfvenbom (2018) som mener at kroppsøvingslærere må forholde seg til målene med faget i første rekke og ikke aktivitetene i seg selv – for at kroppsøvingsfaget skal kunne bli et allmenndannende fag. I overordnet del av læreplanen tydeliggjøres det at skolen har ansvar for danning av deltakerne i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Funnene viser at idrettsaktiviteter, i form av lagspill og konkurranse, kan bidra til elevers dannelsingsprosess, da det kan fremme elevers evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som er sentrale dannelsesmål (Klafki, 2001). I tillegg kommer det fram at lagspill og konkurranser stimulerer til både idrettslig-, sosial-, og kroppslig kompetanse, som inngår i allmenn handlekompetanse, som er et dannelsesideal i kroppsøvingsfaget (Peitersen & Rönholt, 2008).

Kroppsøvingslærernes måte å arbeide med faget på viser at arbeid i henhold til perspektivmodellen illustrerer hvordan idrettsaktiviteter kan ivareta dannelsesaspektet i kroppsøvingsfaget. Hvordan læreren leder klassen og underviser påvirker om elever lærer det de skal eller ikke. Til syvende og sist er det læreren som står ansvarlig for valg av læringsmål og innhold i undervisningen. Dersom de reflekterer og bruker mer samtale omkring for eksempel konkurranse, vil plutselig konkurranse få en dannende verdi, og det er dermed kanskje ikke konkurransen i seg selv som er problemet. Det er ikke idretten som er problematisk, det er rett og slett hvordan man arbeider med den på. I den sammenheng kan man trekke linjer til trenere i idretten. De beste trenerne er de som ser hele mennesket og tilpasser seg hvert enkelt individ, ikke de som utelukkende er opptatt av resultater og enkeltprestasjoner.

8. 1 Videre forskning

Når det kommer til tidligere forskning omkring kroppsøvingsfaget, er det stort sett innholdet i faget som er undersøkt og blitt kritisert. Mye av kritikken baserer seg i tillegg på internasjonal forskning, som eksempelvis Kirk (2010) og Seelen (2012) som er eksplisitt nevnt i dette prosjektet. Hvordan lærere underviser eller driver klasseledelse er mindre klart. Derfor kunne det vært interessant om fremtidig forskning undersøker og observerer mer hva som faktisk skjer inne i norske kroppsøvingstimer. Dersom man ser klasseledelse i sammenheng med innholdet i faget vil man kanskje kunne unngå at noen aktiviteter får forrang foran noen andre. På bakgrunn av funn fra FUSK undersøkelsen, hvor elever uttrykker at det er mer idrett

i undervisningen enn hva lærere uttrykker, kunne det vært interessant og intervjuet både elever og lærere i tillegg til å observere faktiske kroppsøvingstimer, for å undersøke tematikken nærmere.

8.2 Betydning av mine funn

Som nevnt innledningsvis har prosjektet undersøkt begrepet, «mindre idrettsrettet», som er et nytt begrep i læreplanen, med lite tilhørende forskning. Prosjektet kan derfor sies å være et bidrag til det nåværende kroppsøvingfeltet. I tillegg er prosjektet på sett og vis en motsats til mye av tidligere forskning omkring idrett i kroppsøving, ved at det trekker fram og viser hvordan idrettsaktiviteter kan ivareta fagets danningsoppdrag. Prosjektet viser hvordan man kan ivareta idrettens plass i faget og aktualiserer begrepet i fagfornyelsen, samt hvordan man kan forstå mindre idrettsrettet. Det trenger ikke nødvendigvis bety at idrett skal fjernes eller ha en mindre plass, men at målene og innholdet endres. Mye kan tyde på at fokuset i praksisfeltet bør endres fra å være utelukkende opptatt av aktivitetene i seg selv, til å velge innhold ut ifra kompetansemålene og hva elevene skal lære i faget. En rimelig konklusjon synes å være at idrett kan være mer enn prestasjon og resultat – det kan være sosialt og utviklende. Det er ikke idrett som nødvendigvis er den store stygge ulven, men det er lærerens rolle og klasseledelse som har vært det rådende problemet.

