

Marlén Woie Wessel

"Var det sånn at alle skulle bli med?"

En studie om prosjektet "inkluderende læringsaktiviteter" og kroppsøvingfagets betydning for et utvalg elever

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2014

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt elevers oppfatninger om og utbytte av prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter» i kroppsøving, og sett på hvilken betydning kroppsøvingsfaget har for dem. Prosjektet studien gjennomførte ble gjort i en kroppsøvingsklasse på en videregående skole, og tok for seg prinsipper fra konseptet «inkluderende læringsaktiviteter». Konseptet ble jeg kjent med i doktorgraden til Per Midthaugen. Det ses på som en planlagt gjennomføring av læringssituasjoner i kroppsøvingsfaget, hvor læringsmålet er at elevene bedrer sin evne til å håndtere mangfold, forskjellighet og egen usikkerhet i faget. Midthaugens doktorgrad har hatt stor innflytelse på denne masterstudien, og har videre hatt innvirkning på valg av teoretiske perspektiver.

Studien har en kvalitativ tilnærming. En slik orientering anses som mest egnet, fordi formålet med studien er å få en dypere forståelse for kroppsøvingsfaget som sosialt fenomen. Metodene jeg har brukt er observasjon og intervju. Studiens empiri består av ni elevintervjuer, to lærerintervjuer og egne feltnotater. Dette er valgt, fordi det er ønskelig å fange en helhetlig mening i resultatene og drøftingen.

Resultater og drøfting viser at elevene i liten grad reflekterte omkring prosjektet de deltok på. Elevene var veldig opptatt av aktivitetsutvalget i timen, og vurderte det i forhold til om de likte det eller ikke, eller om de syntes det var gøy eller kjedelig. De var mindre opptatt av budskapet bak aktivitetene. Det ser ut til at elevene har en forventning om å være i aktivitet hele tida, og at de ikke vil stoppe opp og prate om hva de tenker, føler og opplever. Et flertall av guttene i studien har klare forventninger om at faget skal bestå av idrett og ballaktiviteter, og forventer en treningsøkt der de lærer å bli bedre i idrettene. Det ser ut til at de forventer at faget er en forlengelse av fritiden. Elevene uttrykker en usikkerhet omkring dette med læring i faget, og hvorfor de tror de har faget i skolen. De ser faget på litt ulike måter, men en hovedtendens er at elevene tror faget er til for å holde seg i form, og at de skal utvikle fysiske og idrettslige ferdigheter.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	7
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for studien.....	8
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	10
1.3 Beskrivelse av prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter»	11
1.4 Videre struktur for oppgaven	11
2. Teori og forskning	12
2.1 Inkluderende læringsaktiviteter	12
2.1.1 Hva er «inkluderende læringsaktiviteter»?	12
2.1.2 Læringsaktiviteter	16
2.1.3 Læringsmiljø.....	17
2.1.4 Trivsel	18
2.1.5 Bakgrunn for «inkluderende læringsaktiviteter» i kroppsøvfingsfaget.....	18
2.1.6 Resultater fra forskningen.....	20
2.2 Læreplanen, inkludering og tilpasset opplæring.....	20
2.2.1 Læreplaner	20
2.2.2 Læreplannivåer	21
2.2.3 Inkludering og tilpasset opplæring i den norske skolen.....	22
2.2.4 Kunnskapsløftet	24
2.3 Hva skal kroppsøvfingsfaget være?	28
2.3.1 Uklarhet om fagets natur og formål	29
2.3.2 Helse	31
2.3.3 Dannelse.....	32
2.4 Jeg og de andre – utvikling og samhandling.....	34
2.4.1 Læring og utvikling	35
2.4.2 Normer og prestasjoner i sosiale grupper	37
2.5 Lærerrollen.....	39
3. Metode	42
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	42
3.1.1 Forskerens rolle og forforståelse.....	43
3.2 Kvalitativ orientering	44
3.2.1 Feltobservasjon	45
3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju	46

3.3	Pilotstudie	46
3.3.1	Pilotobservasjon	46
3.3.2	Pilotintervjuer	47
3.4	Datainnsamlingsverktøy	48
3.4.1	Undervisningsøktene	48
3.4.2	Utforming av intervjuguidene	49
3.4.3	Utforming av observasjonsguide	50
3.5	Prosedyrer for datainnsamling	50
3.5.1	Rekrutteringsprosessen	51
3.5.2	Gjennomføring av prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter»	52
3.5.3	Observasjon	53
3.5.4	Intervjusituasjonen	53
3.6	Databehandling	54
3.6.1	Transkribering av intervjuene	54
3.6.2	Analyse	55
3.7	Studiens kvalitet	56
3.8	Etikk	58
4.	Resultater og drøfting.....	59
4.1	Presentasjon av utvalget og konteksten	59
4.1.1	Beskrivelse av læreren	60
4.1.2	Beskrivelse av Linje A og elevene.....	60
4.1.3	Beskrivelse av Linje B og elevene.....	61
4.1.4	Elevenes trivsel	62
4.1.5	To linjer – felles kroppsøving: ”Det er sånn at en annen klasse kommer inn. Det er litt rart.”	63
4.2	Elevenes oppfatninger om og utbytte av prosjektet.....	64
4.2.1	Elevenes bevisstgjøring: ”Jeg kobler av hjernen under gym”	65
4.2.2	Elevenes oppfatninger: ”Var det sånn at alle skulle bli med?”	69
4.2.3	Læringsmiljøet: ”Det er fortsatt sånn at guttene og jentene holder seg til klassen sin”	73
4.2.4	Selvoppfatning	79
4.3	Elevenes tanker om kroppsøvfaget.....	80
4.3.1	Innhold: ”Hvis det er noe jeg trives med, så er det jo gøyere”	81
4.3.2	Læringsobjekt: ”Tenker bare at det er obligatorisk og at samfunnet vil at vi skal bruke kroppen”	84
4.4	Betydningsfulle faktorer for prosjektet	90
4.4.1	Lærerens betydning.....	90
4.4.2	Utvalgets innvirkning	94
4.4.3	Intervensjonsstudie og utbytte	96
5.	Oppsummering og veien videre.....	98
	Tabell- og figuroversikt.....	102
	Forkortelser	103

