



Glede og usikkerhet i kroppsøving

En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til elevers
opplevelser og erfaringer i kroppsøvingsfaget

VICTORIA NILSEN RØSTE

VEILEDER

Merete Lund Fasting

Universitetet i Agder, 2017

Avdeling for lærerutdanning

Fakultet for helse- og idrett

Institutt for folkehelse, idrett og ernæring



Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en flott studietid ved Universitetet i Agder, campus Kristiansand. Å skrive denne masteroppgaven har vært en langvarig og tidkrevende prosess. Selv om det til dels har vært mange krevende og stillesittende stunder på biblioteket og ved skrivebordet, har det helt klart vært en interessant og lærerik prosess. Jeg har tilegnet meg mye kunnskap og mange erfaringer som jeg forhåpentligvis vil kunne dra nytte av som fremtidig kroppsøvlingslærer.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til Merete Lund Fasting som har vært en fantastisk veileder i prosessen med masteroppgaven. Takk for god veiledning og inspirasjon gjennom dette året. Det å vite at du aldri har vært mer en mail unna, har vært en stor trygghet for meg. I mine mest frustrerende øyeblikk har dine innspill vært gull verdt. Uten din støtte, oppmuntring og konstruktive kritikk hadde nok veien frem til målet vært mye lenger. Tusen takk for all hjelp!

Uten informantene hadde ikke denne studien vært til. Derfor vil jeg rette en stor takk for at dere stilte opp, og delte deres erfaringer og opplevelser. Jeg vil også takke rektor og kroppsøvlingslærerne på skolen som tok meg godt i mot. Takk for godt samarbeid og god tilrettelegging, slik at observasjonene kunne gjennomføres på en effektiv og hensiktsmessig måte.

Jeg vil også takke mine medstudenter og andre nye bekjente for en fantastisk studietid i Kristiansand. Studietiden hadde ikke vært det samme uten dere! En spesiell takk til Elise Brekke Bjørnsen for mange og lange nyttige, morsomme og interessante telefonsamtaler. Det har vært godt å kunne få ut frustrasjon og glede, både faglig og privat, med noen som har vært i samme båt.

Til slutt vil jeg takke venner, familie og kjæresten min, Stefan. Det har vært godt å kunne koble litt ut, og tenke på andre ting enn masteroppgava. En ekstra takk til mamma for oppmuntrende ord, gode samtaler og korrektur lesing. Takk for at du alltid stiller opp og støtter meg!

Victoria Nilsen Røste, Kristiansand, 15.mai.2017

Sammendrag

Bakgrunn og hensikt

Målet for kroppsøvningsfaget er at elevene skal oppleve bevegelsesglede på en positiv måte. Gjennom negative opplevelser i kroppsøvningsfaget, kan bevegelsesgleden bli påvirket negativt. I min studie har jeg sett nærmere på hva aktivitetsvalget har å si for elevenes bevegelsesglede.

Arbeidet til Seelen (2012) og Lyngstad (2010) gjorde at jeg ble inspirert til å se nærmere på kroppsøvningsusikre elevers opplevelser av ballspill i kroppsøvningsfaget. Med utgangspunkt i mine observasjoner, valgte jeg å skrive en artikkel basert på ballspill.

Metodisk tilnærming

Studien bygger på fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. I denne tilnærmingen står forståelsen sentralt. Med en slik tilnærming er man opptatt av hvordan mennesker oppfatter fenomener og levd erfaring. Jeg har observert seks elever fra 8. og 9.trinn.

Resultater

I mitt arbeid identifiserte jeg at ballspill er en aktivitet som blir mye brukt i kroppsøvningsfaget. Skille mellom de kroppsøvningssterke og kroppsøvningssvake elevene kom enda tydeligere frem i den tradisjonelle ballspillundervisningen, enn i andre aktiviteter. Kroppsøvningsusikre elever tar ofte i bruk skjuleteknikker, spesielt i ballspill. Ved å opparbeide et godt og trygt læringsmiljø, samt ta i bruk noen av Seelens (2012) råd, for eksempel flere baller i spill, vil dette føre til at de kroppsøvningsusikre elevene opplever og uttrykker bevegelsesglede i større grad.

Oppsummering

Kroppsøving er et fag de fleste elevene liker, men det er også noen som misliker faget. Ballspill er en aktivitet som er godt likt, og mye brukt. I læreplanen i kroppsøving står bevegelsesglede sentralt (LK06, 2012). Bevegelsesgleden er aktivitets-og situasjonsbetinget, og det kan derfor være vanskelig å se om elevene opplever bevegelsesglede eller ikke.

Nøkkelord

Ballspill, bevegelsesglede, fenomenologi, kroppsøving, skjuleteknikker og usikkerhet

Abstract

Background and objective

The objective of physical education is to give pupils the experience of enjoyment by being physically active in a positive way. The enjoyment of being physically active can be influenced in a negative way, by having negative experiences in physical education. In my study I have taken a closer look at the choice of activities and how this influences the pupils' enjoyment of being physically active.

I was inspired by the work of Seelen (2012) and Lyngstad (2010) to take a closer look at the more reluctant pupils experiences, while playing ball games in physical education. Based on my observations, I have chosen to write an article about ball games.

Methodical approach

This study is based on a phenomenological hermeneutical approach. In this approach the concept of comprehension is essential. The approach focuses on how people interpret phenomenon and lived experiences. I have observed six pupils from 8th and 9th grade.

Results

In my study, I found that playing ball games is often used as an activity in physical education. The difference between the more proficient pupils and the less proficient pupils was more apparent when it came to playing traditional ball games, compared to other activities. The more reluctant pupils will often want to hide when attending physical education, especially when playing ball games. By establishing a safe and enjoyable learning environment, as well as taking on some of Seelens (2012) advice, for example playing with more balls, the more reluctant pupils experienced and expressed a lot more enjoyment of being physically active.

Summary

Physical education is a subject that most pupils enjoy, but there are also some who dislike it. Playing ball games is a well-liked activity, and it is used a lot. In the physical education curriculum, the enjoyment of being physically active is essential (LK06, 2012). The enjoyment of being physically active is determined by each activity and situation, and it can therefore be difficult to notice if the pupils are enjoying being physically active or not.

Keywords

Ball games, the enjoyment of being physically active, phenomenology, physical education, trying to keep out of sight and insecurity.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	III
1.0 Innledning	1
1.1 Oppgavens oppbygning	2
2.0 Teori	4
2.1 Tidligere forskning	4
2.2 Kroppsøvningsfagets egenart	5
2.3 Arnolds dimensjoner	6
2.4 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming	10
2.5 Merleau-Ponty og bevegelse	11
2.6 Bevegelsesglede	12
2.7 Læringsmiljø	13
2.8 Selvbestemmelsesteorien	14
2.9 Utviklingen av ballspill	16
3.0 Metodisk tilnærming og forskningsprosessen	18
3.1 Valg av tilnærming	18
3.1.1 Utvalg	18
3.1.2 Kvalitativ metode	20
3.2 Feltarbeid	21
3.2.1 Innsamling av datamaterialet	21
3.2.2 Bearbeiding av datamaterialet.....	21
3.3 Forskerrollen	22
3.3.1 Førforståelsen	22
3.3.2 Min forskerrolle	23
3.3.3 Deltagende observasjon	23
3.3.4 Analyse og tolkning	24
3.4 Metodediskusjon	25
3.4.1 Validitet og reliabilitet	25
3.4.2 Etikk	27
3.4.3 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming	28
4.0 Artikkel. Ballspill: glede og usikkerhet i kroppsøvningsfaget	29
5.0 Resultat og diskusjon	45
5.1 Fri aktivitet	45
5.2 Feil pasning	48
5.3 Bevegelseskommunikasjon	51
6.0 Oppsummerende konklusjon	54
6.1 Veien videre	56
Litteraturliste	58
Vedlegg 1:Kvittering fra NSD	62
Vedlegg 2: Endring for behandling av personopplysninger, NSD	63
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte	64

1.0 Innledning

Jeg husker godt kroppsøvingstimene fra jeg selv var ung. Vi hadde en stor håndballhall til disposisjon, en stor grusbane rett utenfor hallen og en skog som ble mye brukt til både løping og langrenn. Med andre ord hadde vi flere ulike arenaer som vi kunne ta i bruk i kroppsøvingstimene. På denne måten fikk vi utfolde oss kroppslig i flere miljøer; på hardt underlag som asfalt og parkett, i ulendt terreng, på gress og på grus. Jeg har alltid vært glad i å bevege meg, og jeg gledet meg alltid til den dagen i uka vi skulle ha kroppsøving. Jeg husker godt at kroppsøvingundervisningen var mye preget av ballspill. Dette var fordi læreren selv var interessert, og kunne mye om teknikkene i de ulike ballspillene. Jeg synes ballspill var gøy, men jeg husker allikevel at det var noen av elevene som ikke var særlig begeistret for det. Mange av guttene holdt på med skating og sykling på fritiden, mens noen av jentene drev med dans og turn. Dette var aktiviteter jeg svært sjeldent eller aldri opplevde i undervisningen. For meg som var glad i ballspill, synes jeg det var gøy å ha mye av denne aktiviteten. I de senere årene har jeg tenkt mye på hvordan de elevene uten nevneverdig erfaring i ballspill opplevde kroppsøvingfaget. På bakgrunn av dette har jeg valgt å fokusere på følgende problemstilling: **Hva har aktivitetsvalget å si for elevenes bevegelsesglede i kroppsøvingfaget?**

Min hensikt med valget av problemstillingen er å få et større innblikk i hvordan elevenes bevegelsesglede uttrykkes i de forskjellige aktivitetene. Som kommende lærer har jeg tenkt mye på hvordan elevene opplever og erfarer kroppsøvingfaget gjennom de ulike aktivitetene. Selv synes jeg det er viktig at kroppsøving skal være et fag som er gøy, og hvor elevene får være mye i bevegelse. Med dette mener jeg at alle elevene i løpet av en time skal få kjenne på gleden over det å være i bevegelse. Selvfølgelig er det ingen elever som liker alle aktivitetene like godt. Derfor må aktivitetene varieres og tilpasses hver enkelt elev, slik at elevene får kjenne på mestringsfølelsen. Dette er i tråd med formålet til kroppsøvingfaget, som understreker at elevene, både alene og sammen med andre, skal oppleve glede, mestring og inspirasjon ved å delta i ulike aktiviteter (LK06, 2012). Idrettsaktiviteter, friluftsliv og trening og livsstil er hovedområdene i kroppsøving etter 10.trinn. *”Hovedområde idrettsaktivitet omfatter et bredt utvalg av idretter, danser og alternative bevegelsesaktiviteter”* (LK06, 2012, s. 87). Det vil si at elevene skal få

mulighet til å utfolde seg i mange ulike aktiviteter; dans, svømming, turn, ulike ballspill, skating, orientering osv. Mulighetene er mange, og læreren står fritt til å bestemme hvor mange timer som skal gå med til hver aktivitet. Selv om det er lagt relativt frie tøyler til hvor mye tid som skal gå med til hver aktivitet, viser forskning (Seelen, 2012; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014; Lyngstad, 2010; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold, 2015) at ballspill er et av de største aktivitetsområdene i kroppsøvningsfaget. Forskningslitteratur som Ronglan (2008) og Teng (2013), støtter opp under denne forskningen. Et tydelig funn i Elverumundersøkelsen (Moen et al., 2015) viser at elevene opplever at kroppsøvningsundervisningen er preget av mange forskjellige aktiviteter. Dette er i tråd med hva Kunnskapsløftet vektlegger (LK06). Ballspill er den aktiviteten elevene opplever å ha mest, og som de også ønsker å ha. Funnene tyder allikevel at elevene ønsker seg ballspill i noe mindre grad, samt en mer allsidig ballspillundervisning. På den andre siden av skalaen finner vi dans og moderne aktiviteter. Dette er aktiviteter elevene opplever å ha svært sjeldent, og ønsker seg mer av (Moen et al., 2015).

Kroppsøving er et obligatorisk fag for alle elever i den norske skolen fra 1.trinn til Vg3 på den videregående skole. Slik kroppsøvningsfaget fremstilles i dagens gjeldende læreplan for kroppsøving i LK06, bygger faget i stor grad opp om den skotske pedagogen og filosofen Peter J. Arnolds (1979, 1988) læring *i og gjennom* bevegelse. Bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og som et allmenndannende fag skal kroppsøving medvirke til at alle elever skal kunne lære, oppleve, sanse og skape med kroppen. Bevegelseslæring er et viktig ledd i elevenes dannelses- og læringsprosess, og gir faget egenverdi. Skolen må legge til rette for at alle elever får gode opplevelser i faget, som igjen kan være med på å legge grunnlaget for en fysisk aktiv livsstil. Det er derfor interessant å undersøke nærmere hvordan elevene faktisk opplever kroppsøvningsfaget.

1.1 Oppgavens oppbygning

I det følgende vil jeg kort redegjøre for tidligere forskning som er gjort om aktivitetsvalg i kroppsøvningsfaget. Deretter vil jeg presentere og drøfte teori som har relevans for min problemstilling. Sentralt i teorien står Arnolds (1979) bevegelsesdimensjoner: læring om, gjennom og i bevegelse. I det videre vil jeg redegjøre og drøfte forskningsprosessen og den metodiske tilnærmingen jeg har

anvendt for å nærme meg elevenes verden. I kapittel 4 presenteres artikkelen *Ballspill: glede og usikkerhet i kroppsøvingsfaget*. Her vil jeg se nærmere på hvordan man kan skape bevegelsesglede for kroppsøvingsusikre elever i ballspill. I artikkelen vil jeg redegjøre for tre situasjonsbeskrivelser jeg observerte i ballspillundervisningen, samt drøfte resultatene opp mot relevant teori. Seelen (2012) og Lyngstad (2012) står sentralt i denne artikkelen. Deretter, i kapittel 5, vil jeg presentere tre situasjonsbeskrivelse fra mine observasjoner som ikke er med i artikkelen. Empirien vil her bli diskutert og drøftet opp mot teori. Avslutningsvis vil jeg komme med en oppsummerende konklusjon, samt noen tanker om veien videre.

2.0 Teori

2.1 Tidligere forskning

Innholdet i kroppsøvingundervisningen styres til en viss grad av læreplanen, men i praksis viser det seg at det er store variasjoner i innholdet, avhengig av lærerne og skolen. I rapporten Fysisk aktivitet i skolehverdagen (Mjaavatn, Skisland & Sosial- og, 2004) kommer det frem at innholdet i kroppsøvingstimene kan være svært avgjørende for trivselen til elevene. De fant ut at betydelig bruk av ballspill sannsynligvis påvirker trivselen negativt for en del av elevene. Flagestad og Skisland (2002) har i sin undersøkelse funnet sammenhenger mellom innholdet i kroppsøvingstimene og mistrivsel. De påviste en klar sammenheng mellom lav trivsel og aktiviteter som ga lite variasjon og som elevene opplevde var lite tilpasset dem, samt oppfatning av for mye ballspill. 85 % av elevene som trivdes i faget var fornøyde med aktivitetsutvalget, og av de som mistrivdes var kun 19 % av elevene fornøyd med aktivitetene (Flagestad & Skisland, 2002). Det kan se ut som at aktivitetsvalget kan ha innflytelse på både trivsel og læring hos elevene. Dette bekreftes også i en undersøkelse blant elever på ungdomsskolen (Christiansen, 2010). Christiansen (2010) rapporterte at var det hyppigere bruk av aktiviteter som gutter likte, typisk ballspill, enn aktiviteter som jenter likte, typisk dans og turn i kroppsøvingstimene. Flagestads (1996) undersøkelse blant ungdomsskoleelever i Kristiansand kommune rapporterte at elevene som trivdes likte aktivitetene godt, mens de som mistrivdes i faget ikke likte aktivitetene. Det kom også frem at trivselselevne mente at undervisningen var varierte og ga de godt læringsutbytte. Holdningen var motsatt hos mistrivselselevne (Flagestad, 1996). Dette viser at elevenes opplevelser påvirkes forskjellig selv om innholdet er det samme, og at det er subjektive variasjoner i hva elevene liker i kroppsøvingfaget.

En nylige forskningsrapport (Moen et al., 2015) viser at kroppsøving er det mest populære faget blant elevene i Elverumskolen, men at faget blir mindre populært med økende alder. Elevene i undersøkelsen opplever at ballspill og grunntreninger er det som oftest står på timeplanen. Samtidig som elevene ønsker seg mye ballspill, gjør de det i nevneverdig mindre grad enn hva de opplever. På den andre siden av skalaen er det kun 1,6 % av elevene som opplever å ha dans ofte. 9,7 % av elevene ønsker seg mer dans i kroppsøvingstimene. Ifølge Moen mfl. (2015) ser det ut som kroppsøvingfaget retter seg mer mot guttene enn jentene.

2.2 Kroppsøvingfagets egenart

Kroppsøving har i sin 70-årige historie som obligatorisk fag, utviklet fagets innhold og form gjennom fem læreplanrevideringer. På bakgrunn av blant annet nasjonale og internasjonale forskninger som mente at faget i større grad burde tilpasses den enkelte elev behov, ble Kunnskapsløftet (LK06) vedtatt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). LK06 er fortsatt dagens gjeldende læreplan for kroppsøvingfaget. Ved innføringen av LK06 falt arbeidsvaner, atferd og innsats bort fra vurderingsgrunnlaget. Dette førte til at det ble innrapportert mange ulike vurderings- og undervisningspraksiser (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2001; Utdanningsdirektoratet, 2012b). På forskjellige skolen, men også blant lærerne på samme skole, oppsto det ulike oppfatninger av læreplanen. På bakgrunn av disse ulike tolkningene ble det utarbeidet en arbeidsgruppe som ble ledet av Lyngstad fra NTNU. Arbeidsgruppen innhentet informasjon om erfaringer fra lærere og skoler fra hele landet, og utarbeidet et forslag til revidert læreplan. Et tydeligere formål og kompetansemålene skulle henge sammen med formålet, var en av begrunnelsene for revideringen av Kunnskapsløftet. Kompetansemålene skulle også bli tydeligere for å sikre progresjon. Stort engasjement og mange innspill førte til at den reviderte læreplanen for kroppsøving i LK06 ble iverksatt høsten 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Det at innsatsfaktoren igjen ble tatt inn som en del av vurderingsgrunnlaget, var en av de sentrale endringene som ble gjort. I tillegg ble et utvidet fair play begrep og samhandling, sentrale og vektlagte momenter. Formålet med faget ble mer tydelig, og samsvarte i større grad med kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012c).