9. Litteraturliste

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 70(3), 385-400. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Aktivitetsguiden. (2020). *Idrettens mål og verdigrunnlag* Aktivitetsguiden.no. <https://www.aktivitetsguiden.no/episoder/idrettens-mal-og-verdigrunnlag>
- Bjørke, L., & Moen, K. M. (2022, 10.12.2022). Hva gym egentlig er. *Forskersonen.no* <https://forskersonen.no/debattinnlegg-helse-kroppsoving/hva-gym-egentlig-er/2122478>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Briseid, L. G. (2020). Klasseledelse i et dannelsesperspektiv In H. Christensen & I. Ulleberg (Eds.), *Klasseledelse, fag og danning* (2 ed., pp. 26-46). Gyldendal.
- Bryhn, R. (2021). Idrett. In E. Bolstad (Ed.), *Store norske leksikon* (1 ed.).
- Engebretsen, B. (2017). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. In E. E. Vinje (Ed.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (pp. 93-114). Cappelen damm akademisk
- Engelsrud, G. H., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø., & Sæle, O. O. (2021, 28.01.21). Faget heter kroppsøving, ikke gym. *Forskersonen.no*. <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>
- Esser-Noethlichs, M. (2021). Inkludering i lys av allmenndanning og den kritisk-konstruktive didaktikken. In Ø. F. Standal & G. Rugseth (Eds.), *Inkluderende kroppsøving* (2 ed., pp. 145-164). Cappelen Damm Akademisk
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. ed.). Fagbokforl.
- Høigaard, R., Haugeland, R., Unsgård, J., Søbstad, R., Høigaard, R., & Lidbom, P. A. (2020). *Gruppedynamikk og ledelse i idrett* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. ed.). Abstrakt forlag.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk (B. Christensen, Trans.). In. Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsese teori og didaktik : nye studier* (B. Christensen, Trans.; 3. udg. ed., Vol. 14). Klim.

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Fastsatt ved kongelig resolusjon Retrieved from file:///C:/Users/andre/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20nynorsk.pdf
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesleden i kroppsøving. In (pp. s. 65-78). Tapir akademisk forl.
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. ed.). Universitetsforl.
- 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)*. (1). Retrieved from https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- NIF. (2021). *Verdier verdt å kjempe for : Norsk idretts internasjonale strategi for å fremme idrettens verdier og samfunnsrolle*. https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/52616d37cfed44abad9da425e8e85465/65_21_nif_internasjonalt-strategi_oppslag_lr.pdf
- Nordahl, M. (2018, 22.06.2018). Kroppsøving: Hva om vi tok vekk alt press om å være god i idrett? *Forskning.no*. <https://forskning.no/helse/kroppsoving-hva-om-vi-tok-vekk-alt-press-om-a-vaere-god-i-idrett/1187227>
- Peitersen, B., & Rönholt, H. (2008). *Idrætsundervisning : en grundbog i idrætsdidaktik* (Ny utg. ed.). Institut for Idræt.
- Seelen, J. V. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne* [Doktoravhandling, Institut for idræt og biomekanik Syddansk universitet]. https://vicekosmos.dk/fileadmin/user_upload/viden_udvikling/sundhedsfremme/publikationer/Idr%C3%A6t-JVSE/ph.d._L%C3%A6ring_praksis_og_kvalitet_i_idr%C3%A6tstimerne.pdf
- Skille, E. Å., & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt.