Referanseliste	104
Vedlegg.....	111

Forord

Jeg er i ferd med å sette siste punktum på masteroppgaven. Sommeren er rett rundt hjørnet, og fem års utdanning innenfor kroppsøvingsfeltet nærmer seg slutten. Arbeidet med oppgaven har vært både lærerikt og krevende, og med dette forordet ønsker jeg å rette en takk til alle som har bidratt i denne prosessen. Først og fremst ønsker jeg å takke læreren og elevene, som var villige til å delta i prosjektet og bidra med sine perspektiver og erfaringer rundt problemområdet. Jeg vil også takke Kristin H. Bakken for at jeg fikk lov til å gjøre en pilotstudie i timene hennes, og takk til hennes elever som stilte opp til pilotintervjuer.

En stor takk går også til veileder Per Midthaugen – takk for konstruktive tilbakemeldinger og verdifulle diskusjoner underveis. Jeg setter pris på ditt engasjement og at du har vært så positiv hele veien. Du har hele tiden motivert meg til å gjøre det bedre.

Deretter må jeg takke mine herlige medstudenter for to fantastiske studieår på masterretningen. Prosessen med oppgaveskrivingen har gått mye lettere når jeg har delt det sammen med noen. Takk for alle faglige samtaler, og hyggelige og nødvendige pauser fra skrivingen.

Til slutt vil jeg også takke venner og familie, som har støttet og heiet på meg underveis.

Oslo, mai 2014

Marlén Woie Wessel

1. Innledning

I dette kapitlet skal jeg gjøre leseren kjent med studiens bakgrunn, formål og problemstilling. Her beskriver jeg bakgrunnen for min interesse for problemområdet, og jeg sier noe om hvilket behov det er for denne studien. Videre gir jeg en kort presentasjon av prosjektet studien skal undersøke, slik at leseren tidlig er kjent med hva det går ut på. Endelig beskriver jeg den videre strukturen for oppgaven.

1.1 Bakgrunn for studien

Hvordan skal man få med alle når de er så forskjellige?

Gjennom min utdanning på kroppsøvingfeltet har jeg vært opptatt av særlig et spørsmål: *Hvordan kan jeg klare å få alle elevene med i timene?* Med det tenker jeg ikke bare på at jeg unngår ”benkesittere”, men at hver enkelt elev får et likeverdig og positivt utbytte av timene. Som kroppsøvingslærer ønsker jeg at alle elevene skal oppleve bevegelsesglede og trivsel i faget, men jeg må anerkjenne at det ikke er noe som kommer av seg selv. Elevene møter faget på ulike måter, og jeg har erfaring med å undervise både elever som uttrykker at de elsker faget og elever som sier at de hater det. Mange forbinder faget med lek, spill og mye gøy, mens andre forbinder det med smerte, skam og nederlag (Gurholt & Steinsholt, 2010). Kanskje er det særlig uheldig om elever mistrives eller opplever nederlag i kroppsøvingfaget, fordi det blir så synlig for de andre elevene. Kroppsøving er en arena som relateres til og baseres på bevegelse, og det meste hver enkelt gjør vil være direkte og umiddelbart synlig for de andre. Elevene har forskjellige kroppslige forutsetninger, væremåter, holdninger og verdier. Dessuten har de bakgrunn fra ulike kropps- og bevegelseskulturer (Midthaugen, 2011).

Konseptet «inkluderende læringsaktiviteter»

Utfordringer knyttet til elevenes forskjellighet og spørsmålet om hvordan man får med alle i kroppsøving, gjorde at jeg fanget interesse for konseptet «inkluderende læringsaktiviteter». Konseptet ble jeg kjent med i doktorgraden til Midthaugen (2011): *“Learning the difference: on the job-training of PE teachers, and its effect on upper secondary students”*. Betegnelsen indikerer både at det jobbes mot et trygt og inkluderende læringsmiljø for alle, samtidig som læringsaktiviteter viser til en hensikt om å lære *noe*. Prinsippene for opplæringen viser også til denne tosidigheten ved kroppsøvingfaget, ved å bruke begrepene utvikling og inkluderende læringsmiljø: «*uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn*

skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø» (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2006c, s.6). Konseptet ses på som en planlagt gjennomføring av læringssituasjoner i kroppsøvfingsfaget, hvor læringsmålet er at elevene bedrer sin evne til å håndtere mangfold, forskjellighet og egen usikkerhet i faget (Midthaugen, 2010b).

Under utdanningen har jeg opplevd at det sies mye om hvordan kroppsøvfingsfaget *bør* være, men jeg har savnet noen konkrete tiltak til hvordan man faktisk kan oppnå dette. Mye ansvar ser dermed ut til å legges på læreren. Ifølge Midthaugen (2011) viser det seg at lærere har noen utfordringer i møtet med elevenes forskjellighet. Det har stor betydning at lærere utvikler kompetanse i å håndtere elevenes mangfold og forskjellighet. Derfor introduserer «inkluderende læringsaktiviteter» noen didaktiske grunntanker som skal være til hjelp i denne prosessen (ibid.). I sin doktorgrad var Midthaugen (2011) opptatt av at hovedmålet med å bedre lærernes kompetanse, må være at elevene får et fordelaktig utbytte av det. Derfor gjorde han en kvantitativ undersøkelse av elevenes utbytte i sin avhandling (ibid.). Det er enda ikke gjort en kvalitativ studie av dette problemområdet. Etter dialog med Midthaugen kom det frem at det kunne vært nyttig at følgende studie hadde en kvalitativ retning, slik at man kunne oppnå en rikere forståelse for elevenes opplevelser av «inkluderende læringsaktiviteter» i kroppsøvfingsfaget.