Læreplanen for kroppsøving inneholder formålet med faget, hvilke hovedområder det skal undervises fra, hvordan de grunnleggende ferdighetene skal integreres i faget, samt hvilke kompetansemål som skal styre undervisningen. Formålet med kroppsøvingfaget er, ifølge Kunnskapsløftet (LK06, 2012), at elevene skal aktivisere hele kroppen gjennom ulike typer aktiviteter. Bevegelsesglede og kroppen står i fokus, og i tillegg skal elevene lære å utvikle gode holdninger, vinne og tape, samarbeide, ha fysisk nærhet og vise omsorg for hverandre. Temaet kropp kan knyttes til to ulike mål i LK06. Etter 4. årstrinn skal elevene kunne *”anerkjenne kroppslige forutsetninger og forskjeller mellom seg selv og andre”*, og elevene skal etter 10. årstrinn *”forklare hvordan ulike kroppsidealer og ulik bevegelseskultur påvirker trening, ernæring, livsstil og helse”* (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Læreplanen i kroppsøving (LK06, 2012) har gitt lærerne et relativt fritt spillerom til å gjøre individuelle tolkninger, så lenge det kan kobles til de gitte kompetansemålene. Kompetansemålene i kroppsøving sier ingen ting om at man trenger å være god i ballspill for å få en god karakter, eller hvilke eller hvor mange ballspill som skal gjennomføres. Denne friheten fører til at det er mange individuelle tolkninger av læreplanen, og det stilles derfor store krav til den profesjonelle lærer. Et kompetansemål etter 10.trinn er *”trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter”* (LK06, 2012, s. 89). Dette kompetansemålet sier ikke at elevene må være flinke i en innsidepasning i fotball eller et hoppeskudd i håndball. Kompetansemålet må leses og tolkes i lys av formålet med kroppsøving som blant annet sier at kroppsøving *”skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede”* (LK06, 2012, s. 86). Kompetansemålet sier noe om at elevene skal trene på de ulike ferdighetene som det settes krav til i de ulike idrettsaktivitetene, samt å kunne bruke ferdighetene aktivt. Det betyr at en som ikke spiller fotball på fritiden, kan få en like god karakter som en som spiller fotball aktivt. Det å fremme fair play, samhandling og respekt for hverandre, som står sentralt i kroppsøving, er viktige elementer å ta med seg inn i en kroppsøvingstime. Hvis elevene skal bli inspirert til livslang bevegelsesglede, er det viktig at det sosiale aspektet fremmes. Om man ikke mestrer en innsidepasning i fotball skal ikke ha noe å si på karakteren, så lenge elevene viser gode holdninger ovenfor medelever og læreren, samt yter sitt beste. Elevene må derfor oppleve at de får utfordringer de klarer å mestre. Disse utfordringene må være såpass utfordrende at elevene må legge ned en innsats i arbeidet, men samtidig må utfordringene ikke være urealistiske slik at de ikke opplever mestring.

2.3 Arnolds dimensjoner

Den skotske pedagogen og filosofen Peter J. Arnold var skeptisk til hvordan kroppsøving ble utformet. Derfor laget han i 1973 tre begreper, tre bevegelsesdimensjoner knyttet til kroppslig bevegelseslære, som skulle være grunnlaget for kroppsøvingundervisningen. Disse tre dimensjonene er: læring om bevegelse (education about movement), læring gjennom bevegelse (education through movement) og læring i bevegelse (education in movement). Arnold (1979, 1988) understreker at dimensjonene er like mye verdt; de overlapper og er gjensidig avhengig av hverandre. Selv om dimensjonene har forskjellig fokus til ulike

tidspunkt, kan de ikke stå for seg selv (Arnold, 1979; Brown, 2012; Ommundsen, 2005). På en annen siden mener Arnold (1979) at kroppsøvningsfaget først og fremst skal bygge på læring i bevegelse. Her står bevegelseslæring, bevegelsesferdigheter og praktisk kroppslig læring sentralt, fordi dette er kjernen i faget. Etter denne dimensjonen kommer de to andre dimensjonene; læring om og gjennom bevegelse (Arnold, 1979).

Læring om bevegelse

Den første dimensjonen, læring om bevegelse, omhandler teoretisk kunnskap om kroppen og om å få innsikt i menneskets bevegelser (Arnold, 1988). Dette handler ikke bare om sport og fritidsaktiviteter, men også om at man skal ha kjennskap til hva som skjer i kroppen, altså menneskets bevegelser. Ifølge Arnold (1988) og Brown (2012) vil ikke kunnskap om bevegelse alene kunne være kjerneverdien i kroppsøvningsfaget, men den vil underbygger dimensjonen om læring i bevegelse. Den teoretiske kunnskapen vil bidra til å øke elevenes bevissthet og refleksjon rundt bevegelsesaktivitet. Denne type kunnskap omfatter blant annet teori rundt anatomi, bevegelseslære, estetikk, filosofi, fysiologi og psykologi. Arnold understreker at denne dimensjonen ikke bare kan beskrives som *"a theoretical body of knowledge"*, men at den også kan bli brukt til å forstå *"practical circumstances"* (Arnold, 1979, s. 170). Læring om bevegelse *"...can act as an analytical as well as a critical and evaluative aspect of movement education"* (Arnold, 1979, s. 170).

Læring gjennom bevegelse

Læring gjennom bevegelse handler om hva man oppnår med kroppsøvningsfaget, og om å ta i bruk sansene slik at man får et innblikk i hvordan man bruker kroppen. Når man lærer gjennom bevegelse ser man ikke på den virkelige verdien i en aktivitet, men som en yter eller en funksjonell verdi i aktiviteten. Det vil si den instrumentelle verdien av å være i bevegelse, for eksempel aktivitet på fritiden, estetisk dannelse, helse og sosialisering (Arnold, 1979). Dimensjonen handler dermed om en ytre effekt utenfor formålet med kroppsøvningsfaget. Arnold (1979) påpeker at læring gjennom bevegelse er den dimensjonen som lettest kan kobles opp mot kroppsøvningsfaget fordi faget består av å være i fysisk aktivitet. Arnold (1979) ser bekymrende på at kroppsøvningsfaget forbindes med denne dimensjonen, siden faget da bygger på en ytre og instrumentell verdi. Han mener videre at hvis faget skal ha egenverdi, skal det gjøres for fagets skyld, ikke av en annen grunn. Hvis kroppsøvningsfaget bygges opp

av andre verdier, mister faget dermed sine pedagogiske verdier. Skal faget ha en pedagogisk verdi må det altså bygges på aktiviteter som er verdifulle i seg selv, ikke på bakgrunn av en ytre og instrumentell verdi (Arnold, 1979).

I mange land legges det vekt på de instrumentelle verdiene i kroppsøvningsfaget. For å legitimere kroppsøvningsfaget, har det blitt mer attraktivt å bygge på de instrumentelle verdiene. Tinning (2012) mener det blir vanskeligere og vanskeligere å komme uten om at kroppsøving blir sett på som en instrumentell verdi i forhold til unge og overvekt. Videre mener han at det å bygge kroppsøvningsfaget på den iboende verdien i fysisk aktivitet med et pedagogisk grunnlag vil være vanskelig. Det sannsynlige utfallet, hevder Tinning (2012), er at faget i fremtiden vil bygge på en instrumentell verdi som blant annet trening og overvekt. Helse har gjennom årene blitt den instrumentelle verdien som legitimerer kroppsøvningsfaget i skolen (Tinning, 2012; Ommundsen, 2005). Når det argumenteres for fagets grunnleggende verdier og plass i skolen, bygges det ofte på en instrumentell argumentasjon om helse. Når det argumenteres for kroppsøvningsfaget på denne måten, bygges det på læring gjennom bevegelse. Ifølge Ommundsen (2005) vil dette føre til at fagets egenverdi, plass og funksjon i skolen på sikt svekkes.

Læring i bevegelse

Læring i bevegelse handler om bevegelsesglede, bevegelsesferdigheter, bevegelseslæring og praktisk kroppslig læring. Dette er også kjernen i kroppsøvningsfaget. Arnold (1988) definerer denne dimensjonen som bevegelsesaktivitetens egenverdi. Stimulering av kroppslig bevissthet og læring står i sentrum. Her skal elevene få mulighet til å prøve og feile, samt oppleve mestring av egne kroppslige muligheter. Læring i bevegelse setter fokus på det indre, og bevegelsens egenart og egenverdi må bli sett på som verdifullt fra et deltagerperspektiv (Brown, 2012). Det vil si at bevegelsesaktivitetene må være givende og prisverdige for deltageren selv (Arnold, 1979). Ommundsen (2005) deler samme syn som Arnold, og mener at læring i bevegelse bør være kroppsøvningsfagets kjerneverdi. Videre mener både Arnold (1979, 1988) og Ommundsen (2005) at det å bruke sin egen læringsplattform for egen kroppslig erfaring og læring står sentralt. Ommundsen (2005; 2013) er bekymret for at kroppsøvningsfaget skal miste sin

posisjon i skolen, hvis det ikke blir legitimert gjennom sin egen grunnleggende verdi i dimensjonen læring i bevegelse.

Brown (2013) mener at Arnolds dimensjoner har et reflektert syn på hvordan kroppsøvfingsfaget skal og burde være i dagens skole. I dagens læreplan i kroppsøving i Norge finner vi igjen Arnolds tre dimensjoner. Derimot er det ikke slik i all kroppsøving internasjonalt. Dette tyder på at det er ulik praktisering og vektlegging av Arnolds begreper. Brown (2013) har sett nærmere på kroppsøving i New Zealand. Her har de ikke en slik tredeling av Arnolds dimensjoner som vi har i Norge. I læreplanen i New Zealand finnes det elementer som minner om læring om og gjennom bevegelse, dette fordi disse dimensjonene er lettere å forstå av personene som utformer formålene for faget, mener Brown (2013). Kroppsøvfingsfaget som har blitt utformet i New Zealand har fått navnet Arnoldian dimensjonene, og bygger på tre idéer om hva faget skal inneholde (Brown, 2013). Faget skal bygge på læring gjennom bevegelse, bevege kroppen og å forstå bevegelse. Læring gjennom bevegelse bygger på mye av det samme som Arnolds læring gjennom bevegelse. Det å forstå bevegelse er tilnærmet likt læring om bevegelse. Elevene skal tilegne seg bevegelsesferdigheter gjennom å bevege kroppen. Denne dimensjonen er ikke det samme som Arnolds læring i bevegelse, siden den iboende verdien av aktiviteten ikke er med. Læring i bevegelse praktiseres i dag ikke slik Arnold (1979) mener den skulle fungere. Brown (2012) mener derfor at denne dimensjonen bør tolkes på nytt. Læring i bevegelse handler om mer enn bare å delta i fysiske aktiviteter, det er også en iboende verdi i det å drive med læring i bevegelse. Den norske lærerplanen i kroppsøving inneholder som sagt alle tre dimensjonene til Arnold, men mange internasjonale kroppsøvfingsplaner har gått vekk i fra dimensjonen læring i bevegelse. På bakgrunn av dette, mener Brown (2012), at denne dimensjonen har gått tapt. I praktiseringen av kroppsøvfingsfaget bør læring i bevegelse ha større betydning. Som Arnold (1979; 1988) understreker, er det læring i bevegelse som bør legges til grunn for kroppsøvfingsundervisningen. Læring i bevegelse danner grunnlaget for livslang bevegelse, og derfor må de som utvikler læreplanen legge til rette for et større spekter av bevegelsesopplevelser (Brown, 2012, 2013).

2.4 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

”Fenomenologiens far” er den tyske filosofen Edmund Husserl. Husserls (1995) utgangspunkt for fenomenologien er at man selv må til saken. Han ser verdien av at selvet skulle oppdage erfaringenes grunnleggende essens. Gjennom gjentatte betraktninger og ulike perspektiv mener Husserl (1995) at man kan beskrive saken på en mest mulig nøytral måte. Videre mener han at ved å legge kulturell og personlig bakgrunn til side, samt tidligere forståelse og mening, vil man kunne få en nøyaktige studie av saken, og dermed også en nøytral skildring (Husserl, 1995).

Fenomenologien ble etter hvert utviklet i en ny retning av Heidegger (2007), opprinnelig elev hos Husserl. Heidegger mener, i motsetning til Husserl, at det ikke er sikkert man kommer til saken selv. Heidegger hevder at det å drive vitenskapen fenomenologisk handlet om å undersøke en saks mening og relasjon, samtidig som man må ha blikket mot seg selv og sin egen påvirkning av historiske og kulturelle bakgrunn (Heidegger & Holm-Hansen, 2007). Vi mennesker er tolkende vesener, og ifølge Heidegger, handler dette om å både beskrive, forstå og tolke, altså en fortolkning. ”*Dasein*” står i sentrum Heidegger (Heidegger & Holm-Hansen, 2007). *Dasein* er Heideggers betegnelse for mennesket som fortolkende vesen. Han innførte begrepet ”*væren*”, og han mener at alle mennesker allerede har en forståelse av denne væren (Heidegger & Holm-Hansen, 2007). Tidlig i sin fase var Heidegger opptatt av førforståelsen. Hvilken forståelse man får av et fenomen er avhengig av sin egen førforståelse. Heidegger utviklet fenomenologien i en hermeneutisk retning. Hermeneutikken kan sies å være en side av den fenomenologiske metoden (Heidegger & Holm-Hansen, 2007). Gadamer var Heideggers elev. Gadamer mener også at det grunnleggende for mennesker å kunne tolke sine erfaringer. Dette fordi vi ut fra vår forforståelse, forstår og skaper mening (Gadamer, 2004). Gadamer (2004) mener at det å forstå er å se noe på en annen måte enn tidligere, og legger til grunn at vår menneskelige tilstedeværelse og væremåte er fortolkende.

Merleau-Ponty så bort i fra Husserls fokus på bevisstheten og satte den levende kropp i sentrum som erkjennelses subjekt. Slik som Heidegger, fører også Merleau-Ponty fenomenologien videre inn i hermeneutikken. Ifølge Merleau-Ponty (1994) skjer dette i det forståelsen av det menneskelige krever en fortolkning av de bakgrunnsfaktorer, kroppen og historien, som er utgangspunktet for våres erfaringer. Merleau-Ponty ser

på kroppen som følende, handlende og talende fenomen, noe han kaller for egenkroppen. *”Kroppen kan ikke sammenlignes med en fysisk genstand, men snarere med et kunstværk”* (Merleau-Ponty, 1994, s. 107). Han ser altså på kroppen som en enhet hvor alle delene står i indre forhold til hverandre. Merleau-Ponty trekker frem at vi er våre kropper.

Innenfor et fenomenologisk perspektiv ser man på det betydelige i menneskets verden. Ifølge Van Manen (2007) må man først se på hvordan en person opplever dens levde livsverden, for deretter å søke etter en dypere forståelse. Fenomenologien er opptatt av *”hvordan er den essensielle følelsen av å lære å lese”*, og ikke *”hvordan lærte du å lese”* (Van Manen, 2007). Søken etter å oppnå en forståelse av en dypere mening i individets erfaring står sentralt i fenomenologien.

2.5 Merleau-Ponty og bevegelse

Merleau-Ponty (1994) ser på kroppen som et direkte erfarings- og læringssubstans i møte med omverden, og at tilgangen til verden skjer gjennom kroppen. Han er opptatt av den konkrete virkeligheten og de kroppslige opplevelsene, samt at kroppen søker mening i møte med omverden og omgivelsene (Merleau-Ponty, 1994; 2004).

Merleau-Ponty (2004) understreker i sitt perspektiv tvetydigheten om at kroppen både er et subjekt og objekt, følelse og tanke, og ikke bare entydig og målbar. Når man beveger seg, kan man altså oppleve en integrasjon av denne tvetydigheten til Merleau-Ponty (Duesund, 1995). Duesund (1995) hevder at man dermed kan merke en følelse av helhet og flyt. Barn og unge lever kroppslig i større grad enn voksne, og ifølge Merleau-Ponty (1994), får barn og unge mer kroppslig erfaring gjennom å være i bevegelse. På denne måten utvikler barn og unge bevissthet om seg selv og egen kropp gjennom stimulering av motoriske ferdigheter. Ifølge Ommundsen (2013) blir derfor kroppslig bevegelse viktig med tanke på elevenes personlighetsutvikling, siden bevisstheten tar form gjennom kroppen.

Gjennom kroppslig bevegelse hevder Merleau-Ponty (2004) at elevene erfarer og er i verden. Elevene kan gjennom en opplæring som stimulerer deres motorikk og evne til å koordinere komplekse og enkle bevegelsesmønstre, bearbeide og utvikle sin bevegelseskompetanse og ferdighet (Merleau-Ponty, 1994; 2004). Gjennom varierte og grunnleggende (balansere, løpe, kaste, hoppe osv.) og mer aktivitetsspesifikke

(danse, spille ball, svømme osv.) bevegelsesformer i forskjellige fysiske kontekster, må elevene utfordres.

2.6 Bevegelsesglede

Kroppsøvfaget skal inspirere til livslang bevegelsesglede, og har som mål at alle elever opplever bevegelsesglede (LK06, 2012). Bevegelsesgleden uttrykkes på forskjellige måter i kroppsøvingstimene; forsiktig og beskjedent eller direkte og bestemt. Elever som misliker kroppsøving kan forsøke å skjule misnøyen. Atferden til disse elevene blir betegnet som skjuleteknikker (Lyngstad, 2010). Med et stort mangfold av elever i en klasse vil ikke alle nødvendigvis oppleve bevegelsesglede gjennom den samme aktiviteten eller bevegelsen. Ifølge Lyngstad (2010) er det en kobling mellom bevegelsesglede, trivsel og motivasjon. Han mener at det er gleden av å være i bevegelse som er utgangspunktet for motivasjon, trivsel og videre utvikling. Bevegelsesgleden vil kunne føre til positiv selvfølelse, samt være utviklende for personlig vekst, identitetsdannelse og selvforståelse (Lyngstad, 2010). Dette støttes av nasjonale og internasjonale forskere (Arnold, 1979; Ommundsen, 2005; Säfvenbom, 2001).

Ifølge Lyngstad (2010) er bevegelsesgleden aktivitets- og situasjonsbetinget, og dette gjør at den kan forsvinne eller oppstå på relativt kort tid. Det er med andre ord ikke mulig å oppnå konstant bevegelsesglede. Hvordan skal man, i forhold til formålet med kroppsøvfaget, kunne inspirere alle elevene til livslang bevegelsesglede? Kroppsøvfagundervisningen kan bli påvirket på en positiv måte av bevegelsesgleden, fordi det sosiale miljøet blir påvirket av bevegelsesgleden (Stene, 2010). Lyngstad (2010) understreker at det kan noen ganger være vanskelig å se om elevene opplever bevegelsesglede, mens hos noen elever kan det være lett å se. Elevers bevegelsesglede har ulike uttrykksmåter og styrkegrader, avhengig av hvilke situasjoner elevene befinner seg i og hvilke aktiviteter som utføres. Det kan derfor være en utfordring å vite om alle elevene oppnår bevegelsesglede. Et annet aspekt er at det for hver enkelt elev finnes flere grader av bevegelsesglede. En elev vil for eksempel i en aktivitet oppleve stor bevegelsesglede, mens i en annen aktivitet kan bevegelsesgleden oppleves i noe mindre grad. Bevegelsesgleden er vanskelig å måle fordi den er subjektiv. Læreren må derfor tolke elevenes atferd for så å kunne legge merke til deres uttrykk av bevegelsesglede (Lyngstad, 2010).

Bevegelseskommunikasjon

Gjennom kroppslige bevegelser er det fullt mulig å kommunisere (Arnold, 1988). Selv om kommunikasjonen har sine begrensninger, er denne type kommunikasjon hensiktsmessig i den utstrekning kroppslig bevegelse overbringer det som avsender har som hensikt å overbringe, samt at mottakeren forstår det (Arnold, 1988; Lyngstad, 2010). Lyngstad (2010) understreker at det derfor er viktig at både avsenderen og mottakeren har en tilnærmet lik forståelse for hva de kroppslige bevegelses- og uttrykksmåtene betyr. For at bevegelseskommunikasjonen skal fungere trenger man, ifølge Lyngstad (2010), et felles kodesystem. Ren verbal kommunikasjon har definitivt mindre begrensninger enn bevegelseskommunikasjonen. Blant annet er kodesystemene bedre utviklet i talespråket enn i bevegelsesspråket (Lyngstad, 2010). Arnold (1979) hevder allikevel at bevegelseskommunikasjon mellom mennesker er minst en like god ressurs, og at menneskers livsverden åpnes for andre gjennom kroppslige bevegelser. Gjennom tolkning og sansning av bevegelsene får også andre innsikt (Arnold, 1979).