- Smith, H. M. (2006). Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction 3rd Edition. *Sociological Research Online*, 11(4), 1-2.
<https://doi.org/10.1177/136078040601100403>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Westlie, K. (2020). "Ei mil vid og ein tomme djup"? - ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51.
<https://jased.net/index.php/jased/article/download/1749/4167?inline=1>
- Straum, O. K. (2018). 2 Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. In K. Fuglseth (Ed.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisningen* (pp. 30-52). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- 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>
- Säfvenbom, R., & Rustad, M. C. (2018, 12.04.2018). Hva skal elevene lære i kroppsøving? *Forskning.no*. <https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevene-laere-i-kroppsoving/1159083>
- Sæle, O. R. O. (2017a). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Fagbokforl.
- Sæle, O. R. O. (2017b). Mind the gap! Kroppsøvingfaget - mellom ideologi og virkelighet *Bedre skole tidsskrift for lærere og skoleledere* 4, 14-19.
https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf?fclid=IwAR33afxttd2PSSmYPVgT2t-9q0PCubu7xwAe7sjpUnvdJJZ_UiIaZ4pt5vWY
- Sæle, O. R. O., & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave. ed.). Gyldendal.
- Tangen, S., & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Interest-based physical education*, 13(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Ulstad, S., Valstadsve, V. R., & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima - veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.7826>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kjerneelementer og begrunnelser for valg av innhold i kroppsøvingfaget*. file:///C:/Users/andre/Downloads/Kropps%C3%B8ving-%20begrunnelse%20(1).pdf

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Hva er nytt i kroppsøving?* Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Lærplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Vinje, E. E. (2018a, 06.04.2018). Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen. *Forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>
- Vinje, E. E. (2018b, 03.05.2018). Vi bør tilrettelegge for bevegelsesglede og trivsel i kroppsøvingstimene. *Forskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/vi-bor-tilrettelegge-for-bevegelsesglede-og-trivsel-i-kroppsovingstimene/>
- Vinje, E. E., Brattenborg, S., Jensen, R. M., & Aaring, V. (2021, 09.02.2021). Skal ikke elevene bli glade i å utfolde seg fysisk? *Forskersonen.no*. <https://forskersonen.no/debattinnlegg-helse-kroppsoving/skal-ikke-elevene-bli-glade-i-a-utfolde-seg-fysisk/1808728>
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Berg-Johnsen, E., Brattenborg, S., Jensen, R., Kruken, A., Kvikstad, I., Lund, J. L., Sandell, M., Aasland, O. E., & Aasland, M. (2023). *Et forståelig kroppsøvingfag?* (1). https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf
- Winje, Ø., & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to the surface. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(2), 25-41. <https://doi.org/10.7577/njcie.3798>
- Aaring, V. F., & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvingfagets styringsdokumenter. In E. E. Vinje & J. Skrede (Eds.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (pp. 133-150). Cappelen Damm akademisk
- Aasland, E. (2019a). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? In E. E. Vinje & J. Skrede (Eds.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (pp. 190-207). Cappelen Damm akademisk.
- Aasland, E. (2019b). *Konstitueringen av "kroppsøving" : en diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* [Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet- storbyuniversitetet]. Oslo.

Aasland, E., & Engelsrud, G. (2018, 25.04.2018). Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy». *Forskning.no*. <https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>

Aasland, E., & Jensen, R. M. (2020). Klasseledelse i kroppsøving; Forhold ved faget som innvirker på lærerens klasseledelse In H. Christensen & I. Ulleberg (Eds.), *Klasseledelse, fag og danning* (2 ed., pp. 139-150). Gyldendal.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Mindre idrettsrettet kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår intensjonen om at kroppsøving skal være et mindre idrettsrettet fag. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal gjennomføre et masterprosjekt (30 studiepoeng) som er en del av et større pågående forskningsprosjekt som heter FUSK (forskningsbasert undervisning og samarbeid om læring i kroppsøving). Dette prosjektets hovedmålsetning er at elever, lærere, lærerstudenter og lærerutdannere skal lære om faget av hverandre og utvikle det i fellesskap. Et av områdene FUSK prosjektet undersøker er hvordan lærere og elever forstår intensjonen om et mindre idrettsrettet kroppsøvingsfag. Mitt masterprosjekt skal undersøke hva det betyr at kroppsøving skal bli et mindre idrettsrettet fag ved å intervju kroppsøvingslærere på barnetrinnet om deres forståelse av temaet, og hvordan dette påvirker deres undervisning i praksis. Problemstillingen for prosjektet er:

«Hvordan forstår kroppsøvingslærere intensjonen om et mindre idrettsrettet fag og hvordan uttrykker de at det påvirker deres undervisningspraksis?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Kriteriet er at man må arbeide som kroppsøvingslærer, og gjerne ha utdanningsbakgrunn fra faget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju og at jeg får observere en av dine kroppsøvingstimer. Intervju vil være i etterkant av undervisningsøkten og vare ca. 30- 40 min. Observasjonen vil danne grunnlag for refleksjonsspørsmål i intervjuet. Temaer som vil være relevant er idrett, læreplanen, danning og din undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget. Dine svar i intervjuet vil bli tatt opp og registrert elektronisk, mens observasjonen kun vil være mine håndskrevne notater.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til dine opplysninger er student (Andrea Johansson) og veileder (Rein Magnus Jensen).
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode og det vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på forskningsserver.

- *Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da verken navn, arbeidsplass eller andre personopplysninger vil publiseres.*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca.31.12.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet. Dette gjelder også lydopptak fra intervju.

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:

- *OsloMet storbyuniversitet* ved Andrea Johansson (student), s334219@oslomet.no, 97474856 eller Rein Magnus Jensen (prosjektveileder), reijen@oslomet.no, +47 67237314
- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg, jorunn.stromberg@oslomet.no, +47 67237108

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

Andrea Johansson
(Forsker)

Rein Magnus Jensen
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*mindre idrettsrettet 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)

Intervjuguide basert på observasjon

Introduksjonsspørsmål:

Jeg er med i et prosjekt (FUSK) som dreier seg om at elever, lærere, lærerstudenter og lærerutdannere skal lære om faget av hverandre og utvikle det i fellesskap. Funn fra deres spørreundersøkelse viste at det er uklart og ulikt hvordan lærere og elever forstår intensjonen om et mindre idrettsrettet fag – *Hva tenker du når du hører mindre idrettsrettet fag?*

Mulig oppfølgingsspørsmål: *Fortell litt om hva du mener er formålet med kroppøvingfaget.*

Refleksjon omkring kroppøvingstime:

Fortell litt kort om økta, hva var tanken bak å ha fire ulike deler?

Du nevnte at målet for denne perioden er å respektere resultatet og forstå at alle har ulike forutsetninger. Hva er grunnen til at du har valgt akkurat disse målene?

Jeg la merke til at elevene i sprintøvelsen ikke kommenterte eller snakket om hvem som vant eller tapte. De fokuserte på sitt eget lag. Er dette noe du har arbeidet for, evt hvordan/hvorfor?

Du sa mange ganger at elevene skulle fokusere på laget og gjøre sitt beste for laget. Hva legger du i dette? Hvorfor velger du å vektlegge dette?

Jeg observerte at det i spilldelen er ulike nivåforskjeller på elevene, og noen blir mer engasjerte enn andre og noen trekker seg litt tilbake. Hvordan opplevde du det?

Opplevde du noen forskjell på elevene i de ulike delene av økta? Var det forskjell i løp og styrke kontra spilldel?

Jeg la merke til at elevene i spilldelen telte antall mål og hadde styr på hvem som vant og ikke, men at du ikke kommenterte eller la noe vekt på dette. Hva tenker du om at elevene nærmest har konkurranse og prestasjonsfokus i seg?

Tema: idrett og danning i kroppøving

Kroppøving er det faget hvor konkurranse er mest fremtredende, hva er det som gjør at man bruker konkurranse i kroppøving? (Hva vektlegger du i aktiviteter med konkurranser? Hva gjør du i etterkant av konkurranse, hvordan gir du tilbakemelding, hvordan deler du inn i lag?)

Hva skiller idrett og kroppøving?

Hvordan går du/dere frem når dere planlegger året? (Hva gjør dere ellers i året?)

Læreplanen og andre styringsdokumenter legger vekt på at kroppsøvingsfaget skal være et danningsfag. Hva tenker du om dette? Hva legger du i begrepet danning?

På hvilken måte inkluderer du elevene i kroppsøvingsfaget? (planlegging av innhold, læreplanen, valg av aktiviteter).

Hvis jeg sier «kroppsøving er ikke et fag som skal utdanne idrettsutøvere» hva sier du da?