Hvorfor skal man bruke tid på «inkluderende læringsaktiviteter» i kroppsøving?

«Inkluderende læringsaktiviteter» (Midthaugen, 2011) kan være med på å bygge opp under idégrunnet i den norske læreplanen. Læreplanen sier noe om hvilke verdier som skal fremmes i skolen i alle fag. I den generelle delen av læreplanen vektlegges det at alle er likeverdige, og at forskjellighet kan være en berikelse og en ressurs. Videre fremheves det at man skal jobbe for gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker som er forskjellige. Prinsippene for opplæringa beskriver videre en intensjon om at elevenes læring og utvikling skal foregå i et inkluderende læringsmiljø (UDIR, 2006b). Inkluderingsbegrepet kan forstås som noe mer enn at alle barn fysisk skal være på samme sted (Haug, 2004). I tillegg til at alle elever har rett til å være en del av det samme fellesskapet, innebærer det at alle har rett til å være forskjellige og at skolen skal tilrettelegges sånn at den fungerer godt for alle. Prinsippet om *inkluderende opplæring* handler da om at alle elever skal få delta i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (NOU, 2009).

Under «det samarbeidende mennesket», som er en av de sju mennesketypene i læreplanens generelle del, omtales det en endring i oppvekstvilkårene til barn og unge. Vi har sett en utvikling fra at barn og unge tok direkte del i de voksnes praktiske virksomhet, til at størsteparten av oppdragelsen skjer i skolen. På bakgrunn av dette argumenteres det for at skolen må utnyttes som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter (UDIR, 2006b). Hvilken rolle skal så kroppsøving faget spille for utviklingen av sosiale ferdigheter? I formålet for faget løftes kroppsøving frem som en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre (UDIR, 2012a). Videre ser vi i et rundskriv at det legges vekt på at faget spiller en vesentlig rolle i å styrke elevenes selvbylde, identitet og flerkulturelle forståelse (UDIR, 2012b). Kroppsøving anses som et særlig egnet område å jobbe med sosial utvikling, fordi elevene får førstehåndserfaringer med å være i interaksjon med en mangfoldig gruppe. Ettersom elevene tydelig vil møte hverandres forskjellighet i kroppsøving faget, synes det viktig at de utvikler kompetanse for å håndtere dette (Midthaugen, 2011).

1.2 Studiens formål og problemstilling

Studiens formål er å få økt innsikt i deltakernes perspektiver på «inkluderende læringsaktiviteter» i kroppsøving faget. Økt innsikt kan gi grunnlag for å si noe om i hvilken grad man bør eller hvordan man kan jobbe med denne undervisningstilnærmingen i faget. Dette ses i lys av kroppsøving fagets betydning for elevene. Problemstillingen er som følger:

Hvilken oppfatning har elevene av sin deltakelse i prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter», og hvilken betydning har kroppsøving faget for dem?

I det følgende skal jeg gjøre en videre avgrensning av studiens to spørsmål og avklare hva jeg mener med begrepene *oppfatning* og *betydning*.

1. Hvilken oppfatning har elevene av sin deltakelse i prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter»?

Undersøkelsen tar for seg et utvalg elevers og en lærers perspektiver, med hovedfokus på elevene. Gjenstand for undersøkelse er elevers oppfatninger om og utbytte av prosjektet. Med oppfatning menes for det første de synspunkter elevene har om prosjektet. Da handler det for eksempel om i hvilken grad de liker det eller ikke, eller om de opplever det som relevant for dem. Deretter angår det hvilket utbytte de selv mener de har av det. Endelig gjelder det

hvilken forståelse de har av hva prosjektet handler om, som kan knyttes til i hvilken grad de har blitt bevisstgjort grunntankene ved prosjektet.

2. Å undersøke hvilken betydning kroppsøvningsfaget har for elevene

Det antas at tidligere erfaringer, syn på faget og forventninger om hvordan undervisningen skal foregå kan påvirke hvordan elevene ser på «inkluderende læringsaktiviteter». Derfor anses det også som viktig å belyse hvilken mening elevene knytter til kroppsøvningsfaget. Dersom man oppnår en forståelse for elevenes bakgrunn, muliggjør det en diskusjon om mulige årsaker til elevenes oppfatninger om og utbytte av undervisningen. I denne sammenheng viser betegnelsen betydning til hvordan de ser på faget, og hva det har å si for deres opplevelse av faget. Jeg har avgrenset elevenes syn på faget til å gjelde innhold og læring.

1.3 Beskrivelse av prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter»

Denne studien gjennomførte et prosjekt i kroppsøvningsfaget på en videregående skole. Det foregikk i seks uker i høsthalvåret og siktet på å foreslå en fungerende praksis for *inkluderende læring*. Undervisningsopplegget bygde på prinsipper fra «inkluderende læringsaktiviteter» (Midthaugen, 2011) og et aktivitetshefte (Midthaugen, 2010a). På forhånd var det utarbeidet 4 øktplaner (se vedlegg: 8 – 11). Hver av disse øktene hadde et tema og noen hovedmål. Nærmere beskrivelse av prosjektet står i metodekapitlet (3.4.1 undervisningsøktene).

1.4 Videre struktur for oppgaven

I det neste kapitlet presenterer jeg det jeg anser som relevant litteratur, forskning og teoretiske perspektiver på mitt problemområde. På den måten ønsker jeg at leseren skal få en større forståelse av rammen rundt studien. I metodekapitlet legger jeg frem studiens design og de forskningsstrategiene jeg har valgt for å belyse problemstillingen. Jeg gjør også rede for fremgangsmåten. En grundig beskrivelse av studiens metode muliggjør at leseren kan gjøre en kritisk vurdering av studiens kvalitet og troverdighet. Videre har jeg valgt å presentere resultatene og drøftingen i samme kapittel. Da er tanken at temaene som løftes frem, kan diskuteres som en helhet i lys av litteratur og teori. Endelig inneholder siste kapittel en oppsummering av studien og tanker om veien videre.