2.7 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et komplekst begrep som er vanskelig å definere. Skaalvik og Skaalvik (2013) definerer læringsmiljø *”det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen”* (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 186). Et godt læringsmiljø er et fellesskap som omhandler anerkjennelse, empati, respekt, tilhørighet og trygghet. Det er viktig å huske på at alle læringsmiljø er forskjellige, og det som fungerer på en skole eller i en klasse, fungerer ikke nødvendigvis på en annen skole eller i en annen klasse (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Læringsmiljøet har stor betydning for elevens faglige og sosiale utvikling (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009). Det å skape et trygt og positivt læringsmiljø er en kontinuerlig prosess. For opprettholdelse og utvikling av læringsmiljøet må det brukes tid, siden hovedpoenget med undervisningen er at den skal føre til læring. Et respektfullt, samarbeidende og godt miljø mellom lærer og elevene, og elevene seg i mellom, er kjennetegn på et godt læringsmiljø (Bergkastet et al., 2009; Skaalvik og Skaalvik, 2013). Opplevelse av trygghet, trivsel og bekreftende tilbakemeldinger fra læreren er viktige forutsetninger for at elevene skal tørre å utfolde seg og prøve seg

aktivt. Opplevelsene elevene har av læringsmiljøet vil kunne påvirke deres læring, selvoppfatning og atferd.

”Alle elever (...) har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova § 9a-1. Generelle krav). Utdanningsdirektoratet (2011) mener at alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø. På bakgrunn av forskning viser de til fem grunnleggende forhold for at elevene skal oppleve et godt læringsmiljø: god og strukturert klasseledelse, relasjonen lærer - elev, positive relasjoner og kultur for læring blant elevene, godt skole – hjem samarbeid, samt at skolen innehar en god kultur og ledelse for læring.

Inkluderende miljø i kroppsøving

I kroppsøvingfaget lærer elevene å bli kjent med hverandre på en helt ny måte, og kontakten skjer på en ny arena. Det meste blir mye mer synlig i en kroppsøvingstime, og spesielt dette med kropp. Kroppen kan være et sårbart tema for mange elever. Elevene møte hverandre i fart og bevegelse, og har mye kroppskontakt. Det er derfor viktig å ha utviklet et godt læringsmiljø, hvor elevene tør å prøve nye bevegelser og aktiviteter, tar utfordringer på strak arm, tør å vise seg frem og er kreative i bevegelsesløsningene sine (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Læreren må legge til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor elevene lærer å være positive, slik at det ikke er skummelt å være fysisk nær hverandre. I tillegg må de vise omsorg for hverandre, følge regler og lære seg både å vinne og tape. I følge LK06 (2012) er det viktig at elevene opplever mestring, inspirasjon og glede ved det å være med i ulike aktiviteter, individuelt og sammen med andre. Videre at skolen skal være inkluderende, noen som betyr at det skal være *”aksept for at det er normalt å være forskjellige – om å godta forskjeller innenfor fellesskapet – mangfoldet er normaltstanden – mangfoldet blir sett på som en ressurs”* (St. Meld. Nr. 6, 2012-2013).

2.8 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelse er *”opplevelsen av at vi har kontroll og valgfrihet over hva vi gjør og hvordan vi gjør det”* (Deci & Ryan, 1985, i Woolfolk, 2001, s. 295). Teorien om selvbestemmelse er sentral for å forstå hvordan miljøet stimulerer til trivsel hos elevene (Reinboth og Duda, 2006). Selvbestemmelsesteorien legger til grunn for at

elevene har en grunnleggende lyst til å være sosiale og nysgjerrige, med ønske om å forstå seg selv og omgivelsene. Ifølge Deci og Ryan (2000) handler selvbestemmelse om at elevene må se seg selv som kilden til egne handlinger. Atferden som skjer på grunnlag av dette er frivillig og basert på egne interesser. Deci og Ryan (2000) poengterer at selvbestemmelse handler om å delta av egen fri vilje og lyst. Får elevene mulighet for selvbestemmelse og medbestemmelse i forhold til øvelse- og aktivitetsvalg, vil dette på sikt føre til at elevene blir indre motiverte. Elever som er indre motiverte, er såpass interessert i aktiviteten eller oppgaven, at det er en motivasjon i seg selv. Ytre motiverte elever blir derimot motivert av forhold som er utenfor selve aktiviteten. Elevenes motivasjon bør styres av handlingene, i stedet for ytre belønning eller press (Deci & Ryan, 2007). Woolfolk (2001) hevder at det finnes to aspekter ved alle hendelser: et informerende og et kontrollerende aspekt. Hvis en hendelse gir elevene følelse av kompetanse og mestring, vil den indre motivasjonen øke. Er derimot hendelsen kontrollerende, er det læreren eller medelevene som presser eleven til å handle på en bestemt måte (Woolfolk, 2001). Elevene vil da oppleve å ha mindre kontroll og selvbestemmelse, noe som kan føre til at den indre motivasjonen svekkes (Deci & Ryan, 2007).

Selvbestemmelsesteorien setter fokuset på tre primære psykologiske behov som motiverer menneskelig atferd; Autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Autonomi handler om vårt behov for å ta egne valg som ikke er påvirket av andre. Man er selv initiativtaker til handlingene, og det er ikke et ytre press fra noen som forteller hva eller hvordan noe skal gjøres (Ryan & Deci, 2002). Kompetanse referer til behovet vi mennesker har for å føle mestring i optimale utfordringer slik at vi kan oppnå ønsket resultat (Ryan & Deci, 2002). Tilhørighet handler om å føle tilknytning til andre mennesker gjennom gjensidig respekt og tillit til hverandre (Ibid.). Positive sosiale relasjoner er med på å øke tilhørigheten, og den vil styrkes hvis læreren viser interesse og lytter til elevene. Deci og Ryan (2007) understreker at opplevelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet er nødvendige forutsetninger for å fremme og vedlikeholde den indre motivasjonen.

Et sentralt element som selvbestemmelsesteorien har vært spesielt opptatt av er forholdet mellom indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2002). I en kroppøvingstimen hvor elevene gjør nøyaktig det samme, kan det være vanskelig å

vite om elevene er indre eller ytre motiverte. Forskjellen ligger i kilden som styrer og stimulerer elevenes atferd (Ryan & Deci, 2002). Den indre motivasjonen oppstår spontant fra de psykologiske behovene, og atferden utløses ikke av noen form for ytre belønning eller konsekvenser (Deci & Ryan, 1985). Ifølge Ommundsen og Kvalø (2007) er elever som blir motiverte av forhold utenfor selve aktiviteten, ytre motiverte. Ytre motivasjon kan oppstå gjennom belønninger eller konsekvenser som ofte er separate fra selve aktiviteten. Ved at aktiviteten er et mål i seg selv og elevene gjennomfører aktiviteten fordi de har lyst og er interesserte, oppnår de indre motivasjon. Ytre motivasjon oppstår derimot når aktiviteten ikke er noe mål i seg selv. Aktiviteten utføres for å oppnå ros, gode karakterer, belønning eller for å unngå ris og straff (Ryan & Deci, 2002).

2.9 Utviklingen av ballspill

I Loughborough på 1960-tallet ble teorien om å få spillere til å lære gjennom selve spillet satt i gang. Teorien går ut på hvordan man kunne lære barn og unge ballspill, gjennom småspill i kroppsøvningsfaget i skolen (Thorpe, Bunker og Almond, 1986). I fotball spiller man normalt 11 mot 11, men nå skulle man altså gjøre dette til mindre spill, for eksempel 5 mot 5. Ved å la barn og unge lære gjennom småspill, er tanken at også ferdighetene skulle bli lært gjennom selve spillet. Konsekvensene av dette førte til at det i 1986 ble utviklet en ny undervisningsmodell. Denne modellen fikk navnet Teaching Games for Understanding (TGfU) (Thorpe et al., 1986). Gjennom en hensiktsmessig *forenkling*, *forsterkning* og *taktisk kompetanse* kan man ved TGfU tilrettelegge tilpassede situasjoner (Ronglan, 2008). Ved for eksempel å redusere antall spillere, tilpasse banestørrelsen til antall deltakere og kutte ned på reglene, kan man foreta en forenkling. Gjennom en forenkling bryter man ned det tradisjonelle spillet som ofte kjennetegnes ved at det er få ballberøringer og store muligheter for å gjemme seg bort (Ronglan, 2008). Forsterkning handler om å tvinge frem bestemte typer spillerfaringer. Det kan for eksempel være at elevene ikke har lov til å stusse ballen i basket. Ronglan (2008) understreker at dette kan føre til bevegelse uten ball og at det vil tvinge frem pasninger. På sikt kan være med på å utvikle ferdigheter i det virkelige spill. Taktisk kompetanse kan for eksempel være å gi elevene mer tid og rom for å se alternativer, få oversikt i situasjonene, vurdere muligheter og gjennomføre handlingen (Ronglan, 2008). Elever med lite spillerfaring får dermed erfart og testet før de deltar i en reel spillsituasjon.

I Danmark på 1970-tallet var det mange diskusjoner rundt kroppsøvingfaget, spesielt med tanke på utvikling rundt ballspill og læring. En typisk kroppsøvingstime med ballspill består av oppvarming, en hoveddel med spesifikk teknikk trening og en avslutning hvor elevene ofte utøver spill i en kontekst som er tilnærmet lik den organiserte konkurranseidretten med tanke på antall spillere, banestørrelse og regler (Halling, Andersen, Agergaard og Worm, 2005). Det ble etter hvert mye kritikk rettet mot ballspillundervisningen, noe som førte til store endringer. Diskusjonene rundt ballspillundervisningen i Danmark foregikk samtidig som Thorpe m.fl. (1986) holdt på å utvikle TGfU-modellen i England. Konsekvensene av kritikken i Danmark førte til at boldbasis, også kjent som småspill, ble introdusert i ballspillundervisningen (Halling et al., 2005). Prinsippet i den nye undervisningsmetoden var at elevene skulle lære å spille istedenfor å lære et spill. Tanken bak boldbasis var at hvis elevene kunne forstå ballspillenes taktikk som helhet, ville de få mer kunnskap og best mulig utgangspunkt for å forstå taktiske fellestrekk i alle ballspillene. Man skulle ikke kun ta utgangspunkt i et spesifikt ballspill (Halling et al., 2005). Det tok ikke lang tid før TGfU-baserte tilnærmingen ble dratt inn i den danske ballspillundervisningen. TGfU-modellen er kritisert for å legge for lite vekt på det sosiale aspektet. Som et svar på denne kritikken, ble teambold utviklet i Danmark. Teambold har mange likhetstrekk med TGfU-tenkningen, men det skulle være større fokus på det sosiale aspektet. Halling og Laursen (1999) understreker at de viktigste elementene i ballspill er samarbeid og teamet.

Innholdet i kroppsøvingundervisningen gikk på begynnelsen av 1900-tallet bort fra tanken om at den skulle assosieres med militære øvelser. På samme tid skiftet også ballspillpedagogikken ut sine forbilder, fra det militærstyrte kollektive til teknisk perfeksjon. Det førte til et økende fokus på teknikktraining i ballspillundervisningen (Halling & Laursen, 1999). Videre mener Halling og Laursen (1999) at dette er grunnen til at kroppsøvingundervisning i stor grad har vært preget av terping på teknikk, som deretter dannet grunnlaget for et velfungerende spill. Denne tilnærmingen beskriver Ronglan (2008) som *"Først teknikker – dernest spill"*.

Ronglan (2008) understreker at det opp igjennom årene har skjedd store forandringer i ballspillpedagogikken. Til tross for at det har skjedd en del endringer, er det vanskelig å anslå hvor mye som faktisk har blitt innarbeidet i kroppsøvingundervisningen.

Ronglan (2003) og Seelen (2012) mener den teknikkentrerte tilnærmingen kan være problematisk både av motivasjons- og læringsmessige årsaker. Siden det her terpes på teknikk, kan elever uten nevneverdige erfaringer fra ballspill, ha vanskeligheter med å forstå meningen med de forskjellige bevegelsene i teknikken. Dette fordi det ikke har noen sammenheng med konteksten (Halling & Laursen, 1999; Halling et al., 2005; Ronglan, 2003). Ved for eksempel å dele inn i flere lag med færre elever på hvert lag eller ha flere baller i spill, kan man få flere elever med i ballspillundervisningen.

3.0 Metodisk tilnærming og forskningsprosessen

3.1 Valg av tilnærming

Det overordna målet med dette prosjektet har vært å få en større forståelse om elevers glede og usikkerhet i kroppsøvingfaget. På bakgrunn av dette var det viktig å finne de metodiske tilnærmingene som kunne belyse min problemstilling; *Hva har aktivitetsvalget å si for elevenes bevegelsesglede i kroppsøvingfaget?* Når man skal velge metode er spørsmålet om hva som egner seg best til å kaste lys over de målene man ønsker å fokusere på. I mitt tilfelle ble det overordnet at jeg ønsket å være sammen med og se elevene. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode. Jeg har benyttet meg av feltarbeid som metode ved bruk av deltagende observasjon, samt benyttet meg av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.

3.1.1 Utvalg

I kvalitativ metode forsøker man å få så mye informasjon som mulig om et begrenset antall informanter (Christoffersen og Johannessen, 2012). I dette prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i elevers opplevelser og erfaringer i kroppsøving i en klasse på 8.trinn og i en klasse på 9.trinn. Jeg valgte ut seks elever som var av spesiell interesse. Jeg valgte å gjennomføre det Christoffersen og Johannessen (2012) kaller for et ekstremt eller avvikende utvalg. Det vil si at jeg valgte ut informanter i forhold til min problemstilling og som var hensiktsmessig for mitt prosjekt. I mitt tilfelle var det elever som skilte seg ut fra resten av klassen. Måten de skilte seg ut på var at de på en eller annen måte viste et klart og tydelig kroppsspråk gjentatte ganger, var litt vel ivrige, ikke deltok i kroppsøvingstimen, unnlot å delta i enkelte aktiviteter, viste ekstra engasjement ved å hjelpe andre eller mestret enkelte øvelser raskt.

Ole virket som en forsiktig og beskjeden gutt i de fleste kroppsøvingstimene. Jeg observerte at han ”gjemte” seg litt bort da det var større grupper. De gangene han var alene så jeg at han var veldig konsentrert om det han skulle gjøre, og at han smilte og lo. Ole var med på fotball på fritiden, og i timene med fotball var han ivrig og engasjert. Han var pliktoppfyllende og gjorde alltid det han fikk beskjed om. Jeg opplevde Ole som en gutt som var opptatt av fair play og å få alle med. Samtidig virket han litt usikker da han stadig vekk spurte læreren om han gjorde det riktig. Ole var i god fysisk form, og hadde god kroppsbeherskelse.

Nora virket som ei forsiktig og usikker jente, men var alltid glad og smilte masse. Nora var ikke med på noen fritidsaktiviteter på ettermiddagen, men pleide å gå på tur med hunden sin. Nora holdt seg ofte i bakgrunn og gjorde lite ut av seg. Jeg opplevde at hun ofte ble værende alene. Nora uttalte etter en kroppsøvingstime at hun synes guttene dominerte, og at hun var litt ”redd”. Hun sa også at hun tenkte på hva de andre ville si hvis hun gjorde feil, så derfor følte hun det var best å holde litt avstand. Nora var ikke i veldig god fysisk form, men hun var med på alt.

Tone virket som ei blid og glad jente. Hun drev ikke med noe fritidsaktiviteter på ettermiddagen fordi hun synes idrett generelt var kjedelig. Tone var ei kraftig jente, og hun var i nokså dårlig fysisk form. Tone var med på alle aktiviteter, men jeg hørte stadig kommentarer om at hun hadde vondt ett eller annet sted. Jeg opplevde Tone som ei sprudlende jente, og jeg observerte at hun hadde mange venner i klassen. Av en eller annen grunn likte hun virkelig ikke kroppsøving.

Andre virket som en utålmodig og ivrig elev. Jeg opplevde Andre som tullette i de fleste timene, og han ble fort distraheret. Jeg observerte at han som regel var mer opptatt av hva de andre gjorde i timene. Han drev ikke med noen aktiviteter på fritiden, men var veldig glad i dataspill. Andre var en kraftig og sterk gutt, men jeg opplevde at han hadde dårlig koordinasjon og var i generelt fysisk dårlig form. I de aktivitetene hvor det var en form for ”straff”, sluntret han unna. Jeg opplevde at Andre aldri ga maks innsats, og at han var mer egosentrert og ikke så opptatt av å spille på lag med de andre. I en time opplevde jeg at Andre var veldig konsentrert og viste god innsats, han var sammen med en av guttene som var i god fysisk form. Det er den eneste gangen jeg så at han var litt sliten.

Pål opplevde jeg som en av de mest aktive i klassen. På fritiden var han med på flere ulike aktiviteter. Han var i god fysisk form og hadde god kroppsbeherskelse. Pål ga alltid maks innsats, og han alltid presset seg litt ekstra. Han var flink til å motivere de andre elevene og opptatt av fair play. Han samarbeidet godt både med de svake og sterke elevene. Pål gjorde aldri mye ut av seg, men hadde alltid god innsatsvilje og en positiv holdning. Jeg observerte at Pål stadig vekk hadde små positive og oppmuntrende kommentarer til alle, uansett om de bommet, gjorde feil osv.

Trude virket som ei usikker og forsiktig jente. Hun var ikke i veldig god fysisk form, og hun beveget seg lite i timene. Trude hadde kommet en del lenger i utviklingen enn de andre jentene i klassen, og hun var høyere enn de fleste. Hun gjemte seg ofte borte i timene, og når læreren eller jeg var med opplevde jeg at hun holdt seg i nærheten av oss. Jeg observerte at Trude prøvde å sluntre unna endel av øvelsene, men at hun prøvde å bli oppfattet som pliktoppfyllende av medelever og spesielt læreren. Gruppeinndelingen kan muligens ha hatt noe å si for innsatsen hennes.

3.1.2 Kvalitativ metode

Den kvalitative metoden kjennetegnes først og fremst ved at forskeren forsøker å gå i dybden ved å hente mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. I tillegg tar dataen som samles inn sikte på å få frem sammenhenger og en helhet. I dette ligger det at datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet, samt at det etableres et jeg-du-forhold mellom forsker og undersøkelsespersoner (Dalland, 2012). Brinkmann og Tanggaard (2015) poengterer også dette, og de mener at i den kvalitative metoden er man opptatt av å forstå, beskrive og fortolke menneskers erfaringer. Man prøver å få frem det særegne og spesielle, eventuelt også det avvikende. En måte å benytte seg av den kvalitative metoden på er å forsøke å forstå og beskrive erfaringer og opplevelser av blant annet glede og smerte, eller å avdekke mer abstrakte begreper som læring og motivasjon. Malterud (2011) påpeker at ved å bruke kvalitative metoder kan man benytte seg av ulike strategier. Disse strategiene er i hovedsak bygd på teorier om fortolkninger (hermeneutikk) og menneskelige erfaringer (fenomenologi). Kvalitativ orientert forskning har ifølge Wadel (1991) fokus på sammensetning, betydning og innhold. Videre påpeker Wadel (1991) at feltarbeid går under den kvalitative orienterte forskningen.

3.2 Feltarbeid

Feltarbeid innebærer at forskeren oppholder seg i det feltet som skal studeres. Man prøver på best mulig vis å observere den samhandlingen som finner sted mellom folk, og man prøver selv å delta som mye som mulig i denne samhandlingen (Wadel, 1991). Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) egner feltarbeid seg godt når man vil skaffe seg kunnskap om det som foregår mellom mennesker, og mellom mennesker og samfunn. Wadel (1991) påpeker noen grunnleggende særtrekk ved feltarbeid. Når man arbeider i felt forsøker man å forstå en kultur i en bestemt gruppe fra aktørens perspektiv, og man benytter ulike fremgangsmåter for å oppnå dette. Ifølge Wadel (1991) er *deltagende observasjon* den mest sentrale fremgangsmåten. Repstad (2007) benytter begrepet *aktiv observasjon*. Videre påpeker Repstad (2007) at det er viktig å finne en balansegang mellom det å være en aktiv og passiv observatør. En total aktivitet fra observatørens side kan føre til at man mister noe av hensikten, som først og fremst er å observere (Repstad, 2007).