Vedlegg 3 – Intervjuguide 2

Intervjuguide basert på observasjon

Introduksjonsspørsmål:

Jeg er med i et prosjekt (FUSK) som dreier seg om at elever, lærere, lærerstudenter og lærerutdannere skal lære om faget av hverandre og utvikle det i fellesskap. Funn fra deres spørreundersøkelse viste at det er uklart og ulikt hvordan lærere og elever forstår intensjonen om et mindre idrettsrettet fag – *Hva tenker du når du hører mindre idrettsrettet fag?*

Mulig oppfølgingsspørsmål: *Fortell litt om hva du mener er formålet med kroppsøvingsfaget.*

Refleksjon omkring kroppsøvingstime:

Kan du fortelle kort om undervisningsøkta? (eks. mål, aktiviteter, innhold, kompetansemål).

Jeg så i økta at du benyttet deg av noe som heter hemmelig elev – hva er tanken bak dette?

Lagstikkball var nytt for meg – kan du fortelle litt om aktiviteten?

Jeg observerte at elevene telte antall mål og var veldig opptatt av hvem som vant og hvem som tapte – men at du ikke ga dette noe oppmerksomhet – hva er dine tanker rundt dette? Var det bevisst? Hvordan håndterer man at noen blir vinnere og noen ikke?

Da dere spilte hjørnefotball opplevde jeg at det var høyt aktivitetsnivå, iver og mye glede. Samtidig var det en elev spesielt som begynte å gråte, og trakk seg unna opptil flere ganger. Hvordan opplevde du dette?

Tema: idrett og danning i kroppsøving

Kroppsøving er det faget hvor konkurranse er mest fremtredende, hva er det som gjør at man bruker konkurranse i kroppsøving? (Hva vektlegger du i aktiviteter med konkurranser? Hva gjør du i etterkant av konkurranse, hvordan gir du tilbakemelding, hvordan deler du inn i lag?)

Hva skiller idrett og kroppsøving?

Hvordan går du/dere frem når dere planlegger året? (Hva gjør dere ellers i året?)

Læreplanen og andre styringsdokumenter legger vekt på at kroppsøvingsfaget skal være et dannelsesfag. Hva tenker du om dette? Hva legger du i begrepet danning?

Hvis du skal se denne økta ut fra et dannelsesperspektiv – hva tenker du bidro til elevenes danning?

På hvilken måte inkluderer du elevene i kroppsøvingsfaget? (planlegging av innhold, læreplanen, valg av aktiviteter).

Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål:

Jeg er med i et prosjekt (FUSK) som dreier seg om at elever, lærere, lærerstudenter og lærerutdannere skal lære om faget av hverandre og utvikle det i fellesskap. Funn fra deres spørreundersøkelse viste at det er uklart og ulikt hvordan lærere og elever forstår intensjonen om et mindre idrettsrettet fag – *Hva tenker du når du hører mindre idrettsrettet fag?*

Mulig oppfølgingsspørsmål: *Fortell litt om hva du mener er formålet med kroppsøvingfaget.*

Spørsmål om undervisning:

Hvordan vil du beskrive en typisk kroppsøvingstime?

Jeg har observert at elever teller antall mål og er veldig opptatt av hvem som vinner og taper. Hva er dine tanker omkring dette? Hvordan møte og takle disse holdningene?

Har observert at hjørnefotball, eller andre idrettsaktiviteter hvor man spiller, kan skape høyt aktivitetsnivå hos elever, men at noen kanskje trekker seg litt tilbake. Hva tenker du om det?

Hvilke typer mål jobber dere med i løpet av et år? Hva slags aktiviteter?

I hvor stor grad vil du si at du har idrettsaktiviteter i din undervisning? Hva er læringspotensialet i ulike idretter?

Tema: idrett og danning i kroppsøving

Kroppsøving er det faget hvor konkurranse er mest fremtredende, hva er det som gjør at man bruker konkurranse i kroppsøving? (Hva vektlegger du i aktiviteter med konkurranser? Hva gjør du i etterkant av konkurranse, hvordan gir du tilbakemelding, hvordan deler du inn i lag?)