2. Teori og forskning

Dette kapitlet inneholder det jeg anser som relevant forskning, litteratur og teoretiske perspektiver på mitt problemområde. Til å begynne med vil jeg si hva «inkluderende læringsaktiviteter» er og klargjøre sentrale begreper knyttet til det. For at leseren skal bli kjent med utgangspunktet for min studie, følger en kort fremleggelse av bakgrunnen for og resultatene fra Midthaugens doktorgrad (2011). Hans doktorgrad har hatt stor innflytelse på denne masterstudien, og har hatt innvirkning på mine valg av teoretiske perspektiver. Derfor plasseres begrepsavklaring, bakgrunn og hovedfunn først i teorikapitlet. Senere i kapitlet undersøker jeg hvordan bruken av «inkluderende læringsaktiviteter» kan legitimeres i kroppsøvingfaget. Først ser jeg på de sentrale begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Deretter ser jeg på hvilke formuleringer i dagens læreplan som kan relateres til «inkluderende læringsaktiviteter». Det berører blant annet et spørsmål om hva faget skal være, og derfor legger jeg også frem hva forskningen og litteraturen sier angående dette. Etter det skal jeg ta for meg hvordan man kan forstå læring, utvikling og sosialisering i en sosial kontekst. Den aktuelle teoretiske rammen er valgt, fordi det skal være et bidrag til å forstå resultatene og drøftingen bedre. Da med tanke på elevenes syn på faget og prosjektet. Endelig anses læreren å ha stor innvirkning på elevenes opplevelse av faget. Derfor vies det noe fokus i slutten av kapitlet til hva forskning og litteratur sier om lærerrollen.

2.1 Inkluderende læringsaktiviteter

I dette hovedavsnittet ønsker jeg å gjøre leseren kjent med hva konseptet «inkluderende læringsaktiviteter» går ut på, og hvilke didaktiske grunntanker som ligger bak. Deretter skal jeg klargjøre begrepene læringsaktiviteter, læringsmiljø og trivsel. Etter det er gjort, vil jeg legge frem bakgrunnen for Midthaugens doktorgrad (2011) og resultatene fra forskningen hans.

2.1.1 Hva er «inkluderende læringsaktiviteter»?

«Inkluderende læringsaktiviteter» er en undervisningstilnærming som sikter mot en helhetlig utvikling av elevene; både faglig, personlig og sosialt (Midthaugen, 2010b). Begrepet indikerer at det jobbes mot et trygt og inkluderende læringsmiljø for alle, samtidig som det viser til en hensikt om å lære *noe*. Tilnærmingen legger til rette for lærings situasjoner som skal bidra til at elevene blir bevisste «*sin egen oppfatning og atferd overfor andre med forskjellige egenskaper, væremåte, kultur og bakgrunn*» (Midthaugen, 2010b, s.1). På den

måten ønsker man å stimulere elevenes kompetanse til å håndtere mangfold, forskjellighet og egen usikkerhet i faget (Midthaugen, 2010b). Det er viktig å presisere at undervisningen ikke skal ha fokus på å fremheve forskjellene, men skape en bevisstgjøring om dem. Tanken er å ivareta forskjellene, men at likeverdet er i fokus (Midthaugen, 2011).

Ettersom kompetansemålene for kroppsøvningsfaget i LK06¹ i liten grad nevnte konkrete tiltak knyttet til «inkluderende læringsaktiviteter», utarbeidet Midthaugen et lærerkompedium (Midthaugen, 2010b). Intensjonen var å gi et forslag til hvordan man kan benytte seg av «inkluderende læringsaktiviteter» i kroppsøving, uten at det går på bekostning av annet viktig arbeid i faget. Hensikten er å gjøre små didaktiske grep i allerede eksisterende aktiviteter, slik at elevene får et større og mer helhetlig læringsutbytte (ibid.). En slik arbeidsmåte kan være med på å skape et inkluderende læringsmiljø, økt trivsel i kroppsøvningsfaget, bedre evne til samhandling og økt selvforståelse (Midthaugen, 2011).

Didaktiske grunntanker

I det følgende skal jeg legge frem de didaktiske grunntankene bak «inkluderende læringsaktiviteter». Begrepet viser til at det ikke er en oppskrift, men at det heller gir ideer til å planlegge, gjennomføre og reflektere over læringsaktivitetene (Midthaugen, 2010b). På neste side presenteres tabell 1, som gir en oversikt over de didaktiske grunntankene. Den er gjengitt etter et lærerkompedium, utarbeidet av Midthaugen (2010b). Den består av to hovedprinsipper og to underkategorier. Denne studien har i hovedsak tatt med seg hovedprinsippene og elementer fra kategorien *læring gjennom samarbeid*. Likevel ønsker jeg nå å presentere alle elementene i tabellen, slik at leseren blir kjent med det som var utgangspunktet for Midthaugens doktorgrad (2011).

¹ Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 [LK06] viser til en tidligere læreplan i kroppsøving, som gjaldt fra 1.8.2006 – 31.7.2012.

Tabell 1. Oversikt over didaktiske grunntanker. Gjengitt etter Midthaugen (2010b)

<u>HOVEDPRINSIPPER:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Likeverdig deltakelse for alle • Refleksjon og diskusjon knyttet til opplevelsene 	
<u>Læring gjennom samarbeid:</u>	<u>Læring gjennom erfaringer med fremmedhet:</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Oppleve anerkjennelse 2. Oppleve tilhørighet 3. Bryte egne grenser 4. Håndtere konflikter 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Å møte det fremmede 6. Bevisstgjøring av egen identitet 7. Nyansert oppfatning av det kjente og det ukjente 8. Se forbi forskjellene. Bevisstgjøring av fellestrekk

Hovedprinsipper

Hovedprinsippene er likeverdig deltakelse for alle og refleksjon rundt opplevelsene. Først og fremst er det viktig å danne en trygg atmosfære for refleksjonen, slik at det muliggjør at ubehageligheter, angst og følelser kan uttrykkes og dermed bearbeides. Ettersom målet med læringsaktivitetene er at elevene skal kunne bruke kompetansen sin også i hverdagen, så anses refleksjon rundt læringssituasjonene og de tilhørende opplevelsene som viktig (Midthaugen, 2010b).