3.2.1 Innsamling av datamaterialet

Jeg startet innsamlingen av data allerede noen dager etter jeg hadde vært å snakket med skolen. Læreren hadde på forhånd lest skrivet med informasjon om studien til elevene, så de visste at jeg skulle komme. Første time var jeg kun observatør. De neste gangene deltok jeg selv noen ganger der jeg mente at det kunne være interessant, eller fordi inndelingen av klassen ikke gikk opp. På denne måten mener jeg at jeg fikk en god balanse mellom det å være både aktiv og passiv observatør.

3.2.2 Bearbeiding av datamaterialet

Jeg noterte ned stikkord underveis i timene slik at det skulle bli enklere for meg å skrive en mer detaljert beskrivelse av timen senere. Dette er også noe Dalland påpeker. "*Metoden krever at vi lagrer det vi har observert. Oftest skjer det ved at vi noterer*" (Dalland, 2012, s. 186). Etter jeg hadde observert en time, tok det ikke lang tid før jeg var i gang med denne detaljerte beskrivelsen. Ifølge Dalland (2012) er forutsetningen for å bruke observasjon som metode, å ta vare på inntrykkene. Videre mener han at flere observasjoner må settes sammen for at man skal kunne lære noe om en annen person (Dalland, 2012). I noen timer kom det frem mer relevant informasjon i forhold til min problemstilling enn det gjorde i andre timer, noe som førte til at notatene min fra timene varierte i lengde. Grunnen til dette var fordi elevene i enkelte timer og aktiviteter ikke uttrykte kroppsspråket like godt eller at

ingen skilte seg ut hverken ved å for eksempel vise glede eller usikkerhet. Jeg ønsket å gå åpent ut og se hva ungdommene uttrykte og fortalte meg om deres opplevelser i kroppøvingstimene. Jeg ønsket å få en åpen og helhetlig observasjon. Dalland (2012) kaller dette for en kvalitativ orientert observasjon. I en kvalitativ orientert observasjon er man opptatt av at helheten er mer enn summen av delene, og i en slik helhetlig tilnærming er forhold mellom individet og omgivelsene det viktigste.

3.3 Forskerrollen

3.3.1 Førforståelsen

I en hermeneutisk tolkning prøver man å finne de skjulte meningene i et fenomen og videre tolke disse. Dalland (2012) påpeker at hvilken forståelse og opplevelse forskeren har av et fenomen også vil spille en rolle i en hermeneutisk tolkning. Man nærmer seg det som skal utforskes med sin egen *førforståelse*. Ifølge Malterud (2011) møter man alltid et fenomen med en førforståelse. Førforståelsen kan sies å være ”bagasjen” forskeren drar med seg inn i prosjektet. Når man går inn i et nytt felt forsøker man å møte et fenomen så forutsetningsløst som mulig, men man vil alltid ha tanker og meninger om et fenomen før man begynner å undersøke det (Tranøy, 1986). Ifølge Tranøy (1986) vil man derfor alltid ha med seg sin førforståelse inn i en undersøkelse. Det betyr at forskeren bruker følelser, inntrykker, tanker og personlig kunnskap eller har faglige perspektiver på fenomenet som skal utforskes (Dalland, 2007; Malterud, 2011). Ifølge Gilje og Grimen (1993) er forskerens førforståelse reviderbar. Det vil si at førforståelsen kan forandres i møte med nye erfaringer. Gjensidig forståelse mellom mennesker ville vært umulig hvis førforståelsen ikke var reviderbar. Samtidig kan vi ikke forkaste eller endre vår førforståelse på samme tid, men ulike deler er mulig å revidere i møte med erfaringer som ikke passer inn i vår førforståelse. Når man forandrer deler av førforståelsen, kan dette ha større eller mindre virkninger på helhetsforståelsen (Gilje og Grimen, 1993). Når man som forsker har feltkunnskap preges den av positive erfaringer og holdninger til fenomenet, men samtidig har man også kjennskap til dilemmaer og utfordringer som kan oppstå. Denne feltkunnskapen kan ses som både en styrke og en svakhet i feltarbeidet. Malterud (2011) påpeker at en svakhet i forskningen kan være å la førforståelsen overdøve den kunnskapen som fremkommer i forskningsmaterialet. Dette kan føre til forskerens førforståelse i stor grad preger nye funn og ny forståelse, og at de nye funnene dermed ikke blir nøytrale. Dalland (2012) påpeker at jo mer

bevisst man er på førforståelsen man bringer med seg, jo enklere er det å skille den fra den nye forståelsen man etter hvert får.

3.3.2 Min forskerrolle

Som voksen vil man aldri kunne få full forståelse for barn og ungdommers verden. Derfor kan det være en fordel med tidligere relevant erfaring for å kunne nærme seg deres verden. Det kan også være en fordel å ha felles erfaringer med barna og ungdommene når man skal etablere forskerrollen. Jeg har undervist på 9.trinn i tidligere praksis, men på 8.trinn har jeg ingen erfaring fra tidligere. Jeg har også erfaring fra tre sesonger i dyreparken hvor jeg arbeidet tett på både barn og voksne. Jeg har vært ute i praksis hvor jeg har undervist en god del i kroppsøving på ungdomsskolen. I tillegg har jeg vært friidrettstrener for barn og unge i alderen 8-15 år, og jeg har generelt sett vært mye i kontakt med barn og unge. Det at jeg har vært mye i aktivitet og sammen med barn og unge, er viktige erfaringer som jeg drar med meg inn i dette prosjektet.

Før jeg startet med forskningsarbeidet, var jeg bevisst på at det ville skje en rolleetablering, og at hvordan elevene så på meg ville ha noe å si for hva jeg fikk ut av datainnsamlingen. Jeg bestemte meg på forhånd at jeg ville etablere en rolle som kunne bringe meg i en nær kontakt med elevene (Wadel, 1991; Repstad, 2007). Derfor var det viktig for meg å delta i enkelte aktiviteter sammen med elevene, og jeg entret feltet mitt i kroppsøvingstimene med en deltagende observatørrolle.

3.3.3 Deltagende observasjon

I starten av en observasjonsperiode kan man ofte føle seg litt usikker, og det enkleste kan være og forholde seg til den man først har tatt kontakt med. Dette er gjerne ledelsen eller læreren. Repstad (2007) poengterer at som observatør må man passe på å ikke forholde seg til læreren mer enn nødvendig, fordi det da er enkelt å bli oppfattet som en assistent eller hjelpelærer. Dette var noe jeg var oppmerksom på fra starten av. Jeg var bevisst på at jeg ikke skulle innta en rolle som hjelpelærer, og jeg var derfor i liten grad sammen med læreren ute i feltet sammen med elevene.

For å utvikle forståelse gjennom deltagende observasjon handler det om å *være der* (Glesne, 2006). Forskeren kan her se handlingsmønstre og oppleve det som han eller hun forventer like gjerne som det uventede. Glesne (2006) kaller rollen mellom fullt

observatør og fullt deltager som *deltager som observerer*. Ifølge Cresswell (2007) må man som deltagende observatør bestemme seg for hvilken observatørrolle han eller hun vil innta et sted mellom det å være fullt deltager på den ene siden til fullt observatør på den andre. En outsiderrolle kan være en god måte til å begynne med, for deretter gradvis å bli mer deltagende over tid (Cresswell, 2007).

3.3.4 Analyse og tolkning

Kvalitative undersøkelser handler om å utvikle nye kunnskaper hvor materialet skal lede frem til nye begreper, beskrivelser eller teoretiske modeller gjennom en analyseprosess (Malterud, 2011). Analyse er en prosess hvor man prøver å strukturere dataene slik at de blir tilgjengelige for videre tolkning (Repstad, 2007). Allerede før man begynner med feltarbeidet starter analyseprosessen, og den fortsetter helt inn i den avsluttende fasen. Formelt sett kan man si at analysen tar form i observasjonsnotatene, og at den uformelle analysen inngår i forskerens tanker. Malterud (2011) fremhever at i den fenomenologiske tradisjon må man gjøre sine egne erfaringer tilgjengelig for andre enn seg selv.

I mitt arbeid har jeg vært sammen med ungdommene i kroppsøvingstimen på ulike arenaer, og utgangspunktet for tolkningen er at jeg har vært med og nær ungdommene og deres opplevelser. Mitt datamateriale består av observasjoner og i noen grad uformelle samtaler. Som nevnt tidligere skrev jeg ned mine observasjoner og notater fra timene rett i etterkant av feltarbeidet hver gang. Jeg leste gjennom materialet flere ganger etter feltarbeidet var slutt. I dette hermeneutiske arbeidet har jeg kroppslig og teoretisk prøvd å ta fatt på mitt datamateriale. Hvordan skulle jeg få tak på ungdommenes opplevelser? Kan jeg uttrykke ungdommenes opplevelser og uttrykk med ord?

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den hermeneutiske spiralen. Gjennom den hermeneutiske spiral, hvor man veksler mellom del og helhet, tekst og kontekst, oppnås gradvis en større forståelse og innsikt (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Hermeneutikken har som hovedhensikt å gi økt forståelse gjennom tolkning og forståelse. Jeg har gått flere runder i den hermeneutiske spiralen; fra data, teori, egne erfaringer, fått veiledning, lest datamateriale igjen og med utgangspunkt i mine egne erfaringer tolket feltnotatene. Teorien som er tatt i bruk hjalp meg å danne fokus for observasjonene. Teorien som ble tenkt igjennom før og underveis i datainnsamlingen

var til hjelp for å synliggjøre og begrense handlingene før datainnsamlingen. Samtidig mener Dalland (2012) at teorien kan være til hjelp for å danne nye teorier. Dataen som ble samlet inn i løpet av feltarbeidet var med på å styre valget av litteratur. På denne måten kan forskningsprosessen forstås som en hermeneutisk spiral hvor data og teori stadig har en gjensidig påvirkningen på hverandre. Jeg forsøkte å se etter mønstre og sammenhenger i materialet, samt sentrale begreper. Jeg leste gjennom mine notater og fant en avhandling som tok for seg usikre elever i kroppsøvningsfaget (Seelen, 2012). Gjennom å lese Seelens (2012) avhandling og etter samtale med veileder, fikk jeg en idé om å bruke begrepet kroppsøvingsusikre elever. Deretter leste jeg gjennom datamaterialet igjen. Jeg så at elevene uttrykte seg veldig kroppslig, og kroppsspråket deres uttrykte både bevegelsesglede og usikkerhet. Etter hvert så jeg at dette måtte bli sentrale begreper i mitt prosjekt. For å kunne beholde noe av helheten i materialet, så jeg at jeg måtte bruke en del situasjonsbeskrivelse. Jeg laget derfor et eget notat med situasjonsbeskrivelsene for å få en fullstendig oversikt over situasjonene jeg hadde observert i løpet av tiden ute i feltet. Jeg så ganske fort at ballspill var sentralt i de timene jeg hadde observert. Derfor valgte jeg å skrive en artikkel som omhandlet ballspill. Både i timene med ballspill og andre timer så jeg mye bevegelsesglede blant elevene, men også en del usikkerhet. Situasjonsbeskrivelsene delte jeg inn i to kategorier; situasjoner i ballspill og situasjoner i andre aktiviteter.

3.4 Metodediskusjon

3.4.1 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler i denne oppgaven om man kan stole på innhentede data fra forskningsobservasjonene. All forskning vil aldri være en helt objektiv prosess, det vil si at den ikke kan fri seg for subjektive elementer. Det som observeres tolkes, og tolkningen påvirkes av subjektive innslag (Dalland, 2012).

Validitet står for gyldighet og relevanse (Dalland, 2007). Det som skal måles må være gyldig for det som skal undersøkes. For å tydeliggjøre gyldigheten av observasjon som metode, må det som observeres være relevant i forhold til problemstillingen (Dalland, 2007). Brinkmann og Tanggaard (2015) hevder at validitet i samfunnsvitenskapene er uttrykk for hva observasjonen har som hensikt å undersøke, og hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Validitet handler om i hvilken grad man ut ifra resultatene av et forsøk kan trekke gyldige

slutninger om det man har satt seg som mål å undersøke (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Det vil si at dersom dataene man har samlet inn svarer på problemstillingen og fremstiller virkeligheten på en riktig måte, kan oppgaven sies å ha høy validitet.

Ifølge Malterud (2011) må man gjennom hele forskningsprosessen validere. Det vil si at man hele tiden må reflektere og stille seg spørsmål rundt alle valg man tar for å kunne gripe det man observerer. Gir utvalget jeg har valgt et valid grunnlag for å få svar på det jeg lurte på? Er de teoretiske referanserammene egnet til å forstå det jeg vil lære mer om? Gjennom hele analyseprosessen må man reflektere rundt hva de ulike tolkningene kan fortelle. Når man presenterer sine funn må man se etter om de gir relevante svar i forhold til problemstillingen. Ved å spørre om hva, hvorfor og hvordan, kan man fange opp styrker og svakheter ved prosjektet (Hammersley & Atkinson, 1996; Malterud, 2011).

I mitt prosjekt har jeg valgt en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.

Fenomenologien har blitt kritisert for å være for beskrivende. Når man forsker på barn og unges bevegelser og kroppsspråk, er det viktig med gode beskrivelser. For å ikke bli for beskrivende er det derfor viktig og analysere og drøfte beskrivelsene, samt knytte de opp mot relevant teori. Hermeneutikken på sin side har vært kritisert for at det kan skje en overfortolkning. Denne overfortolkningen kan skje fordi man går inn i rollen som forsker og hele tiden prøver å analysere og tolke hva som skjer. For å unngå dette har jeg tatt tak i konkrete situasjoner som oppsto under observasjonene.

Postholm og Jacobsen (2014) hevder at et grunnleggende spørsmål i forskning er dataenes reliabilitet. Fenomenologiske forskere erstatter gjerne begrepet med pålitelighet (Postholm, 2010). Reliabilitet kan ses på som nøyaktigheten av dataene hentet fra forskningen; hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides. En av svakhetene med reliabilitet i kvalitativ forskning er at man bruker seg selv som måleinstrument både under observasjonene og i tolkningen. Ifølge Dalland (2012) kan man ved et godt forarbeid, oppmerksomhet og tilstedeværelse underveis i gjennomføringen redusere bort en del av de vanligste feilene. Ved å ta notater underveis kunne jeg notere ned den viktigste og mest relevante informasjonen i forhold til min problemstilling. På denne måten sikret jeg at ingen informasjon ble glemt eller utelatt til jeg skulle finskrive notatene senere. Med utgangspunkt i notatene, skrev jeg med en gang etter timen var slutt en detaljert beskrivelse av det jeg

hadde sett og hørt i løpet av timen. På denne måten kunne jeg lese igjennom de detaljerte notatene, og tenke tilbake på timen.

3.4.2 Etikk

Det første jeg gjorde når jeg hadde valgt tema for prosjektet, var å sende inn meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste – NSD. Jeg fikk godkjent meldeskjema fra NSD (vedlegg 1), med tilbakemelding om å sende inn mitt telefonnummer, mailadresse og adresse. Etter dette fikk jeg et nytt brev fra NSD (vedlegg 2). Siden jeg ikke skulle registrere noen form for personopplysninger i mitt prosjekt, fikk jeg til svar at personvernombudet avsluttet all oppfølging av prosjektet. *”Avhengig av prosjektets art og omfang, er vanlig praksis 15 års aldersgrense for samtykke, og 16-18 år ved innsamling av sensitive personopplysninger”* (NSD, 2012). Siden jeg hadde fått positive tilbakemeldinger fra skolen ved rektor og lærerne, var det derfor ikke nødvendig at foreldrene måtte skrive under på samtykkeerklæring. Før innsamlingen var jeg selv på skolen for å snakke med rektor og lærerne til de klassene jeg skulle observere i. De fikk se brevene fra NSD (vedlegg 1 og 2), samt at jeg fortalte om studien. Siden jeg skulle gjøre observasjoner var det kun nødvendig at læreren skrev et lite notat på ukeplanen om at jeg skulle være med i kroppøvingstimen de neste fem ukene, slik at foresatt også ble informert. Her skrev læreren at det er fullt mulig å reserve seg mot at barnet deltar. Elevene fikk også med seg et skriv hjem til de foresatte som jeg hadde skrevet (vedlegg 3). Rektor og lærerne ga samtykke til observasjoner av klassene.

Jeg informerte lærerne om at min rolle i hovedsak var å sitte på sidelinja og observere, men at jeg innimellom kom til å delta selv. Begge lærerne synes det var bra at jeg informerte om dette, slik at de ikke skulle se på meg som en hjelpelærer eller som endel av elevene. På denne måten fikk jeg selv bestemme når jeg ønsket å delta.

Ifølge Postholm (2010) skal alle deltagerne i fenomenologisk forskning få fullstendig informasjon om målet med forskningen. I tillegg skal deltagerne orienteres om at de kan trekke seg fra deltagelsen når som helst. I begge klassene begynte jeg den første timen med å presentere meg selv, sa litt om hvorfor jeg var her og fortalte i korte trekk om mitt prosjekt. For meg var det viktig å presisere at alle opplysningene skulle behandles konfidensielt, og at alt skulle være anonymisert. Jeg informerte om at jeg var ute etter å se på klassen som helhet, og at jeg ikke var ute etter å ”angripe”

enkeltelever. Ingen personer er navngitt med sitt opprinnelige navn. Navn som forekommer i oppgaven er fiktive. Jeg sa også at hvis noen ikke ville observeres, uansett om de bestemte seg for det med en gang eller senere i forskningsperioden, så var det selvfølgelig lov til å gi beskjed om dette, enten til meg eller til læreren.

3.4.3 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Ifølge Gadamer (2004) vil mennesket alltid prøve å forstå verden, og er en evigvarende prosess. For at man skal kunne få til en fortolkning, mener Gadamer at den indre samtalen med seg selv er viktig. I mitt prosjekt er denne indre samtalen noe jeg har brukt hyppig. Fortolkningsprosessen er lang og krevende. Alt fra å lese litteratur, være ute i feltet, drøfte og til å forsøke finne sammenhenger og forstå, er sentralt i denne prosessen.

Ifølge Van Manen (2007) kan man si at fenomenologien er opptatt av personens oppfatninger av livsverden, og hvordan livsverden blir oppfattet av subjektet i hverdagslivet. Min studie vil på samme måte forsøke, gjennom elevenes opplevelser i kroppsøvingstimene, å få frem elevperspektivet. På samme måte som Van Manen (2007), er jeg opptatt av hva enkeltindividet erfarer i den verden hvor erfaringer forekommer, altså hvordan elevenes erfaringer er i kroppsøvingsfaget. Van Manen (2007) påpeker at i fenomenologien vet man at ens egne levde livserfaringer også gir muligheter for at andre opplever det slik som man selv gjør.

4.0 Artikkel. Ballspill: glede og usikkerhet i kroppsøvningsfaget

Innledning

I læreplanen i kroppsøving i Kunnskapsløftet (2006) fremheves det at kroppsøvningsfaget har som mål at alle elever opplever bevegelsesglede og fysisk aktivitet på en positiv måte (LK06). Faget skal bidra til en varig fysisk aktiv livsstil ved å fremme positive bevegelsesopplevelser. Alle elever skal oppleve bevegelsesglede ved å få delta i varierte idretts- og friluftaktiviteter, dans og lek. Forskning (Seelen, 2012; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014; Lyngstad, 2010; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold, 2015) viser at de aller fleste elever trives i kroppsøvningsfaget, men den viser også at en del elever mistrives i faget. De fleste av elevene som misliker faget ser ut til å være jenter, særlig jenter på ungdomsskolen. Studiene peker i retningen av at elevene som ikke liker kroppsøving, synes faget er preget av for mye tradisjonell ballspillundervisning. Dette støttes også i forskningslitteraturen. Både Ronglan (2008) og Teng (2013) viser til at ballspill er et av de største aktivitetsområdene i faget. På bakgrunn av dette har jeg valgt å fokusere på følgende problemstilling: **Hvordan skape bevegelsesglede for kroppsøvningsusikre elever i ballspill?**

Det er gjort lite forskning på hvordan ballspill blir brukt i kroppsøvningsundervisningen. Mine erfaringer, både som tidligere elev, vikararbeid og fra praksis, viser at ballspill er noe som tar mye plass i undervisningen. Gjerne er det de tradisjonelle ballidrettene som håndball, fotball og basketball som dominerer. Som regel er timene også inndelt i oppvarming, en hoveddel (teknikktraining) og en avslutning (spill). Det er store variasjoner i elevgruppen om hvordan ballspill blir presentert.