Hva kan være fordeler og ulemper ved konkurranser? (rangering, sammenligning?)

Hva skiller idrett og kroppsøving?

Hvordan går du/dere frem når dere planlegger året? (Hva gjør dere ellers i året?)

Læreplanen og andre styringsdokumenter legger vekt på at kroppsøvingfaget skal være et dannelsesfag. Hva tenker du om dette? Hva legger du i begrepet danning?

Hvis du skal se denne økta ut fra et dannelsesperspektiv – hva tenker du bidro til elevenes danning?

På hvilken måte inkluderer du elevene i kroppsøvningsfaget? (planlegging av innhold, læreplanen, valg av aktiviteter).

Hvis jeg sier «kroppsøving er ikke et fag som skal utdanne idrettsutøvere» hva sier du da?

Intervjuguide basert på observasjon

Introduksjonsspørsmål:

Jeg er med i et prosjekt (FUSK) som dreier seg om at elever, lærere, lærerstudenter og lærerutdannere skal lære om faget av hverandre og utvikle det i fellesskap. Funn fra deres spørreundersøkelse viste at det er uklart og ulikt hvordan lærere og elever forstår intensjonen om et mindre idrettsrettet fag – *Hva tenker du når du hører mindre idrettsrettet fag?*

Mulig oppfølgingsspørsmål: *Fortell litt om hva du mener er formålet med kroppsøvingfaget.*

Refleksjon omkring kroppsøvingstime:

Du fortalte at dere har jobbet med målene: respektere resultatet og egne og andres forutsetninger. Fortell litt om bakgrunnen for dette.

I økta hadde du tre ulike deler, sprint, styrke og spill. Hva er tanken bak opplegget? Hvis innholdet i økta ikke er aktiviteter, hva vil du si innholdet i denne økta var?

Jeg observerte at du flere ganger fortalte elevene at det ikke var konkurranse mot de andre men mot seg selv, og at det handlet om å gi sitt beste for å slå seg selv. Men elevene virket fortsatt opptatt av å vinne mot de andre, de telte antall mål og hvem som kom på hvilken plass. Hva tenker du kan være grunnen til dette?

I slutten av økta samlet du elevene og fortalte de at du syntes det var interessant at de i konkurranser var opptatt av å være bedre enn de andre, men ikke under styrkeøvelsene. Hva tror du det er som gjør at det er viktigere å være best i lagkonkurranser enn i styrke?

Da dere spilte hjørnefotball observerte jeg at det var mye engasjement, glede og aktivitet. Mange elever jublet også da de fikk vite at det var på planen. Hvorfor tror du hjørnefotball er så populært hos mange elever? Hva tenker du er læringspotensialet i denne aktiviteten?

Tema: idrett og danning i kroppsøving

Kroppsøving er det faget hvor konkurranse er mest fremtredende, hva er det som gjør at man bruker konkurranse i kroppsøving? (Hva vektlegger du i aktiviteter med konkurranser? Hva gjør du i etterkant av konkurranse, hvordan gir du tilbakemelding, hvordan deler du inn i lag?)

Hva skiller idrett og kroppsøving?

Hvordan går du/dere frem når dere planlegger året? (Hva gjør dere ellers i året?)

Læreplanen og andre styringsdokumenter legger vekt på at kroppsøvingsfaget skal være et danningsfag. Hva tenker du om dette? Hva legger du i begrepet danning?

På hvilken måte inkluderer du elevene i kroppsøvingsfaget? (planlegging av innhold, læreplanen, valg av aktiviteter).

Hvis jeg sier «kroppsøving er ikke et fag som skal utdanne idrettsutøvere» hva sier du da?

Vedlegg 6 - Godkjenning fra Sikt



Norsk ▾ Andrea Johansson ▾

[Meldeskjema](#) / [Mindre idrettsrettet kroppsøving](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

10.01.2023 ▾

Referansenummer

998031

Vurderingstype

Standard

Dato

10.01.2023

Prosjekttittel

Mindre idrettsrettet kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Rein Magnus Jensen

Student

Andrea Johansson

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

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

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har 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.

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!