Læring gjennom samarbeid

Den første underkategorien er *læring gjennom samarbeid*. Her er grunntankene at elevene skal oppleve anerkjennelse og tilhørighet, de skal øve på å bryte egne grenser og lære å håndtere konflikter.

1. Oppleve anerkjennelse

Anerkjennelse kan fremtre i relasjoner som preges av likeverd. Det kan formidles i relasjonen mellom lærer og elev eller relasjonen elevene imellom, og kan uttrykkes gjennom verbale og nonverbale budskap og vurderinger. Om mulig skal det tilrettelegges for at alle elevene opplever mestring, slik at de kan bygge opp selvtilliten. På den måten vil ikke usikkerheten i mellommenneskelige relasjoner anses som så truende (Midthaugen, 2010b). Det kan handle om at elevene blir respektert og verdsatt for den de er, og at elevene gir positiv støtte til

hverandre. Læreren kan for eksempel legge til rette for åpne oppgaver, der det er rom for mange løsninger. Også det at ulike styrker hos elevene blir verdsatt, kan bidra til at flere elever opplever anerkjennelse. Se for eksempel tall-leik i «undervisningsøkt 1» (vedlegg: 8). Her er tanken at elevene kan vise ulike styrker, som for eksempel hukommelse, fart og utholdenhet.

2. Oppleve tilhørighet

Angående tilhørighet foreslås det å legge til rette for bevegelsesoppgaver som bare kan løses gjennom samarbeid. På den måten må elevene forhandle seg frem til en felles handlingsramme, og de kan oppleve tilhørighet og inkludering (Midthaugen, 2010b). Ulike samarbeidsaktiviteter kan brukes for å jobbe med dette aspektet. Se for eksempel lagstafett (mattestafett og benkstafett) i «undervisningsøkt 1» fra prosjektet (vedlegg: 8). Dersom elevene greier å løse oppgaven i fellesskap, kan de oppnå en slags «vi-følelse».

3. Bryte egne grenser

Når det gjelder det tredje punktet, handler det om å utfordre elevene, slik at de kommer ut av ”komfortsonen”. Dette skjer gjerne i møtet med usikkerhet, hvor elevens ”indre likevekt” kommer ut av balanse. Møtet med usikkerhet kan enten oppstå av seg selv eller læreren kan bevisst legge til rette for det i undervisningen. Grenseoverskridelse antas å stimulere til videre identitetsutvikling og utvidet forståelse (Midthaugen, 2010b). Det er viktig å påpeke at elevene har individuelle grenser, og at disse kan være veldig forskjellige. For noen elever vil for eksempel det å holde hender med andre elever (fysisk nærhet) være skremmende, mens for andre vil det å klatre på toppen av et fjell være grensesprengende.

4. Håndtere konflikter

Det fjerde punktet omhandler at konflikter kan brukes som utgangspunkt for læring, gjennom at elevene får øve på sin evne til og får erfaring med forhandling og håndtering av konflikter. Et viktig prinsipp her er at læreren legger til rette for åpenhet og stort spillerom for løsningsstrategier og handlinger (Midthaugen, 2010b).

Læring gjennom erfaringer med fremmedhet

Den andre underkategorien er *læring gjennom erfaringer med fremmedhet*, og tar for seg elevenes møte med det fremmede, bevisstgjøring av egen identitet, nyansert oppfatning av det

kjente og det ukjente, og at elevene skal kunne se forbi forskjellene ved å bevisstgjøre seg fellestrekk.

5. Å møte det fremmede

Dette punktet handler om å fremmedgjøre kjente idretts- eller aktivitetsformer eller introdusere nye og ukjente aktiviteter. Her bør man likevel være påpasselig med utformingen av situasjonene, slik at det kan bli et konstruktivt møte. Dersom det er for stort sprik mellom evnen til å mestre de ukjente kravene i den nye situasjonen, kan det oppstå unnvikelsesstrategier eller elevene kan yte motstand (Midthaugen, 2010b).

6. Bevisstgjøring av egen identitet

Bevisstgjøring av egen identitet går ut på at man kan bli mer bevisst hvem man er, sammenlignet med andre, i møtet med det ukjente. Det kan være fruktbart å begynne med kjente aktiviteter og leiker i undervisninger, som elevene kan sammenligne med nye og ukjente aktiviteter (Midthaugen, 2010b).

7. Nyansert oppfatning av det kjente og det ukjente

Det sjuende punktet handler om å nyansere forståelsen i møtet med det kjente og ukjente. I stedet for svart-hvitt-tenkning som «vi» og «de andre» og «kjent» og «fremmed», bør man strebe mot å få mer innsikt i sin egen og andres kultur og væremåte (Midthaugen, 2010b).

8. Se forbi forskjellene. Bevisstgjøring av fellestrekk

Det siste prinsippet tar for seg at man i undervisningen jobber med å respektere den unike verdien til hver kultur, og derfra forsøker å oppdage fellestrekk. På den måten oppleves det ikke så fremmed som før (Midthaugen, 2010b).