I en nylig undersøkelse basert på 751 elever i Elverumskolen, viser det seg at 67,9% av elevene liker kroppsøvningsfaget svært godt (Moen et al., 2015). Resultatene viser likevel at det er en nedgang i antall elever, både gutter og jenter, som oppgir at de liker seg svært godt i faget med økende alder. I undersøkelsen ble elevene blant annet spurt om opplevelsen av innholdet, og ønsket innhold i kroppsøvingstimene. Ballspill er en aktivitet elevene ønsker å ha ofte, men i noe mindre grad enn de opplever at de har det. Seelen (2012) mener at den tradisjonelle ballspillundervisningen kan ha en negativ virkning for elevene, spesielt de usikre.

Elever som opplever kroppsøvningsfaget som problematisk og vanskelig, kan ta i bruk ulike metoder for å skjule hva de opplever i timene. Lyngstad (2010) kaller dette

for *skjuleteknikker*. Skjuleteknikkene brukes ofte for å beskytte selvoppfatningen, unngå fremvisning av egen kompetanse og oppmerksomhet. Etter å ha blitt inspirert av arbeidet til Seelen (2012) og Lyngstad (2010) har jeg i denne artikkelen valgt å se nærmere på seks kroppsøvingsusikre elevers opplevelser av ballspill i kroppsøvingsfaget.

Teori

Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Fenomenologi er opptatt av fenomener, og handler om det som er synlig, altså det som viser seg. Ifølge Løkken (2012) og Merleau-Ponty (2004) handler fenomenologi også om å beskrive fenomenets mening eller essens. I en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming er hensikten å beskrive og forsøke å forstå menneskers opplevelser. For å kunne studere mennesker må det gjøres ut ifra menneskets subjektive virkelighetsoppfatning og væremåte (Repstad, 2007). Mennesker må i en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming studeres som følende, opplevende, handlende og forstående individer. Presise beskrivelser av aktørenes egne forståelser, opplevelser og perspektiver står sentralt i en fenomenologisk tilnærming. Formålet med en fenomenologisk studie er, ifølge Moustakas (1994), å forsøke å forstå konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en spesifikk situasjon, for deretter å forstå det i en sammenheng. Når ett og samme fenomen skal studeres vil det oppleves individuelt ut ifra menneskets bakgrunn, forståelse og interesser.

Kroppsøvingsusikre elever

Seelen (2012) har i sin avhandling *læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne* kommet frem til begrepet idrætsusikre elever. Jeg har valgt å oversette begrepet til norsk, og vil heretter benytte begrepet kroppsøvingsusikre elever. I likhet med Seelen (2012) har jeg i løpet av min forskningsprosessen opplevd elever som forsøker å delta, men kun i periferien. Seelen (2012) viser til et eksempel hvor en elev deltar i en basketballkamp, men sjeldent rører ballen. Dette kan være fordi han ikke har idrettslige forutsetninger for å delta i aktiviteten, som kan komme til uttrykk ved dårlig form eller manglende tekniske ferdigheter og spillforståelse. Det kan være eleven gjerne vil delta, men mangler kompetanse. Ifølge Seelen (2012) kan kroppsøvingsusikre elever mangle den sosiale kompetansen, og på denne måten ekskluderes fra deltagelsen. Felles for de kroppsøvingsusikre elevene er at *"ingen af dem hører til blandt de elever med højest idrætsfagligt niveau"* (Seelen, 2012, s. 86).

Seelen (2012) antyder at de kroppsøvingssusikre elevene kan vegre seg for å delta i timer preget av spill med mye kroppskontakt, eller i timer hvor det blir lagt vekt på å vinne. De kan også vegre seg for å delta hvis verdiene fair play og samarbeid ikke er godt innarbeidet i det sosiale miljøet. Seelen (2012) har kommet med noen råd som kan få alle elevene med i kroppsøvingstimer. Blant annet å variere aktivitetene, skape en praksis hvor elevene tar hensyn til hverandre, modifisere klassiske ballspill og skape nye spill, la elevene være med på å bestemme og fokusere på taktikk og teknikk istedenfor seier og nederlag.

Skjuleteknikker

Skjuleteknikker beskriver Lyngstad (2010) som teknikker elever tar i bruk i kroppsøvingstimer når de prøver å skjule noe. Dette kan for eksempel være for å beskytte selvoppfatningen, unngå fremvisning av egen kompetanse og oppmerksomhet. Det å sette seg på benken, gjøre minst mulig, forstyrre andre eller skjule seg i mengden, er eksempler på skjuleteknikker (Lyngstad, 2014). I artikkelen ”Ribbevegglopere” presenterer Lyngstad (2010) fem ulike former for skjuleteknikker:

- 1) Skadet eller har vondt
- 2) Klovneri og tøysing
- 3) Gjøre noe annet som man heller får til, eller noe som ikke er så anstrengende
- 4) Bråkete, rå, tøff og voldsom
- 5) Gjøre som man blir bedt om, uten at man egentlig vil det selv

Skjuleteknikker er ofte situasjonsbetinget, og mestringsfølelsen ovenfor den enkelte aktivitet vil være avgjørende for om det utløses skjuleteknikker (Lyngstad, 2014). Ommundsen (2004) påpeker at strategiene eller teknikkene kan gi elever en følelse av kontroll på situasjonen, og at opplevelsen av tapt selvtillit og emosjonelt stress minimaliseres. Skjuleteknikker er unnskyldninger som gir et kortvarig forsvar mot følelsen av dårlig selvtillit. Hvis slike skjuleteknikker blir en vane, kan det ha en negativ innflytelse på deltagelse, innsats og prestasjon (Ommundsen, 2004). Kroppen er sentral i kroppsøvingsfaget, og ifølge Ommundsen (2004) synliggjøres kroppen og kroppens bevegelser for medelever tydelig i kroppsøvingsfaget. Elevenes kompetanse eller manglende kompetanse kommer til syne i det sosiale miljøet. Det kan oppleves som ubehagelig og skape frykt for å gjøre feil for mange elever. Dette kan på sikt lede til at elever tar i bruk selvhemmende strategier (Ommundsen, 2004).

Utviklingen av ballspill

Ronglan (2008) viser til studier gjort i Australia, Danmark, England, Frankrike og USA som har sammenlignet virkningen av en tradisjonell teknikkbasert tilnærming med en TGfU-basert tilnærming. Funnene viser at TGfU-modellen ofte gir bedre utvikling av spillkompetanse- og forståelse, større motivasjon og høyere aktivitet. Ved TGfU kan man gjennom en hensiktsmessig *forenkling, forsterkning* og *taktisk kompetanse* til rette for tilpassede situasjoner (Ronglan, 2008).

Samtidig som TGfU-modellen ble utviklet i England, pågikk det store diskusjoner rundt ballspillundervisningen i Danmark. Dette førte til at boldbasis ble introdusert i ballspillundervisningen (Halling et al., 2005). Tanken bak boldbasis var at elevene ville få et bedre utgangspunkt i ballspillundervisningen hvis de fikk forståelse for ballspillenes taktikk som helhet. Kritikken mot TGfU-modellen var at den i svært liten grad tok høyde for det sosiale aspektet. I Danmark utviklet de derfor en ny modell; teambold. Fokuset i teambold lå på lagånd, samarbeid, kommunikasjon og rollefordeling (Halling & Laursen, 1999). En mer utdypende forklaring på utviklingen av ballspill og TGfU-modellen, kan leses i kappa (jf. kapittel 2.9 Utviklingen av ballspill).

Tradisjonell ballspillundervisning

Det har skjedd store forandringer i ballspillpedagogikken opp igjennom årene, men det er vanskelig å anslå hvor store endringene faktisk er (Ronglan, 2008). En typisk ballspillundervisning med oppvarming, hoveddel (teknikk trening) og avslutning (spill tilnærmet lik den organiserte konkurranseidretten) vil nødvendigvis ikke stimulere den helhetlige spillkompetansen. Dette kan føre til at enkelte elever opplever spillaktiviteten som komplisert (Halling & Laursen, 1999; Halling et al., 2005; Seelen, 2012).

De klassiske ballspillene kan by på problemer i kroppsøvningsfaget både av motivasjon- og læringsmessige årsaker (Seelen, 2012). I tillegg kan noen elever dominere, mens andre blir usynlige. Seelen (2012) påpeker i midlertidig at han ikke vil bannlyse ballspill fra kroppsøvningsundervisningen, men at man kan organisere den på en annen måte. Seelen (2012) synspunkter kan i stor grad sammenlignes med TGfU-modellen. Han mener, i likhet med TGfU-tenkningen, at man for eksempel kan ha flere baller i spill samtidig eller dele inn i flere lag med færre elever på hvert lag for å få med flere elever.

Metode

Utvalg

I mitt forskningsarbeid har jeg fulgt to klasser fra 8. og 9.trinn. Ballspill var en aktivitet som ble mye brukt i kroppsøvingstimene jeg observerte. Jeg observerte seks ungdommer, som ble valgt ut i forhold til min problemstilling *hvordan skape bevegelsesglede for kroppsøvingsusikre elever i ballspill?* I denne artikkelens situasjonsbeskrivelser er ungdommene sentrale.

Tre av guttene jeg observerte var ikke med på noen fritidsaktiviteter. En av disse var *Andre*. De var alle engasjerte, men jeg opplevde at de var mer opptatt av hva medelevene gjorde enn hva de selv skulle gjøre. Ofte så jeg disse guttene i samme gjeng, og det var mye tull og tøys.

Nora og Trude var forsiktige og beskjedne. Jeg observerte at de ofte prøvde å gjemme seg bort i timene. Ingen av de var i spesielt god fysisk form, men de deltok så godt de kunne i alle timene.

Pål var en aktiv gutt og han var i god form. Han var god til å samarbeide med alle, og jeg la spesielt merke til at han var flink til å få med de kroppsøvingsusikre elevene.

I kapp (jf. kapittel 3.1.1 Utvalg) finnes en mer detaljert beskrivelse av informantene.

Feltarbeid

Før jeg startet med forskningen tenkte jeg igjennom det som, ifølge Repstad (2007), handler om å finne balansegangen mellom en aktiv og passiv observatør. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for at den første timen i begge klassen skulle jeg kun observere. Jeg informerte også lærerne og elevene om at jeg den første timen kun kom til å gå rundt eller sitte på sidelinja, men at jeg i timene fremover kom til å delta i enkelte aktiviteter. Observasjonene foregikk i ulike arenaer, både inne i gymsalen, ute på kunstgressbanen og ute på volleyballbanen.

Førforståelsen

Jeg husker godt kroppsøvingstimene fra jeg selv var ung. Vi hadde en stor håndballhall til disposisjon, en stor grusbane rett utenfor hallen og en skog som ble mye brukt til både løping og langrenn. For å kunne nærme meg ungdommens verdener er det å huske opplevelser og situasjoner fra min ungdom relevant bakgrunns erfaring.

Min førforståelsen til feltet jeg ville studere var mangesidig. Blant annet handlet det om min erfaring fra praksis, vikararbeid, friidrettstrener for barn i alderen 8-15 år, relevant litteraturlæsning, samt at jeg hadde antagelser og fornemmelser med meg i bagasjen. Jeg brenner veldig for kroppsøving og det å være i aktivitet; jeg trener mye selv, og synes det er gøy å undervise i kroppsøving som de fleste elever liker og synes er spennende, i forhold til andre fag hvor man sitter mye stille. I mitt prosjekt prøvde jeg å forstå ved å noen ganger delta sammen med elevene. Når jeg deltok og gjorde det samme som de, tolket jeg det fra innsiden. Forståelsen skjer da ved at den som forstår blir trukket inn i en situasjon hvor meningen viser seg. Forståelsen i et fenomenologisk hermeneutisk prosjekt skjer, ifølge Gadamer (2004), i samspill med verden når man kroppslig griper inn i det man ønsker å forstå. Jeg var kroppslig til stede sammen med elevene i kroppsøvingstimen. Jeg observerte, deltok aktivt i enkelte aktiviteter og jeg hadde uformelle samtaler med elevene.

Min forskerrolle

Min forskerrolle har i stor grad bestått i at jeg vært deltagende observatør i kroppsøvingstimen. Da har jeg både vært i aktivitet og bevegelse sammen med elevene. Merleau-Ponty (1994) og Van Manen (1997) poengterer at det å være i dialog med elevene i feltarbeidet er sentralt i en fenomenologisk tilnærming.

Å være observatør innebar at jeg kunne være tilhører til samtaler og kommentarer mellom elevene og mellom lærer og elever, samt lytte til instruksjoner gitt fra læreren til elevene. For å kunne observere kroppsspråket til elevene måtte jeg tenke igjennom hvordan jeg ville plassere meg i forhold til mitt utvalg. Ofte gikk jeg rundt i hallen eller på banen. Dette for at elevene ikke skulle føle seg ”overvåket”. På denne måten hadde jeg oversikt over mitt utvalg fra flere vinkler uten jeg opplevde det ubehagelig for elevene.

Hammersley og Atkinson (1996) understreker at en persons ytre fremtreden kan være et viktig moment i forskningen. Ytre fremtreden som alder, kjønn, kultur, personlighet, språk, stil og utseende er ytre fremtreden som vil være avgjørende for hvilken tilgang man får i miljøet. Siden jeg var deltagende observatør i kroppsøvingstimen, var det naturlig for meg at jeg hadde på meg treningstøy. På denne måten var påkledningen min lik både læreren og elevens, og det var ingen som satte spørsmålsteget ved min påkledning. Siden jeg utførte en deltagende observasjon kunne jeg lett skifte plass fra kun observatør til deltagende observatør, og motsatt.

Elevene ga uttrykk for at det var spennende å ha meg tilstede. Noe av grunnen var kanskje at jeg var ung, at jeg var ukjent og snakket med en annen dialekt enn dem. Elevene opparbeidet fort tillitt til meg, og de var åpne og fortalte meg mye. I starten synes jeg dette var litt vanskelig å forholde meg til, fordi jeg følte noen av elevene så på meg som en lærerassistent. Jeg opplevde at elevene heller henvendte seg til meg enn til læreren, og dette synes jeg var litt vrient siden jeg ikke kjente elevene og klassen spesielt godt. Det oppsto også situasjoner jeg ikke hadde forutsett. Under en time kom ei jente gråtende bort til meg. Hun lurte på om hun kunne gå å snakke med helsesøster. Dette var andre gangen jeg var sammen med klassen, og jeg synes det var både litt skremmende og fint at hun kom til meg. Jeg sa til henne at jeg ikke kunne bestemme det, men lurte på om det var greit at vi snakket med læreren sammen. Det var det heldigvis for henne, så vi gikk sammen bort til læreren som sa det var greit at hun gikk inn til helsesøster.

Det at jeg var bevisst på å ”være på lag med elevene” og være en av dem, tror jeg var avgjørende for å utvikle en trygg og god relasjon. Jeg prøvde å tilpasse meg elevenes nivå, og jeg følte det fungerte bra. Hadde jeg inntatt en mer voksenrolle, kan det hende elevene hadde sett på meg som en hjelpelærer eller assistent.

Deltagende observasjon og uformelle samtaler

Observasjonene mine forgikk inne i gymsalen eller ute på kunstgressbanen eller grusbanen. Jeg inntok rollen både som observatør og aktivt deltagende observatør. Når jeg var i aktivitet med ungdommene, var de uformelle samtalene en viktig del for å få tak i det de var opptatt av der og da, men også deres erfaringer med kroppøvfingsfaget generelt. Noen ganger var det jeg som tok initiativ til en samtale, men som regel lot jeg elevene ta initiativ. Dette var fordi jeg ikke ønsket å virke pågående. Disse uplanlagte og korte samtalene var en glimrende måte å få kontakt med elevene på, og jeg merket at dette førte at jeg opparbeidet et tillitsforhold til elevene. Når jeg underveis opparbeidet meg noen spørsmål jeg lurte på, lagret jeg de i hodet mitt.

Validitet

Ifølge Dalland (2007) må det som observeres være relevant i forhold til problemstillingen for å tydeliggjøre validiteten av observasjon som metode. Brinkmann og Tanggaard (2015) hevder at validitet i samfunnsvitenskapene er uttrykk for hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. For å

få en nærmere forståelse for hvordan elevene opplever glede og usikkerhet i kroppøvningsfaget, har jeg hele tiden vært nær dem. Jeg gikk mye rundt i gymsalen, og flere ganger deltok jeg sammen med de.

En av svakhetene med reliabilitet i kvalitativ forskning er at man bruker seg selv som måleinstrument både under observasjonene og i tolkningen. Ifølge Dalland (2012) kan man ved et godt forarbeid, oppmerksomhet og tilstedeværelse underveis i gjennomføringen redusere bort en del av de vanligste feilene. Ved å ta notater underveis kunne jeg notere ned den viktigste og mest relevante informasjonen i forhold til min problemstilling. På denne måten sikret jeg at ingen informasjon ble glemt eller utelatt til jeg skulle finskrive notatene senere.

Det å jobbe på en slik helhetlig, hermeneutisk måte, hvor man veksler mellom forståelsen av deler av teksten og teksten som helhet, kan være med på å styrke validiteten og reliabiliteten. Jeg vil bruke teori, erfaringer fra utdanningen og andre undersøkelser til å tolke datamaterialet.

Etikk

I forkant av datainnsamlingene sendte jeg inn meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Siden jeg ikke skulle registrere noen form for personopplysninger i mitt prosjekt, fikk jeg svar fra NSD om at personvernombudet avsluttet all oppfølging av prosjektet (vedlegg 1 og 2). Etter samtale med rektor og aktuelle lærere, ble vi enige om å sende ut et informasjonsskriv til de foresatte (vedlegg 3). Navnene som forekommer i artikkelen er fiktive.

Resultat og diskusjon

”Tøffe” gutter

Lyngstads studie (2014) viser at noen elever har en tendens til å oppføre seg tøffe og tøysete når de ikke føler at de mestrer en øvelse. Noe lignende kom også frem i min studie. På 8.trinn observerte jeg tre gutter som i de fleste timene tøffet seg ovenfor medelevene. Andre var en av disse guttene. Andre og de to andre guttene var generelt i dårlig fysisk form. Ut ifra mine observasjoner, så det ut som flere av de andre av elevene prøvde å holde seg litt unna disse guttene. Dette kom spesielt godt frem i en time med fotball ute på kunstgressbanen.

Under økta med fotball la jeg merke til at noen av de ”tøffe” guttene skøyt ballen etter de som ikke var så flinke i fotball, eller bare skøyt ballen langt oppover på banen

uten noen hensikt. Ei av jentene som ikke hadde gym fortalte at når de hadde ballspill, spesielt fotball og basketball, skulle de "tøffe" guttene alltid sparke eller kaste ballen uten mål og mening. Hun sa at de sikkert gjorde det for å tøffe seg, være kule og imponere de andre i klassen, spesielt jentene. Jeg observerte at de "tøffe" guttene snakket høyt, tullet og generelt laget mye støy. De hadde ofte en kroppsholdning med rak rygg og et tøft blick. De var veldig ivrige, men det virket ikke som iveren og engasjementet var tilstede på akkurat det de holdt på med. Jenta jeg sto med sa at hun prøvde å holde seg litt unna disse guttene, fordi hun følte seg usikker og ikke visste hva de kunne finne på. Hun sa også at de ofte skøyt veldig hardt, og det var derfor ikke noe gøy når de holdt på med dette. Jeg observerte at flere av elevene trakk seg litt unna når de "tøffe" guttene skøyt ballen i hytt og gevær. Det var endel latter, men det kom mest fra de "tøffe" guttene. Jeg observerte at de andre elevene ofte virket litt oppgitte og at de var litt stive i kroppen. Det førte til lavt engasjement, og en negativ holdning blant elevene.