2.1.2 Læringsaktiviteter

I prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter» velges læringsaktivitetene ut på bakgrunn av de overnevnte didaktiske grunntankene. I det følgende avsnittet skal jeg klargjøre hva jeg legger i begrepet læringsaktiviteter. Det er én av faktorene i det som kalles den didaktiske relasjonsmodellen. Et sentralt prinsipp her er at undervisning og undervisningsplanlegging betraktes som en helhet, og at man tar hensyn til flest mulig relasjoner samtidig. De andre faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen er: vurdering, læreforutsetninger, rammefaktorer, mål og innhold (Lyngsnes & Rismark, 2011). Jeg er klar over at man må ta

hensyn til alle faktorer når man underviser eller planlegger undervisning, men vil kun beskrive faktoren læringsaktiviteter nå.

Ifølge Lyngsnes & Rismark (2011) er det en betegnelse på den aktiviteten som foregår i læringssituasjoner, og tar for seg både lærerens undervisning og elevenes arbeid. Måten læreren tilrettelegger for elevenes læring på kan kalles metode eller arbeidsmåte. Noen mener likevel begrepet læringsaktiviteter er bedre, fordi det retter fokuset fra metoden læreren bruker til selve læringsprosessen til elevene (ibid.). Det finnes utrolig mange måter eller metoder å undervise på, og elevene lærer på ulike måter. For å vurdere om en metode er bra eller dårlig i en undervisningssituasjon, er det viktig å ta hensyn til elevene og deres forutsetninger for å arbeide på akkurat den måten. Samtidig er også lærestoffet, målet og lærerens kompetanse av betydning (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt, & Skaalvik, 2006).

Furre og kollegaer (Furre et al., 2006) mener at det er flere ulike måter man kan organisere læring på. Blant annet kan elevene jobbe individuelt eller i grupper (store eller små), og de kan jobbe med samme lærestoff på ulike måter eller med ulikt lærestoff. En grov måte å dele inn arbeidsmåter på, er å skille mellom lærer- og elevrolle og lærer- og elevaktivitet. Da kan man på den ene siden ha et ytterpunkt hvor læreren bestemmer alt og har kontrollen, og han eller hun foreleser og formidler fagstoffet til elevene. Da er elevene passive mottakere. På den andre siden har man aktive elever, som er medvirkende til lærestoffet og jobber med problemløsning. Læreren fungerer da som en veileder. Blant disse ytterpunktene vil det være ulike typer læringsaktiviteter, hvor graden av lærerstyring/elevmedvirkning og læreraktivitet/elevaktivitet vil variere (Furre et al., 2006).

2.1.3 Læringsmiljø

I «inkluderende læringsaktiviteter» jobbes det mot et inkluderende læringsmiljø for alle. I det følgende avsnittet skal jeg klargjøre hvordan begrepet læringsmiljø forstås i denne studien. I skolen innebærer et *inkluderende læringsmiljø* at alle elevene skal få delta i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte. Det handler da om deltakelse i en vid forstand, som innebærer at alle har rett til å være forskjellige og at skolen skal tilrettelegges sånn at den fungerer godt for alle (NOU, 2009). Selve begrepet læringsmiljø kan betraktes på ulike måter. En bred forståelse rommer «*totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring*» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.176). Et mer avgrenset

perspektiv tar for seg det miljøet eller den sosiale interaksjonen som elevene erfarer eller opplever i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). De sosiale relasjonene mellom elevene og mellom elev og lærer kan deles inn i et kognitivt og emosjonelt element. Det kognitive elementet tar for seg den betydningen dialogen mellom elevene har for læringsprosessen. Betydningen de sosiale relasjonene har for elevenes trygghet, angst, bekymringer, trivsel og følelse av tilhørighet i miljøet angår den emosjonelle siden (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Denne studien vil løfte frem elevenes stemmer og perspektiver, og derfor vil den i hovedsak berøre den avgrensede forståelsen når det er snakk om læringsmiljøet. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet er løftet frem som betydningsfullt for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd. Når det er sagt, så bør man ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) være forsiktig med å se elevenes opplevelser av læringsmiljøet isolert fra de andre forholdene som er beskrevet i den vide forståelsen. Endring av elevenes opplevelse kan skje ved å endre faktorer som inngår i læringsmiljøet (ibid.).

2.1.4 Trivsel

Utover å skape et godt læringsmiljø har «inkluderende læringsaktiviteter» også til hensikt å øke elevenes trivsel i kroppsøvingfaget. Ifølge Furre og kollegaer (Furre et al., 2006) er trivselsbegrepet flerdimensjonalt, og det går det an å skille det i et faglig og et sosialt aspekt. Faglig trivsel angår en interesse for faglige aktiviteter og karakteriseres av en glede over å lære, få økt innsikt og mestre. Dette aspektet kan fremme innsats, øke konsentrasjonen og stimulere til gode læringsstrategier, og det må betraktes som en betingelse for læring. På den andre siden har vi sosial trivsel, som omhandler det sosiale samværet eller miljøet mellom elevene. Det kan gjenkjennes ved at elevene opplever glede og trygghet, at de har venner, føler seg verdsatt og inkludert. I rapporten "Analyse av den nasjonale undersøkelsen - Elevundersøkelsen 2006" kom man frem til at begrepene sosial og faglig trivsel var relativt uavhengige av hverandre (Furre et al., 2006). Med andre ord trenger ikke en elev som trives godt sosialt nødvendigvis trives godt faglig sett.

2.1.5 Bakgrunn for «inkluderende læringsaktiviteter» i kroppsøvingfaget

Fenomenet forskjellighet dannet utgangspunktet for Midthaugens (2011) avhandling. Biologiske, personlige, sosiale og kulturelle forskjeller mellom personer, grupper og samfunn er uunngåelig i hverdagen. Skolen er en arena hvor denne forskjelligheten gjenspeiles i stor grad, og det kan by på utfordringer. Flere europeiske land har gjort forsøk på å gå løs på

denne utfordringen, gjennom å sette fokus på konseptene *interkulturell kompetanse* og *interkulturell læring*. *Interkulturell kompetanse* krever *interkulturell læring*, og handler om at man evner å møte forskjeller på en konstruktiv måte (Midthaugen, 2011).