Studien til Lyngstad (2014) viser at lærerne opplever at elevene ofte tøyser og tuller for å vri oppmerksomheten bort fra det som er vanskelig. Dette fordi de tror at elevene bedre takler tilbakemeldinger på grunn av dårlig oppførsel, enn rundt det at de ikke mestrer en øvelse.

Ifølge Goffman (1992) er vi opptatt av å gi et best mulig inntrykk av oss selv, og for å klare dette kan vi innta en rolle. Kroppsøvingstimene blir dermed scenen hvor elevene gjennom bevegelser, blick, holdninger, kroppsspråk og verbale ytringer prøver å fremstille seg selv på en bestemt måte. Det kan virke som om disse guttene prøvde å innta en barsk og tøff rolle ved å skyte ballen hardt rundt uten mål og mening. Andre og de to andre guttene var noen av få elever i klassen som ikke holdt på med noe form for aktivitet på fritiden, og det kan virke som de ikke følte seg helt komfortable i denne settingen. Guttenes oppførsel kan forstås som et forsøk på å avlede de andres oppmerksomhet bort fra deres manglende ferdigheter. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at man ved å unngå innsats, holder mulighetene åpne for at de forventede svake prestasjonene kan kobles til manglende innsats, istedenfor til manglende ferdigheter. For å beskyttet selvet kan det å tøyse, drive med klovneri eller yte minimal innsats i kroppsøvingstimene, være benyttede teknikker. På denne måten kan prestasjonene og resultatene bortforklares på andre måter enn at det må forklares med svake evner.

Jenta jeg pratet med på sidelinja ga uttrykk for at hun og de andre, spesielt jentene, følte seg utilpass med guttenes barske og tøffe oppførsel. Hun trodde de gjorde det for å imponere de andre i klasse. Funnene i Lyngstads studie (2010) viser at guttene ofte føler de må hevde seg og fremstå som tøffe for å opprettholde sin status i klassen. Denne type atferd kan komme av et sosialt press, men det kan også skyldes manglende mestringsfølelse. Det at ingen av de tre ”tøffe” guttene holdt på med noe form for fysisk aktivitet på fritiden kan være med på å forklare denne oppførselen.

I denne timen med fotball var hovedfokuset spill. I Elverumundersøkelsen (Moen et al., 2015) ble elevene spurt om opplevelsen av innholdet i kroppsøvningsfaget og ønsket innholdet. Ballspill var noe elevene ønsket å ha ”ofte”, men i noe mindre grad enn de opplever at de har det. Ifølge Seelen (2012) kan de klassiske ballspillene by på problemer i kroppsøvningsfaget fordi noen elever dominerer, mens andre blir usynlige. Dette skille kommer tydeligst frem i kroppsøvingstimene preget av ballspill. Dette var noe også jeg observerte under økta med en tradisjonell fotballkamp. En ball, to mål og fokus på å score flest mål og vinne kampen. Læreren snakket mye om fair play, samhandling og det å få alle med, men jeg la fort merke til at fokuset til endel av elevene var på å score mål og vinne. Skille mellom de som dominerte og de som holdt seg litt tilbake, ble veldig tydelig. Noen på hvert lag herjet og skøyt ofte på mål, mens endel av elevene også ble veldig usynlige og fikk aldri sjansen til å sparke ballen eller skyte på mål. Seelen (2012) mener tradisjoner og regler kan stå i veien for en god opplevelse av kroppsøvningsfaget for de kroppsøvningsusikre elevene. Han mener videre at det er viktig å synliggjøre de verdiene som skal styre i timene. Det hjelper ikke at læreren snakker mye om fair play og samhandling, hvis elevene ikke får reflektert over og praktisert dette. Seelen (2012) har kommet med noen råd som kan få alle elevene med i kroppsøvingstimene. Blant annet å fokusere på taktikk og teknikk i stedet for seier og nederlag, skape en praksis hvor elevene tar hensyn til hverandre, modifisere klassiske ballspill og skape nye spill. I stedet for å ha en time med tradisjonell fotball, kan man for eksempel dele klassen i mindre lag eller ha flere baller i spill. På denne måten blir det vanskeligere for elevene å gjemme seg bort.

Passiv opptreden

Lyngstad (2010) har benyttet begrepet ”ribbevegglopere” om elever som prøver å unngå å være involvert i spillet og ofte holder seg i ytterkant av banen. På 9.trinn

observerte jeg ei jente, Nora, som passer til Lyngstads beskrivelse. Spesielt i en time med basketball inne i gymsalen, kommer dette tydelig frem.

Klassen har basketball og ble delt inn i fire lag. På det ene laget er det ei litt forsiktig og tilbaketrukket jente, Nora. Hun er på lag med Pål som er fysisk sterk og god til å samarbeide. Nora blir stående mye igjen i forsvar, og løper nesten aldri opp i angrep. De få gangene jeg ser hun løpe litt oppover banen, holder hun seg ute på kanten, hun løper omtrent inntil veggen. Det virker som hun er passiv, men når jeg ser på kroppsspråket hennes ser det ut som om hun har lyst til å være mer deltagende. Nora ser forsiktig og nervøs ut, men samtidig smiler hun mye og øynene hennes gløder. Jeg legger ikke merke til at hun hverken mottar pasninger eller sentrer til andre enn Pål. Jeg hører at han roper "du må stusse ballen og løpe oppover". Jeg ser at Nora ser litt tvilende og usikker tilbake til han, men hun begynner å stusse ballen. Etter noen meter sentrer hun tilbake igjen til Pål, og han sentrer videre til noen andre som scorer. Pål sier "bra jobba" til Nora, og jeg legger merke til at hun puster lettet ut og trekker på smilebåndet. Kroppen hennes går fra å være litt sammentrukket og stiv, til å bli åpen og avslappet. Det kan se ut som at noe av usikkerheten hennes forsvinner når hun får en positiv kommentar.

Noen mennesker spiller en annen rolle ovenfor andre for å opprettholde fasaden og selvet (Lyngstad, 2010), og dette var noe jeg så igjen hos Nora. Jeg oppfattet at Nora prøvde å delta på en tilfredsstillende måte ovenfor medelever og læreren. Ifølge Goffman (1992) er elever villige til å strekke seg langt for å unngå nederlag og "tapt ansikt" ovenfor andre. De er også spesielt opptatt av hva andre tenker om dem, og derfor prøver de å gi et best mulig bilde av seg selv.

I denne timen spilte klassen et tradisjonelt ballspill. Ved å for eksempel tatt i bruk et av Seelens (2012) råd, færre lag med færre elever på hvert lag, kunne dette kanskje ført til at Nora hadde følt det annerledes i kroppøvingstimene. Med færre elever på laget ville Nora muligens følt seg mer inkludert i spillet siden det da hadde vært færre å sentre pasninger til. På en annen side kunne det også ført til at hun hadde følt seg mer utilpass. Med færre elever på banen hadde elevene blitt mer synlige ovenfor medelevene. Kanskje hadde dette ført til at Nora ikke hadde spilt i det hele tatt. Men med fair play og samarbeid godt innarbeidet i klassen, som er et av formålene med kroppøvingfaget (LK06), kan det være at denne synliggjøringen ikke hadde vært av

negativ betydning. Hadde de i tillegg spilt på mindre baner, kunne flere lag spilt samtidig, og dermed hadde det ikke vært noen ”tilskuere” til kampene. Selv om Nora var opptatt av hva andre tenkte om henne, kan det være at disse tiltakene hadde fått Nora til å føle seg mer selvsikker i kroppsøvingstimene.

Jeg småpratet litt med Nora etter timen. Hun sa at hun ikke var noe særlig glad i ballspill, og spesielt ikke det å skulle spille på lag. Dette var fordi hun var redd for å gjøre feil, og dermed ødelegge for resten av laget. Jeg tenkte litt over det hun hadde sagt, og på hvorfor hun synes det var greit å sentre til Pål. Akkurat da gikk Pål forbi, og jeg så at de smilte til hverandre. Jeg spurte om de var gode venner, og hun svarte at Pål var veldig grei og at han ikke var som mange av de andre guttene i klassen. Hun fortalte videre at de andre guttene var litt voldsomme og tøffe, og at hun dermed valgte å trekke seg litt tilbake.

Et tydelig funn i Elverumundersøkelsen (2015) var at elevene rapporterte at de har mange forskjellige aktiviteter i kroppsøvingundervisningen. Dette er i tråd med hensiktene i læreplanen i kroppsøving. Elevene i undersøkelsen oppfatter at de har kroppsøving for å lære mye forskjellig og ha det gøy, og dette kan tolkes i retning av at elevene oppfatter kroppsøvingsfaget som allsidig. På en annen side kan disse resultatene tolkes i retningen av at elevene egentlig ønsket et annet innhold i denne allsidigheten. Ballspill og grunntrening var aktiviteter elevene opplevde at det var mye av, samtidig ønsket de seg mindre av det. Mine funn tyder også i denne retningen. Kroppsøvingstimene var mye preget av det tradisjonelle ballspillet.

Å bli satt ut av spill

Haugen, Aune og Lyngstad (2014) har i artikkelen Skjuleteknikk fra kroppsøving, beskrevet noen utradisjonelle former for skjuleteknikker. Det å bli satt ut av spill på en beleilig måte var en av skjuleteknikkene som ble belyst. I en time med kanonball inne i gymsalen på 8.trinn observerte jeg nettopp dette.

Under enmannskanonball la jeg spesielt merke til ei jente, Trude. Trude ble truffet omtrent med engang, og satt lenge på benken selv om hun ble fri ganske fort. Når Trude gikk ut på banen igjen, gikk hun bort til et hjørne og ble værende der til hun ble truffet igjen. Da gikk hun rett ut og satte seg på benken. Jeg opplevde Trude som lite engasjert. Hun hadde et ”kaldt” og stivt ansiktsuttrykk. Trude ble også denne gangen sittende lenger på benken enn nødvendig, og da satt hun bare å kikket rundt i salen og

fiklet med håret. Trude ble med igjen når hun så at læreren også var med, og da holdt hun seg i nærheten av læreren resten av tiden. Selv om Trude nesten ikke hadde beveget på seg tidligere, beveget hun seg nå rundt om i salen sammen med læreren. Jeg så de småpratet litt underveis, og hennes kalde og stive blick var nå omdannet til et smilende ansikt. Jeg la merke til at Trude smilte mye og kroppen virket mer avslappet. Jeg så at hun var ivrig og prøvde å unngå å bli truffet av ballen. Dette var ikke tilfellet for noen minutter siden. Læreren hentet etter hvert flere baller, og jeg la merke til at det ble mer bevegelse og fart i spillet. Det ble også vanskeligere for Trude og gjemme seg bort, og det fungerte fint siden læreren fortsatt var med. Når hun nå ble tatt og måtte sette seg på benken, var hun utålmodig med å komme seg ut på banen igjen.

Trude ble truffet tidlig og gikk å satte seg på benken. Hun ble et enkelt utbytte for motstanderlaget, og hun kunne sitte ”fri” på benken over en lenger periode. Her ble hun sittende lenge uten at hverken læreren eller medelevene kommenterte dette. Trude ville bli satt ut av spillet tidlig uten at noen skulle legge merke til det. I Lyngstads studie (2010) intervjuet han kroppsøvlingslærere i grunnskolen. Her avdekket han flere skjuleteknikker, blant annet det at elevene inntar en passiv rolle, er lite deltagende og holder seg i bakgrunn. Denne beskrivelsen passer til Trude. Hun var lite aktiv og holdt seg stort sett i bakgrunn. Dette kan være for at hun ville unngå å vise usikkerhet og manglende evner i aktiviteten. Lyngstad (2010) understreker dette, og mener at elever som inntar en slik rolle ikke ønsker å tiltrekke seg oppmerksomhet.

Da læreren ble med i spillet holder Trude seg i nærheten av henne. Læreren beveget seg mye, og det gjorde også Trude. Hun prøvde ikke lenger å bli satt ut av spill. Kroppsuttrykket til Trude endret seg når læreren ble med. Fra å holde seg i bakgrunn og være usikker, ble hun mer tilstede i spillet. Da læreren fikk tak i ballen og skulle treffe noen, så jeg at Trude smilte og lo. Til og med når læreren kastet ballen etter Trude, hoppet hun unna for å unngå å bli truffet. Hun uttrykte større trygghet da læreren ble med. Da læreren ble truffet og måtte sette seg på benken, så jeg med en gang at Trude ”falt” tilbake igjen. Hun beveget seg lite, og igjen holdt hun seg i bakgrunnen.

Både Seelen (2012) og Lyngstad (2010) påpeker at det å ha flere baller i spill kan få flere elever med i kroppsøvingstimene. Seelen (2012) påpeker at det blir vanskeligere for elevene å falle utenfor når det er flere baller i spill. Dette opplevde

jeg også med Trude. Hun kunne ikke gjemme seg bort på samme måte som tidligere, og hun måtte være mye i bevegelse for å ikke bli truffet siden det var flere baller i spill. Da læreren hentet flere baller ble det fort høyere tempo og mer bevegelse blant elevene. Trude ble en helt ny jente når det ble flere baller i spill. Selv om hun fortsatt prøvde å holde seg i nærheten av læreren, så hun mer selvsikker ut. Når hun måtte sette seg på benken tok det ikke lang tid før hun var med i spillet igjen.

Avslutning

Gjennom en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, kvalitative observasjoner av seks elever og med utgangspunkt i utvalgt forskningslitteratur, har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling: hvordan skape bevegelsesglede for kroppsovingssusikre elever i ballspill? Det er vanskelig å kunne trekke en konklusjon basert på et så lite utvalg, men jeg har funnet noen trekk som er felles for mitt utvalg. Resultatene fra mitt studie viser at elevene benytter seg av forskjellige former for skjuleteknikker i ballspillundervisningen. Ved å være lite i bevegelse og holde seg i bakgrunn, uttrykte både Trude og Nora usikkerhet. Det motsatte var tilfelle hos de ”tøffe” guttene. De bråkte mye, og oppførte seg tøysete og tøffe ovenfor medelevene. Selv om Trude og Nora på den ene siden, og de ”tøffe” guttene på den andre siden, opptrådte med helt forskjellige skjuleteknikker, prøvde de alle å unngå å vise usikkerhet eller manglende kompetanse. Mine funn sammenfaller i stor grad beskrivelsene fra lærerens ståsted i undersøkelsen til Lyngstad (2010), som antyder at gutter og jenter benytter ulike skjuleteknikker. I min studie oppførte guttene seg tøffe og bråkete for å skjule manglende kompetanse med dårlig innsats, og for å opprettholde sin status i klassen. Trude og Nora benyttet seg derimot av strategier for å unngå ballspillaktiviteter med mye kroppskontakt.

Seelen (2012) har kommet med noen råd om hvordan man kan få med alle elevene i kroppsovingstimene. Blant annet det å ha flere baller i spill eller ha færre elever på hvert lag. I min studie kom det frem at Trude uttrykte større bevegelsesglede når de var flere baller i spill. Flere baller førte til mer bevegelse blant alle elevene fordi spillet går fort. I de tradisjonelle ballspillene kan det være enkelt å se hvem som dominerer og hvem som blir usynlige. Dette blir vanskeligere å avdekke ved å ta i bruk Seelens (2012) råd.

Det at de tradisjonelle ballidrettene tar mye plass i kroppsøvningsundervisningen, kan ha negativ virkning for elevene, spesielt de usikre. Mine funn tyder på at ved å ta i bruk Seelens (2012) råd, kan kroppsøvningsusikre elever oppleve bevegelsesglede i ballspill. På denne måten vil det være vanskeligere for de kroppsøvningsusikre elevene å gjemme seg bort. Dette kan også ses i sammenheng med Elverumundersøkelsen (Moen et al., 2015), som viser at elevene, spesielt jentene, ønsker mindre fokus på ballspill.

Litteraturliste

- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode : grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig : en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax.
- Hagen, P.M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61–78.
- Halling, A., Andersen, B., Agergaard, C., S., og Worm, C. (2005). *Bolden i spil – teambold i teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Halling, A., og Laursen, P., F. (1999). *Boldspilundervisning – Fra boldbasis til teambold*. Odense Universitetsforlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. ed). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Heidegger, M., & Holm-Hansen, L. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax.
- LK06 (2012). *Kunnskapsløftet: Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Pedlex.
- Lyngstad, I. (2010). ”Ribbeveggeløpere” i kroppsøving. I.T. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (red.), *FoU i praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanningen (s. 151-162)*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngstad, I. (2014). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvningsfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. (Philosophiae doctor. Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. ed). Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The world of perception*. London: Routledge.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., og Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen : En kartleggingsstudie av elever, lærere og*

- skoleleders opplevelse av kroppsøvningsfaget i grunnskolen. Høgskolen i Hedmark. Oppdragsrapport nr. 2.*
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- NSD (2012). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 27.09.16 fra http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html?id=6
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 183-197.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ronglan, L.T. (2003). Ballspill er problemløsning – hvilke didaktiske implikasjoner har det? *Moving Bodies, 2* (1): 91-111.
- Ronglan, L.T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse : om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles forlag.
- 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*.
- Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne* (Ph.d.-avhandling). Syddansk universitet, Odense.
- Skaalvik, E., M., og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Teng, G. (2013): *Uppdrag samspel. En studie om elevers samspelskunnande i bollspel i ämnet idrott och helsa*. Licentiatuppsats GIH. Stockholm.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough, Department of Physical Education and Sport Science University of Technology.
- Van Manen, M. (1997). *Researchin lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont: Althuose Press.

5.0 Resultat og diskusjon

Jeg har valgt å slå resultat- og diskusjonsdelen sammen til ett kapittel. Jeg har sett nærmere på tre situasjoner som jeg observerte. Fremstillingen av situasjonsbeskrivelsene følges direkte av tolkning og drøfting i lys av relevant litteratur og teori. Fordi en fremstilling av resultat og diskusjon som to separate kapitler ville ha ført til unødvendige gjentakelser, valgte jeg å slå de sammen til ett kapittel. For å kvalitetssikre datamaterialets relevans i forhold til oppgavens problemstilling, bør materialet kunne tolkes på nytt av andre (Malterud, 2011). For å ivareta dette i størst mulig grad, har jeg valgt å beholde utdragene fra observasjonsnotatene uendret.

5.1 Fri aktivitet

På 9.trinn var elevene alltid i aktivitet før timen begynte. Aktivitetene var frie, og elevene gjorde akkurat det som passet dem. Denne frie aktiviteten var noe jeg fikk oppleve før hver time. Alle elevene var som lopper, og det var stor iver etter å komme i bevegelse med en gang de kom inn i gymsalen. Bevegelsesgleden var stor, og det var bare smil og glade ansikter å se.

Den første timen jeg skulle observere, kom jeg 15 min før timen skulle starte. Døra inn til gymsalen var allerede låst opp, men det var ingen der inne. Jeg gikk inn i salen, og det tok ikke lang tid før de første elevene kom inn. En etter en kom de bort til meg; lurte på hvem jeg var og om jeg kunne låse opp utstyrsrommet. Blikket til elevene lyste av nysgjerrighet og iver etter å komme i gang. Jeg sa at jeg ikke hadde nøkkel, så de måtte vente til læreren kom. Jeg observerte at holdningene til elevene falt litt når de ikke kunne få noe utstyr, men de smilte og var positive for det. Jeg holdt meg på sidelinja og småpratet litt med noen elever. Samtidig observerte jeg at elevene begynte å bevege seg rundt i salen. Noen av elevene tok av seg skoene for å skyte på basketballkurven. Andre brukte en sko som volleyball. Noen av guttene la en tjukkasje inntil veggen, og begynte å løpe og hoppe opp etter veggen mens de brukte tjukkassen til å lande på. Blikket til elevene lyste opp da læreren kom, og mange av elevene stormet bort til utstyrsrommet for å hente basketballer, volleyballer osv. Kroppene til elevene uttrykte at de var engasjerte og ivrige, og jeg hørte masse latter fra alle sammen. Elevene holdt på med den frie aktiviteten i ca. 10 minutter etter at timen egentlig hadde begynt. Selv om elevene hadde mulighet til å gjøre hva de ville, var

alle i aktivitet og det var en positiv stemning i hele salen. Læreren blåste i fløyta, og elevene var raske til å legge alt utstyret tilbake. De samlet seg inntil veggen, og hele klassen var et eneste stort smil.

Elevenes kropper var lette og ledige, og de beveget seg med stor frihet. Til og med de elevene jeg senere observerte som litt stive i kroppsøvingstimene, virket li denne fri aktiviteten lette og ledige. Gadamer (2004) knytter menneskelig lek til frihet.

Gadamer legger mer i begrepet frihet enn å bare gjøre det man vil; man må ofre litt frihet og akseptere noen grenser når man leker (Gadamer, 2004). Når jeg observerte ungdommene i fri aktivitet kunne jeg se at det falt de naturlig å bli endel av leken som allerede var i gang. På tross av at de som startet med leken hadde laget sine egne regler, kunne jeg ikke se at dette var til noe hinder for noen av elevene som kom senere inn i leken. Elevene får gjennom frie aktiviteter vært i *bevegelse*. I bevegelse får elevene stimulert den kroppslige bevisstheten og læringen (Arnold, 1979, 1988). Ifølge Arnold (1979) er det viktig at elevene opplever mestring, glede og deltagelse i fellesskap gjennom læring i bevegelse. Nettopp dette opplevde jeg at elevene gjorde når de fikk være i fri aktivitet.

Merleau-Ponty (1994) er opptatt av at barn og unge erfarer og opplever omgivelsene gjennom kroppen, og han fremhever at bevisstheten er kroppslig. Elevene hadde en kroppslig tilnærming til gymsalen; gymsalen er en del av deres kroppslige kunnskap. Gymsalen bød på rike muligheter for kroppslig utfoldelse for elevene. Elevene har en forståelse for hvordan de kan bruke gymsalen, og de opplever trygghet. Gymsalen er meningsfull for dem, og de føler seg hjemme her. For å kommunisere med hverandre, bruker elevene bevegelser, kroppen og rommet (Løkken, 2013). Elevene hadde ingen faste rammer på den frie aktiviteten. Selv om de sto litt gruppert rundt omkring i salen, var det ingen som stusset på om noen gikk frem og tilbake mellom gruppene. Selv om det kun var gutter som holdt på med tjukkassen, var både guttene og jentene med samlet på de andre aktiviteten. Når en elev skulle være med i en aktivitet, så jeg at de ofte ble stående litt på siden og observere elevene i aktiviteten før de selv ble med. Dette har også Løkken (2013) beskrevet i sin artikkel *bevegelse er meningen*. Hun beskriver hvordan barn gjennom meningsfulle kroppslige bevegelser sender sitt budskap. Den som er mottaker av budskapet, inkluderer seg selv gjennom aktivt å være i samme bevegelse. Dette kan ses i sammenheng med den levde kroppen

(Merleau-Ponty, 1994). Merleau-Ponty (1994, 2004) understreker hvordan vi mennesker er tilstede i verden som levde kropp. I den frie aktiviteten er det nettopp dette som er tilfelle for elevene; gjennom kroppslige bevegelser er elevene tilstede. Elevene brukte kroppen til å kommunisere med. Det var lite prating mellom elevene, og de fleste lydene jeg hørte var latter. Dette står også sentralt hos Merleau-Ponty (1994, 2004) som mener at barn kommunisere og dele oppmerksomhet uten å bruke språket. Samtidig understreker Merleau-Ponty (1994) at i den levde kroppen er tanker og språk like kroppslig som den mer opplagte fysiske aktiviteten. De verbale utsagnene blir ikke bare ord, men kroppslige gester (Merleau-Ponty, 1994).

Ifølge Gadamer (2004) blir den normale handlingsverden satt ut av spill i lekens verden. Dette observerte også jeg i disse aktivitetene elevene holdt på med før timene begynte; de brukte sko som både volleyball og basketball, lekte Tarzan osv. Den frie aktiviteten elevene holdt på med før timen begynte var preget av mange ulike lekaktiviteter. Det var en god atmosfære, og alle smilte og lo. Det mest fasinende var å se at alle elevene var i bevegelse før timen startet. Med sine kroppslige bevegelser utstråler elevene at de liker å være i bevegelse. Elevene får brukt kroppene sine på en måte de aksepterer. Selv om hemningene til ungdommene til å la seg rive med i denne type fri aktivitet er forskjellige, opplevde jeg at alle var i fri utfoldelse før timen begynte. Elevene kunne rett og slett ikke la være å uttrykke at de hadde det gøy.

Som Lyngstad (2010) påpeker, kan det være vanskelig å måle bevegelsesgleden fordi den er subjektiv. I denne frie aktiviteten før timen startet, uttrykte samtlige gleden over å være i bevegelse. Ungdommene løp rundt, smilte, snakket og lo. Denne positive opplevelsen var noe jeg opplevde at elevene tok med seg videre i timen. Dette kan skyldes at elevene fikk være i aktivitet med noe de synes er gøy og lystbetont allerede før timen startet. I studien til Lyngstad (2014) fremhever en av lærerne også dette med å ha en positiv opplevelse gjennom hele timen, og sier at de positive opplevelsene ofte oppleves tidlig i aktiviteten eller allerede før timen har begynt (Lyngstad, 2014).

Elevene deltar i denne frie aktiviteten av egen fri vilje og lyst. Det er nettopp dette Deci og Ryan (2000, 2007) legger til grunn i selvbestemmelsesteorien. Basert på frivillighet og egne interesser, velger elevene selv om de vil være i aktivitet eller ikke og hvilke aktiviteter de vil holde på med. Den frie aktiviteten er styrt av elevene selv,

og det er ingen ytre forventninger eller press om å skulle prestere. Læreren står på sidelinjen sammen med meg, og hun påpeker at det er en fornøyelse å se at alle elevene har det gøy og er i bevegelse. Dette med at elevene skal ha det gøy, mener hun er viktig i kroppsøvningsfaget. Samtidig sier hun også at det veldig sjeldent det er tid til slike frie aktiviteter. Derfor synes hun det er helt greit at de kommer litt seinere i gang med timen enn planlagt. Elevene er ofte ”enklere” å ha med å gjøre resten av timen hvis de får ut litt energi før vi starter, påpeker hun. Læreren holder seg på sidelinja hele tiden, og hun gir ingen instruksjoner til elevene. Gjennom den frie aktiviteten får elevene tilfredsstilt de tre psykologiske behovene som motiverer menneskelig atferd; Autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000).

5.2 Feil pasning

På 9.trinn hadde klassen en time med frisbee ute på kunstgressbanen. I de tidligere timene hadde jeg observert at Tone var med på alt, men i denne timen la jeg merke til at hun holdt seg i bakgrunn og virket litt forsiktig. Jeg ble etter hvert med på laget til Tone, og det skulle ikke mye til før Tone var tilbake til sitt ”gamle” jeg.

Under spill med frisbee ble en elev skadet, så jeg ble med på det ene laget. Jeg hadde allerede fått observert dette laget en stund, og la merke til at Tone omtrent aldri fikk frisbeen og ikke involverte seg noe særlig. Hun uttrykte med kroppen at hun var usikker ved å holde seg i bakgrunn og ”trekke seg sammen”. Selv om Tone holdt seg litt i bakgrunn, observert jeg at hun løp mye opp og ned på banen, men stort sett i ytterkant på banen. Det første jeg presterte å gjøre var og kaste frisbeen til en elev på motstander laget. Først ble elevene på laget mitt stille, før alle brøt ut i latter. Jeg så at alle elevene kikket litt usikkert og forsiktig bort på meg, før ansiktene deres lyst opp og smilene var på plass. Etter denne feilpasningen var jeg ekstra oppmerksom på å prøve å involvere Tone mer i spillet. Etter noen minutter samarbeidet laget veldig bra, og Tone ble mer og mer involvert i spillet. Hun var mer aktiv, og kroppen var ikke nå lenger stiv. Jeg la merke til at hun ble mer og mer engasjert. Hun gikk fra å være usikker og stivt, til å bli ivrig og avslappet. Gledene ved å få til å sentre og motta pasninger fra de andre uttrykte hun ved å smile og le. Øynene hennes hadde nå også fått en helt annen glød, og Tone lyst mer og mer opp. De tidligere kampene hadde laget tapt, men denne kampen vant vi.

Etter å observert Tone i fri utfoldelse i den frie aktiviteten før timen startet, var det rart å se hvordan hun nå var litt forsiktig og tilbaketrukket. Jeg hadde jo nettopp sett denne jenta løpe ivrig og engasjert rundt inne i gymsalen. Den samme gløden hun hadde inne i gymsalen var forsvunnet når vi kom ut på kunstgressbanen. Hvordan kunne gleden hun uttrykte for bare noen minutter siden, forsvinne på så kort tid? Ifølge Lyngstad (2010) er bevegelsesgleden aktivitets- og situasjonsbetinget. For Tone var nok dette tilfelle. I den frie aktiviteten uttrykte hun bevegelsesgleden ved å være avslappet i kroppen, samt at hun hadde en glød i øynene som fortalte meg at dette var noe hun likte. Under frisbeen uttrykte hun det motsatte. Kroppen var stiv, og blikket kaldt. Det er ikke lett å si hvorfor bevegelsesgleden forsvant på relativt kort tid hos Tone. Det kan være Tone følte at hun mistet noe av kontrollen og selvbestemmelsen etter å vært i fri aktivitet. Ifølge Deci og Ryan (2007) kan dette føre til at den indre motivasjonen svekkes. Kanskje var det derfor Tone prøvde å holde seg i bakgrunnen? Siden bevegelsesgleden kan forsvinne og oppstå på kort tid, kan det være Tone følte at det ytre presset fra læreren og medelevene ble for stort. Jeg synes det var rart hvis Tone følte på et ytre press, jeg hadde tidligere opplevde at 9.trinn hadde utviklet et trygt og godt læringsmiljø. Bekreftende tilbakemeldinger fra læreren, trivsel og trygghet er viktige forutsetninger for at elevene skal tørre å utfolde seg (Bergkastet et al., 2009). I denne timen var læreren dommer for de som holdt på med fotball ved siden av de som spilte frisbee. Det kan være at Tone følte seg usikker siden læreren ikke var 100% tilstede under frisbeen.

Tone prøvde og unngå å motta frisbeen. De gangene hun fikk frisbeen, ble usikker på hva hun skulle gjøre. Noen av elevene på laget hennes ropte ”sentre hit” og ”løp dit”. Tone kastet fort fra seg frisbeen når hun mottok den, noe som førte til at motstander laget fikk tak i frisbeen. Selv om veldig få uttrykte noe verbalt, var det tydelig hva elevene tenkte gjennom det non-verbale. Ifølge Merleau-Ponty (2004) er det elementært at vi forstår på en umiddelbar måte gjennom kroppen. Løkken (2013) påpeker også dette, og hevder at kroppens bevegelser er flettet sammen med bevegelsens budskap, og budskapet flettes inn i verdens ved at det fanges opp og forstås av andre. Jeg så at Tone var stiv og ansent etter at hun hadde sentret fra seg frisbeen. Dette kan tyde på at hun opplevde de andres bevegelser som negative.

Når jeg ble med og med engang klarte å kaste frisbeen til motstanderlaget, ble situasjonen endret. Først ble alle elevene helt stille, og kroppene deres ble stive. Det tok ikke mange sekunder før jeg så at alle fikk en avslappet kroppsholdning og brøyt ut i latter. Etter denne feilpasningen ble Tone mer avslappet i kroppen, og hun uttrykte kroppsligheten på samme måte som hun hadde gjort under den frie aktiviteten før timen begynte. Tone hadde nå fått tilbake tryggheten og selvtilliten jeg hadde sett tidligere. Det at jeg feilet, gjorde noe med alle elevene. Før jeg ble med opplevde jeg hadde det var en anspent tone mellom elevene. Det at elevene uttrykte misnøye både non-verbalt og verbalt, følte jeg spesielt på kroppen. Jeg fikk en litt urolig følelse, og kjente at jeg ikke likte det jeg så og hørte. Jeg oppfattet det som om elevene ikke synes det var greit å gjøre feil. Kanskje læringsmiljøet i klassen ikke var så godt som jeg trodde allikevel? Denne holdningen snudde fort etter min feilpasning. Selv om elevene kastet feil, la jeg ikke merke til noen ansente kropper eller negative utsagn. De kommentarene som kom, var i aller høyeste grad positive. Jeg hadde nå en god følelse i kroppen, og jeg merket at jeg selv slappet mer av. Læringsmiljøet jeg nå var en del av, var preget av at det var lov til å prøve og feile. Dette er noe Brattenborg og Engebretsen (2013) legger i et trygt og inkluderende læringsmiljø.

Før jeg ble med, var Tone med i timen fordi hun måtte. Arnolds (1979, 1988) dimensjon om læring gjennom bevegelse passer godt til hvordan jeg oppfattet Tone. Tone uttrykte lite bevegelsesglede over det å være i aktivitet, og det var ikke selve frisbee aktiviteten som gjorde at Tone deltok. Gjennom bevegelse ser man ikke den virkelige verdien av å være i aktivitet (Arnold, 1979), og dette var heller ikke tilfelle hos Tone. Hun var ikke tilfreds med hvordan denne aktiviteten utartet seg. Arnold (1988) påpeker at det er veldig lett å koble læring gjennom bevegelse til kroppsovingsfaget. Dette fordi elevene er i aktivitet. For læreren kan det være vanskelig å se om elevene deltar fordi de har lyst eller fordi de må, siden mange er i bevegelse og deltar uansett. Siden aktiviteten med frisbee foreløpig ikke hadde gitt Tone noe glede over å være i aktivitet, så hun dermed ikke på aktiviteten som verdifull i seg selv. Dette synet Tone hadde på frisbee skiftet etter jeg ble med og sentret feil. Jeg opplevde nå at Tone deltok fordi hun hadde lyst til å være i bevegelse. Bevegelsesgleden var også lett synlig, og det å feile og prøve ble akseptert hos elevene. Følelsen av autonomi og mestring dukket opp igjen hos Tone. Ved å se hvordan bevegelsesgleden endret seg hos Tone i løpet av aktiviteten, er det ikke uten

grunn at Arnold (1988) mener at læring i bevegelse bør være kroppsøvingsfagets kjerneverdi.

5.3 Bevegelseskommunikasjon

8.trinn skulle ha fotball ute på kunstgressbanen. I denne timen skulle jeg få oppleve en helt ny side av Ole. Tidligere hadde jeg observert Ole som en forsiktig, stille og litt usikker gutt, men nå fikk han virkelig gitt uttrykk for sitt engasjement. På fritiden var Ole med på fotball, og fotball var noe han likte godt. Fair play og samhandling var sentrale elementer som Ole var opptatt av, og han var flink til å få alle elevene med.

Jeg la merke til at Ole sentret mye til de andre på laget, slik at alle ble med. Ole scorte sjeldent selv, men stort sett var han nest sist på alle pasninger. Han hadde gode kroppsbeherskelse, og han uttrykte med kroppen at han likte å være i fysisk aktivitet. Selv om det var mye glede og iver å se på kroppsuttrykket til Ole, hadde han derimot et veldig nøytralt ansiktsuttrykk. Dette gjorde at det ikke var lett å se på ansiktet eller blikket hans om han var glad eller ikke. Under en time med fotball, hvor elevene spilte kamp, observert jeg at Ole løp mye. Selv om han ikke var i nærheten av ballen, var han hele tiden i bevegelse. De gangene han fikk ballen var han kjapp med å sentre ballen videre til medelevene. Dette gjorde at det ble forgang i spillet, og laget scorte mange mål. Selv om jeg opplevde han som stille og beskjeden, var han alltid engasjert og motivert. Tidligere hadde ikke Ole sagt stor. Han kommuniserte stort sett non-verbalt med medelevene, noe som fungerte veldig bra. Når læreren blåste av kampen spurte han elevene om de vil spille en gang til. Det er stille i et par sekunder, før Ole bryter ut et stort "JAAA"! Alle blir helt stille og kikker litt usikre og forvirret bort på Ole, før alle bryter ut i latter og roper ja sammen med han. Ole smiler stort og øynene hans gløder mens han venter i spenning på lærerens svar. Jeg kikker bort på læreren og ser at han smiler, før han sier at de rekker en kamp til. Ole løper rundt i en liten sirkel med armene over hodet og roper hurra. Jeg legger merke til at hele klassen smiler og ler, og det blir en veldig positiv og god stemning ute på banen. Iveren og engasjementet til Ole er det ingen ting å si på, og han får hele klassen i godt humør.

Ole var en stille og rolig gutt, og han sa lite i timene. Det meste av kommunikasjonen mellom Ole og medelevene gikk gjennom bevegelsene, og han brukte bevegelseskommunikasjonen aktivt. Det var et godt samspill mellom elevene, og

denne kommunikasjonsmåten fungerte fint for alle. Det tyder på at elevene hadde en nokså lik forståelse for hva de kroppslige bevegelsene betydde. Dette er i tråd med hva Lyngstad (2010) og Arnold (1988) mener er hensiktsmessig for at bevegelseskommunikasjonen skal fungere. Ole markerte tydelige med kroppen hvor han ville sentre ballen, og mottakeren skjønnte at han eller hun vil motta en pasning. Dette fungerte også motsatt vei. Ved å være i bevegelse, markerte Ole tydelig hvor han kom til å løpe og hvor han ville motta ballen. Ole og medelevene hadde utviklet det Lyngstad (2010), kaller for et felles kodesystem. I alle kroppsøvingstimene la jeg merke til at Ole var flink til å få alle elevene med. Spesielt opplevde jeg at de balluerfarne og kroppsøvingsusikre elevene dro nytte av å være på samme lag som Ole. Som Stene (2010) påpeker, kan det sosiale miljøet bli påvirket av bevegelsesgleden. Ole var den som i aller høyeste grad var med på å påvirke det sosiale miljøet til det positive. Klasse- og læringsmiljøet opplevde jeg som trygt og godt. Måten elevene snakket til hverandre på, uttrykte at de hadde opparbeidet respekt og tillitt til hverandre. Positive og rosende kommentarer, en hjelpende hånd og omsorg for hverandre, var aspekter som jeg tydelig la merke til i denne klassen. Sentralt i kroppsøvingsfaget står fair play og samhandling (LK06). Ole var en elev som tok vare på alle, og satte andres behov før sine egne. Det var ikke bare Ole som utpekte seg positivt i denne klassen. Jeg opplevde at alle elevene hadde fair play begrepet i tankene når de spilte. Prøving og feiling var i stor grad akseptert under fotballkampen, og jeg opplevde ingen negative kommentarer underveis i denne timen. Oles små positive kommentarer var med på å ”løfte” de andre elevene opp, og innsatsen ble styrket ved at Ole uttrykte så mye glede over å være i bevegelse. Ole var en elev som var erfaren og dyktig i fotball. Til tross for at elever som er erfarne kan ha en opplevelse av å kjede seg i timene fordi de ikke opplever mestring eller å bli utfordret, uttrykte Ole mye glede og stort engasjement over å være i bevegelse. Fotballkampen inneholdt rutinepregede handlinger og bevegelser som Ole hadde innarbeidet seg gjennom fotballen han drev med på fritiden.