Idrett og kroppsøving anses som velegnede felt å jobbe med *interkulturell læring*, fordi elevenes mangfoldige bevegelsesmåter og væremåter kommer særlig til uttrykk. Det hevdes at dette potensialet ble oversatt i utdanningsforskningen på midten av 90-tallet (Giess-Stüber & Blecking, 2008). Som et svar på denne mangelen ble det utviklet et konsept (EU-prosjektet), som vektlegger betydningen av å oppnå kompetanse for å håndtere forskjeller. EU-prosjektet ble satt i gang høsten 2004, og sikter på å forbedre samhandling og kommunikasjon mellom ulike sosiale elevgrupper gjennom kroppsøving og aktivitet (Giess-Stüber & Blecking, 2008). Relatert til dette prosjektet ble det utviklet et lærerkurs i Tyskland, som viste en økning i læreres kompetanse i *interkulturell læring* (Grimminger, 2009).

Begrepet «inkluderende læringsaktiviteter» springer ut fra det nevnte EU-prosjektet. Det opprinnelige begrepet var *interkulturell læring*, og dette var også utgangspunktet for intervensjonen til Midthaugen (2011). Det utarbeidede lærerkompndiet hadde *interkulturell læring i kroppsøving* i tittelen². Underveis i intervensjonen begynte Midthaugen å kalle det «inkluderende læringsaktiviteter», slik at det ikke skulle forveksles med begrepet flerkulturell. Det er et begrep som ofte assosieres med etnisitet. Dette kan vi se i aktivitetsheftet, som ble brukt i intervensjonen, der *inkluderende læringsaktiviteter* brukes i tittelen³. I dialog med Midthaugen ble det understreket at intervensjonen er å ta for seg alle forskjeller uavhengig av om det er kjønn, etnisitet eller sosial klasse. Midthaugen og lærerne som deltok på lærerkurset oppfattet at «inkluderende læringsaktiviteter» i større grad gjenspeilte innholdet i intervensjonen, og det de hadde deltatt på av intervjuer og diskusjoner underveis. I tillegg anså de begrepet som mer presist, og mente at det i større grad fortalte hva det dreide seg om.

² Tittelen på lærerkompndiet (Midthaugen, 2010b) er: *Lærerkompndium i kroppsøving for videregående skole. Interkulturell læring i kroppsøving – en didaktisk tilnærming for håndtering av forskjeller og annerledeshet gjennom kroppsøving og fysisk aktivitet.*

³ Tittelen på aktivitetsheftet (Midthaugen, 2010a) er: *Aktivitetshäfte 1. Kroppsøving for videregående skole. Inkluderende læringsaktiviteter i kroppsøving – bevisstgjøring og håndtering av individuelle forskjeller og elevers usikkerhet i kroppsøving*

2.1.6 Resultater fra forskningen

I sitt doktorgradsprosjekt utviklet og gjennomførte Midthaugen (2011) et etterutdanningskurs for kroppsøvlingslærere i videregående skole, som bygget på prinsipper fra «inkluderende læringsaktiviteter». Utvalget besto av 18 kroppsøvlingslærere fra fem skoler. I forbindelse med kurset ble det utarbeidet et lærerkompendium, oversatt og tilpasset fra tysk til norsk og norske forhold, og et aktivitetshefte. Forskningsspørsmålet i Midthaugens doktorgrad (2011) var: *Hadde lærerkurset det forventede utbyttet hos elevene?* Resultatene viste en signifikant forskjell i selvoppfatning mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen. Videre kom det frem at det var en sammenheng mellom elevenes utbytte og lærernes grad av implementering av kurset. Med andre ord så man størst forskjell hos elevene i de tilfellene lærerne rapporterte å ha implementert mye av kurset, og mindre påvirkning der lærerne rapporterte mindre grad av implementering. Hos den første gruppen kom det frem at de fikk utbytte i form av forbedret selvoppfatning, økt åpenhet og høyere trivsel (i kroppsøving og på skolen generelt) (Midthaugen, 2011). Resultatene ble innhentet gjennom kvantitativ datainnsamling, og således mangler doktorgraden kvalitativ data om elevenes oppfatninger og deres utbytte. Dette er grunnen til at jeg ønsker å undersøke dette i min masterstudie.

2.2 Læreplanen, inkludering og tilpasset opplæring

I det følgende ønsker jeg å undersøke hvordan bruken av «inkluderende læringsaktiviteter» kan legitimeres i kroppsøvlingsfaget. Til å begynne med klargjør jeg hvordan jeg forstår begrepet læreplaner. Deretter ser jeg på hvordan de sentrale begrepene inkludering og tilpasset opplæring blir beskrevet i offentlige styringsdokumenter og dagens læreplan. Til slutt ser jeg på hvilke formuleringer i Kunnskapsløftet (UDIR, 2006b) og den reviderte læreplan i kroppsøving (UDIR, 2012a) som kan relateres til «inkluderende læringsaktiviteter».

2.2.1 Læreplaner

Læreplaner kan kalles et overordnet rammeverk, som skolen og lærerne må forholde seg til. Mange forbinder det med et dokument som består av intensjoner for opplæring og utdanning og utpeker retningen for arbeidet i skolen. Med andre ord sier det noe om hva som skal foregå i skolen. Likevel er det flere forståelser for hva en læreplan er, og ifølge Lyngsnes & Rismark (2011) har det pågått en diskusjon om forholdet mellom læreplanen som teori og læreplanen som praksis. Det berører et spørsmål om det innebærer dokumentet alene eller om det som skjer i virkeligheten også er en del av læreplanen. Vi kan se et skille mellom en snever og vid forståelse av hva en læreplan er. Det snevre perspektivet tar for seg en beskrivelse av