Ole var i bevegelse under hele fotballkampen. Selv om han ikke var i nærheten av ballen, løp han mye opp og ned for å gjøre seg spillbar. Siden Ole spilte fotball på fritiden, var dette en aktivitet han mestret. Det er nettopp dette læring i bevegelse handler om, nemlig å oppleve mestring av egne kroppslige muligheter (Arnold, 1988). For Ole var fotball en verdifull aktivitet i seg selv, og han uttrykte stor

bevegelsesglede ved å være i bevegelse (Arnold, 1988; Ommundsen, 2005). Det at Ole gjorde seg spillbar i alle mulige situasjoner, selv om han ikke var i nærheten av ballen, tyder på at han hadde lyst og en egeninteresse for å delta i fotballkampen. Tidligere hadde jeg sett et nøytralt ansiktsuttrykk hos Ole. Han smilte lite, og det var vanskelig å vite om han var fornøyd eller ikke. Under fotballkampen hadde han derimot en glød i øynene, og ansiktet lyst opp når han var i bevegelse. Ole hadde en indre lyst til å være i bevegelse. Dette henger i tråd med Deci og Ryans (2000, 2007) selvbestemmelsesteori, som legger til grunn at man har kontroll og valgfrihet over hva man gjør. Siden Ole holdt på med fotball på fritiden, har han god kontroll i timen med fotball. Det er tydelig at Ole er indre motivert, og dette fører til at aktiviteten er motivasjon nok i seg selv (Deci & Ryan, 2007). I denne timen opplever jeg at Ole fikk dekket de tre psykologiske behovene; Autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, 2007). Disse behovene er også med på å fremme og vedlikeholde Oles indre motivasjon.

Denne timen med fotball kan plasseres inn i den tradisjonelle ballspillundervisningen. Det var en typisk time med oppvarming, en hoveddel med ulike tekniske øvelser og en avslutning med spill. Ronglan (2003) og Seelen (2012) mener denne teknikkcentrerte tilnærmingen kan by på problemer for de uerfarne elevene i ballspill. I denne klassen på 9.trinn drev de fleste elever med en aktivitet på fritiden, stort sett håndball eller fotball. Det var kun noen få elever som ikke holdt på med noen form for aktivitet på fritiden. Funnene i Elverumundersøkelsen (Moen et al., 2015) viser at 52,9 % av elevene svarte ”nei” for påstanden om at ”gymtimen passer best for de som driver med idrett på fritida”. På en annen side kan nok den tradisjonelle ballspillundervisningen i stor grad knyttes til den organiserte konkurranseidretten (Halling & Laursen, 1999). Siden de fleste elevene holdt på med enten fotball eller håndball på fritiden, var disse elevene erfarne med spillets gang. Dette kan muligens være en forklaring på hvorfor den tradisjonelle ballspillundervisningen fungerte så bra i denne klassen. De uerfarne elevene i ballspill ble i aller høyeste grad inkludert. Med et så godt opparbeidet læringsmiljø, uttrykte alle elevene gleden over å være i bevegelse under fotballkampen.

6.0 Oppsummerende konklusjon

Forskningsspørsmålene i denne studien er: *Hva har aktivitetsvalget å si for elevenes bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget, og hvordan skape bevegelsesglede for kroppsøvfingsusikre elever i ballspill?* For å finne svar på dette har jeg analysert og drøftet situasjonsbeskrivelser fra mine observasjoner, opp mot relevant teori. Utvalget besto av seks elever på 8. og 9.trinn fra samme ungdomsskole. I denne studien står Arnolds (1979, 1988) dimensjoner læring i og gjennom bevegelse sentralt. I tillegg er teori som omhandler kroppsøvfingsusikre elever, skjuleteknikker, læringsmiljø og bevegelsesglede elementære elementer. For å kunne utarbeide et valid forskningsarbeid burde jeg ha observert et større utvalg elever fra ulike skoler, men på grunn av studiens rammer har jeg måtte begrense arbeidet.

Kroppsøving skal være et fag hvor elevene skal få mulighet til å utfolde seg i mange ulike aktiviteter. Dans, orientering, moderne aktiviteter som parkour og yoga, turn og ulike ballspill som fotball, innebandy og håndball, er noen av aktivitetene elevene bør få prøve ut i kroppsøvfingsundervisningen. Mine observasjoner viser at kroppsøvingstimene i stor grad var preget av ballspill. Dette sammenfaller med resultater fra tidligere forskning (Seelen, 2012; Säfvenbom et al., 2014; Lyngstad, 2010; Moen et al., 2015) og forskningslitteratur som Ronglan (2003, 2008) og Teng (2013). Mange av elevene så ut til å trives i ballspillaktivitetene, men jeg opplevde også at noen elever prøvde å gjemme seg bort ved å holde seg i bakgrunnen. Disse elevene tok i bruk ulike skjuleteknikker for å unngå visse situasjoner (Lyngstad, 2010). I min studie var de fleste timene med ballspill preget av tradisjoner og regler, og var tilnærmet lik den organiserte idretten. Elever som holdt på med idrettsaktiviteter på fritiden, dominerte som oftest i disse timene. Dette førte til at de elevene som ikke drev med noe form for idrettsaktiviteter på fritiden, ble usynlige. I mitt prosjekt viser det seg at de kroppsøvfingsusikre elevene, var elever som ikke holdt på men noe form for aktiviteter på fritiden. I de tradisjonelle ballspillundervisningene var skille på hvem som var de kroppsøvfingssterke elevene og hvem som var de kroppsøvfingsusikre elevene i klassen, klart og tydelig. Det at skille mellom elevene blir så tydelig, ser Seelen (2012) og Ronglan (2003) på som hovedutfordringen med tradisjonelle ballspill. På bakgrunn av dette har Seelen (2012) kommet med noen konkrete forslag for hvordan også de kroppsøvfingsusikre elevene kan delta i større grad. Det å for eksempel ha flere baller med i spillet, vil føre til at det blir

vanskeligere å skjule seg. Under mine observasjoner opplevde jeg nettopp dette. Når det var flere baller i spill, ble det mer bevegelse og høyere tempo blant elevene. De utnyttet hele rommet, og det var vanskeligere for de kroppsøvingsusikre elevene å skjule seg. De kroppsøvingsusikre elevene gikk fra å uttrykke lite bevegelsesglede og distansere seg, til og være engasjerte og åpne, samt at de uttrykte større glede over å være i bevegelse.

Et godt læringsmiljø er preget av trygghet, tilhørighet, samarbeid, empati og anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene skal oppleve mestring, og det skal være rom for å prøve og feile. Dette kan føre til at elevene opplever gleden over å være i bevegelse. I dagens gjeldene læreplan, LK06, står *læring i bevegelse* som kjernen i kroppsøvingsfaget (Arnold, 1979; LK06, 2012). Læring i bevegelse handler om at aktiviteten blir sett på som betydningsfull fra elevenes side. Mine funn viser at de kroppsøvingsusikre elevene ofte opplever *læring gjennom bevegelse*, særlig i starten av timene. Læring gjennom bevegelse handler om at elevene deltar fordi de ser en ytre verdi ved å være med i kroppsøvingstimene (Arnold, 1979). Siden kroppsøvingsfaget er et obligatorisk fag, kan det være de kroppsøvingsusikre elevene deltok fordi de måtte, de vil oppnå en god karakter eller med tanke på helsegevinsten av å bevege seg. På en annen side endret dette seg i løpet av en kroppsøvingstime. Som Lyngstad (2010) påpeker, er bevegelsesgleden aktivitets- og situasjonsbetinget. Dette kan føre til at bevegelsesgleden varierer i løpet av en timen, avhengig av aktivitets- og øvelsesvalg. I starten av timen var de kroppsøvingsusikre elevene tilbaketrukne, stive i kroppene og inaktive. Jeg så på elevene at de egentlig ikke hadde lyst til å være der, og at de følte seg utilpasse. De så ikke den indre verdien av å delta i aktiviteten. Når de derimot fikk rosende kommentarer fra medelever, læreren deltok eller det ble flere baller i spill, åpnet de seg opp og var engasjerte. Dette fordi de følte en større trygghet. Dette indikerer på at et trygt og godt læringsmiljø, vil føre til at de kroppsøvingsusikre elevene ikke føler seg usikre. I tillegg vil elevene delta i kroppsøvingstimene fordi de har en indre lyst, noe som kan ses i lys av Arnolds (1979, 1988) dimensjon; læring i bevegelse.

Prosjektet har gitt meg mer kunnskap og forståelse om hvordan elever opplever og erfarer kroppsøvingsfaget. Jeg har sett at bevegelsesglede kan oppstå og forsvinne på kort tid, og at elevene har ulike måter å uttrykke bevegelsesgleden på. Ved å ta i bruk

Seelens (2012) råd, ser det ut som de kroppsøvingsusikre elevene opplever og uttrykker bevegelsesglede i større grad. For å få alle elevene med i kroppsøvingstimene, må det opparbeides et godt og trygt læringsmiljø. Elevene må føle seg trygge, sett og hørt og respektert for den de er.

6.1 Veien videre

Etter å ha avsluttet studien av elevene sine erfaringer og opplevelser i kroppsøvingsfaget, ser jeg at det kunne ha vært interessant å intervjuet informantene etter å ha observert de i kroppsøvingstimene. På bakgrunn av disse intervjuene kunne jeg ha fått svar på om det jeg observert stemte overens med elevenes opplevelser. For eksempel i den frie aktiviteten, kunne intervjuene ha gitt meg svar på om den bevegelsesgleden jeg syntes å observere, var noe de også selv hadde følt. Med tanke på at lærerne er de som i høyest grad bestemmer timenes innhold, kunne det vært interessant å gjennomføre intervju av kroppsøvingslærerne. På den måten kunne jeg fått et innblikk i deres tanker om aktivitetsvalg og bevegelsesglede.

Resultat- og diskusjonsdelen i dette prosjektet har vist at en del elever benytter seg av ulike skjuleteknikker i kroppsøvingstimene. Elever som tar i bruk skjuleteknikker er ofte de kroppsøvingsusikre elevene, som på en eller annen måte prøver å skjule seg. Ved å for eksempel ha flere baller i spill, har det vist seg at det blir vanskeligere for elevene ta i bruk skjuleteknikker for å gjemme seg. Det å teste ut flere av Seelens (2012) råd til kroppsøvingstimene kunne ha gitt lærerike og interessante svar. Ville de kroppsøvingsusikre elevene fortsatt tatt i bruk skjuleteknikker? Eller kunne det, for eksempel ved å modifisere klassiske ballspill og ved å la elevene få være med på å bestemme, ført til at de kroppsøvingsusikre elevene hadde deltatt i større grad, uten å tatt i bruk skjuleteknikker?

I min studie har jeg observert elever på 8. og 9.trinn. Tanken bak dette var at jeg da ville få en mulighet til å kunne sammenligne funnene på disse to trinnene. Når jeg senere leste igjennom situasjonsbeskrivelsene, så jeg at det å skulle sammenligne trinnene ikke var relevant for min oppgave. Derfor ville det å kunne sammenligne bevegelsesgleden både på ulike trinn og i ulike klasser, vært spennende å undersøkt nærmere. Siden jeg observert elever på en ungdomsskole, kunne det vært relevant å sett nærmere på om det var noen forskjeller på 8. og 10.trinn. Det hadde også vært interessant å sett om bevegelsesgleden forandret seg i løpet av et skoleår. Elever på 8.

trinn kommer som regel fra ulike skoler, og det gjør at elevene nødvendigvis ikke kjenner hverandre så godt. Ville bevegelsesleden vært større på slutten av skoleåret? Innen den tid ville elevene ha kjent hverandre bedre, og klasse- og læringsmiljøet ville mest sannsynlig ha utviklet seg til å bli både bedre og tryggere for de fleste. Dette kan være relevante innfallsvinkler for andre studier. For denne masteroppgaven, ville informasjonsmengden blitt for stor og antall informanter for mange.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. London: Heinemann.
- Arnold, P., J. (1988). *Education, movement and the curriculum – a philosophic*. London: The Falmer Press.
- Bergkastet, I., Dahl, L. Og Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*, 3. Utgave. Oslo: Cappelen Damm.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg. ed.). København: Hans Reitzel.
- Brown, T., D. (2012). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian Conception of Education 'in' Movement in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 18, 21–37.
- Brown, T., D. (2013). 'In, through and about' movement: is there a place for the Arnoldian dimensions in the new Australian Curriculum for Health and Physical Education? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(2), 143-157.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvingfaget. *Kroppsøving*. Nr. 3, 8-9.
- Cresswell, W. J. (2007). *Qualitative Inquiry and Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11(4): 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2007). *Active Human Nature*. In S. H. Hagger and N. L. D. Chatzisarantis (eds). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, Human Kinetics: 1-21.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flagestad, L. og J.O. Skisland (2002): Årsaker til mistriivsel i kroppsøvingfaget. *Kroppsøving*. Nr. 4 2002.

- Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvningsfaget: En undersøkelse av trivselen i kroppsøvningsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune*. Mastergradsoppgave ved Norges Idrettshøgskole.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime.
- Gadamer, H.-G., Jørgensen, A., & Darling Nielsen, K. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg. ed.). København: Academica.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax.
- Hagen, P.M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61–78.
- Halling, A., Andersen, B., Agergaard, C., S., og Worm, C. (2005). *Bolden i spil – teambold i teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Halling, A., og Laursen, P., F. (1999). *Boldspilundervisning – Fra boldbasis til teambold*. Odense Universitetsforlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. ed). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Heidegger, M., & Holm-Hansen, L. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax.
- Husserl, E. (1995). *Fenomenologins idè* (2. oppl. ed.). Göteborg: Daidalos.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Det grunnleggende kravet til et skolemiljø – opplæringsloven § 9a -1*. Hentet 25.03.17 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veiledertil-opplaringsloven-kapitel-9a-1.html?id=437837
- LK06 (2012). *Kunnskapsløftet: Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Pedlex.
- Lyngstad, I. (2010). *”Ribbevegglopere” i kroppsøving*. I.T. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (red.), FoU i praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanningen (s. 151-162). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngstad, I. (2014). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvningsfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. (Philosophiae doctor. Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. For: Utdanningsdirektoratet. Hentet 26.01.17 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Kroppsoving/>
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Løkken, G. (2013). Bevegelse er meningen. I Sandseter, Ellen Beate Hansen, Hagen, Trond Løge, Moser, Thomas (red.) *Barnas barnehage 3 Kroppslighet i barnehagen. Pedagogiske arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2. utgave, s. 43- 52, 10 s.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. ed). Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The world of perception*. London: Routledge.
- Mjaavatn, P. E., Skisland, J. O., & Sosial- og, h. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Rapport / Sosial- og helsedirektoratet.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., og Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen: En kartleggingsstudie av elever, lærere og skoleleders opplevelse av kroppsøving faget i grunnskolen*. Høgskolen i Hedmark. Oppdragsrapport nr. 2.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- NSD (2012). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 27.09.16 fra http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html?id=6
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 183-197.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: Aktivitet eller læring. Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*. Nr. 6, 8-12.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 97*(2), 155-166.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy- mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*(4), 385-412.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2014). *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reinboth, M., og Duda, J., L. (2006). *Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective*. *Psychology of Sport & Exercise, Vol.7*(3), 269-286.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ronglan, L.T. (2003). Ballspill er problemløsning – hvilke didaktiske implikasjoner har det? *Moving Bodies, 2* (1): 91-111.
- Ronglan, L.T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse : om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles forlag.

- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2002). *Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective*. In: Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*, s. 3- 33. Rochester USA, The University of Rochester Press.
- 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*.
- Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne* (Ph.d.-avhandling). Syddansk universitet, Odense.
- Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stene, M. (red.). (2010). *Forskning Trøndelag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Teng, G. (2013): *Uppdrag samspel. En studie om elevers samspelskunnande i bollspel i ämnet idrott och helsa*. Licentiatoppsats GIH. Stockholm.
- Tinning, R. (2012). The Idea of Physical Education: A Memetic Perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), s. 115-126.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough, Department of Physical Education and Sport Science University of Technology.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Læringsmiljø*. Hentet 10.03.17 fra <http://www.udir.no/laringsmiljo/>.
- Utdanningsdirektoratet (2012b). Presentasjon av bakgrunnen for revidert læreplan i kroppøving. Kroppsøvingsseminar Scandic, Hamar, 2012. Upublisert materiale.
- Utdanningsdirektoratet (2012c). Rundskriv 08-2012. Informasjon om endringer i faget kroppøving i grunnskolen og videregående opplæring. Hentet 02.03.17 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-04). *Kultur for læring*. Oslo, Departementet.
- Van Manen, M. (1997). *Research in lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont: Althouse Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Woolfolk, A. (2001). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Vedlegg 1:Kvittering fra NSD



Merete Lund Fasting
Avdeling for lærerutdanning Universitet i Agder
Gimlemoen 25
4630 KRISTIANSAND S

Vår dato: 05.08.2016

Vår ref: 48928 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.06.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 04.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48928</i>	<i>Læringsmiljø i kroppsøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Merete Lund Fasting</i>
<i>Student</i>	<i>Victoria Nilsen Røste</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillers kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Vedlegg 2: Endring for behandling av personopplysninger, NSD



Merete Lund Fasting
Avdeling for lærerutdanning Universitet i Agder
Gimlemoen 25
4630 KRISTIANSAND S

Vår dato: 26.09.2016

Vår ref: 48928/5/HIT/RH

Deres dato:

Deres ref:

ENDRET HJEMMELSGRUNNLAG FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til endringsmelding mottatt som epost 06.09.2016 for prosjektet;

48928

Læringsmiljø i kroppøving

Personvernombudet har vurdert prosjektendringen og finner at behandlingen av personopplysninger nå ikke er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven. Prosjektet er tidligere vurdert som meldepliktig jf. § 31.

Det oppgis at det ikke skal registreres noen form for personopplysninger i prosjektet. Personvernombudet avslutter dermed all oppfølging av prosjektet.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i korrespondanse med ombudet.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Kjersti Haugstvedt


Vidur Thorarensen

Kopi:
Victoria Nilsen Røste, Kaserneveien 16, HO 310, 4630 KRISTIANSAND S

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

Kristiansand 05.09.16

Til foreldre / foresatte og elever på 8.trinn og 9.trinn ved ...skole

Forskningsprosjekt "Læringsmiljø i kroppsøvingfaget"

Formålet med studien er å få en større forståelse for ungdommers opplevelser og erfaringer i kroppsøvingfaget. Gjennom studien ønsker jeg å forsøke å forstå elevenes motivasjon og trivsel i kroppsøving. Prosjektet er en masteroppgave i kroppsøving som gjennomføres ved Universitetet i Agder.

Jeg ønsker å observere og samtale med ungdom på 8.og 9.trinn. Dette vil jeg gjennomføre i kroppsøvingstimer, gjerne på ulike arenaer som inne i gymsalen, ute på fotballbanen, aktivitetsdag, turdag og lignende. Der det faller seg naturlig vil jeg også selv delta sammen med elevene i timene. Jeg vil foreta observasjon i to ulike klasser i ca. 5 kroppsøvingstimer.

Deltakelsen i studien innebærer at elevene deltar i kroppsøvingstimene og evt. aktivitetsdag / turdag. Det kan hende jeg må ta notater underveis, og disse er kun til eget bruk.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder Merete Lund Fasting som vil ha tilgang til datamaterialet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2017 og innsamlede opplysninger vil da bli anonymisert.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudenten Victoria Nilsen Røste på tlf. 41349219 / e-post: victoria.n.r@hotmail.com eller veileder Merete Lund Fasting tlf. 48295737 / e-post: merete.l.fastin@uia.no.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen Victoria Nilsen Røste