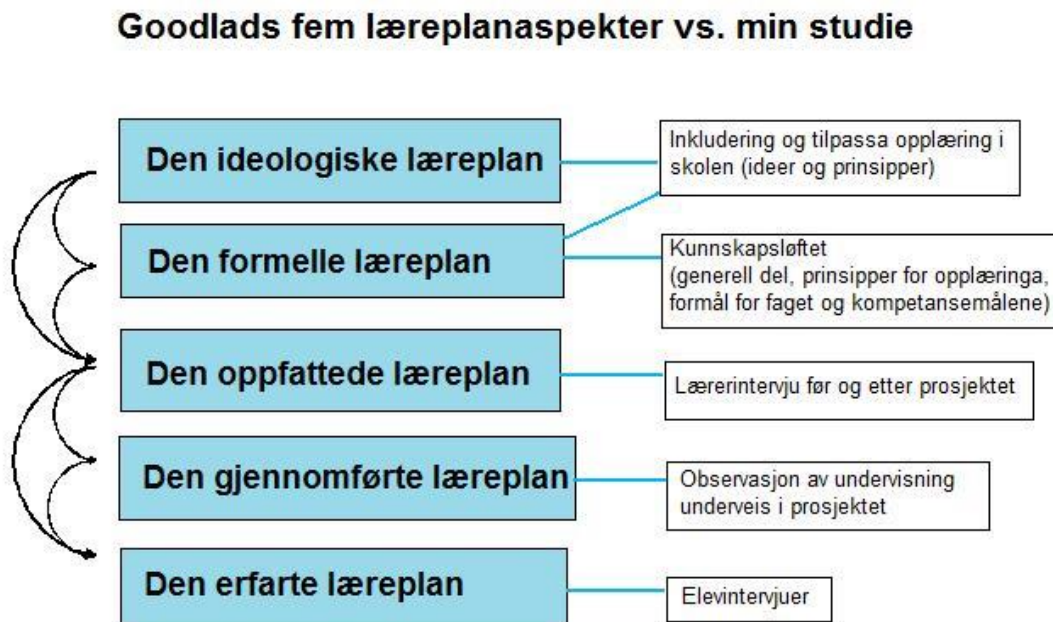
lærestoffet, mens den vide forståelsen omhandler alt som er relevant for undervisningssituasjonen (Lyngsnes & Rismark, 2011).

2.2.2 Læreplannivåer

Når man snakker om læreplan, kan man snakke om ulike nivåer. En sentral bidragsyter angående den vide forståelsen av læreplan er John Goodlad (Lyngsnes & Rismark, 2011). Goodlad (1979) utformet en læreplanmodell som tar for seg fem ulike nivåer; den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den gjennomførte læreplan og den erfarte læreplan. Den ideologiske læreplan utgår fra idealistiske planleggingsprosesser, og det kan ha betydning for innholdet og utformingen av faget gjennom blant annet utgivelse av lærebøker og veiledninger til lærere. Den formelle læreplan er selve læreplandokumentet, og det er vanligvis her samfunnets interesser er forankret. Her synliggjøres de verdier og holdninger samfunnet, eller noen dominerende grupper, mener unge bør oppnå. Den oppfattede læreplan handler om hvordan læreplanen blir tolket. Det kan være tolkninger gjort av for eksempel foreldre, lærere eller rektorer. Viktigst her er nok læreren, ettersom hans eller hennes tolkning blir utgangspunktet for planleggingen og undervisningen. Den gjennomførte læreplan handler om hvordan læreplanen faktisk blir gjennomført. Endelig innebærer den erfarte læreplan hvordan elever erfarer og opplever læreplanen, samt hvordan deres læring og sosialisering foregår (Goodlad, 1979)

På neste side har jeg skissert en figur (1), hvor jeg bruker læreplanmodellen som et rammeverk for å vise hvor jeg er i landskapet i studien min.

Figur 1. Goodlads fem læreplanaspekter vs. min studie. Modifisert etter Imsen (2009)



Mitt empirigrunnlag vil i hovedsak berøre den erfarte læreplan, ettersom elevenes oppfatninger om prosjektet og syn på kroppsøvningsfaget er i hovedfokus. I tillegg til å undersøke elevenes perspektiver, ønsker jeg å drøfte mulige forklaringer på utfallet av prosjektet. Derfor vil jeg også komme innom den oppfattede og gjennomførte læreplanen, idet jeg trekker frem mine observasjoner av undervisning og analyser av lærerintervjuene før og etter prosjektet. Den ideologiske og formelle læreplan vies også noe fokus i teorikapitlet, for å få en bredere forståelse for problemområdet.

2.2.3 Inkludering og tilpasset opplæring i den norske skolen

Inkludering og tilpasset opplæring er sentrale prinsipper i «inkluderende læringsaktiviteter». Derfor ønsker jeg nå å se på hvilke bærende prinsipper vi kan finne om disse begrepene i den norske skolen. Dette angår det første nivået i Goodlads læreplanmodell (1979), og glir noe over i det andre nivået. I utredningen «Rett til læring» (NOU, 2009) skiller det mellom begrepene integrering og inkludering. Det hevdes at prinsippet integrering har vært en del av norsk opplæring lenge, mens begrepet inkludering først dukket opp i Reform 97. Intensjonen bak integrering er å jevne ut sosiale ulikheter, og det handler om å gi alle rett til å være i et fellesskap. Bakgrunnen var å gå bort fra den etablerte segregeringen som vi har sett tidligere i utdanningshistorien. Da gikk barn og unge som ikke passet inn i det ”normale” fellesskapet på spesialskoler (NOU, 2009).

Likeverdig deltakelse i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap

Inkluderingsbegrepet går litt videre enn integreringsbegrepet, ved at det handler om noe mer enn at alle barn fysisk skal være på samme sted (Haug, 2004). I tillegg til at alle elever skal ha rett til å være en del av det samme fellesskapet, innebærer det at alle har rett til å være forskjellige og at skolen skal tilrettelegges sånn at den fungerer godt for alle. Prinsippet om *inkluderende opplæring* handler da om at alle elever skal få delta i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (NOU, 2009). Haug (2004) foreslår fire punkter man bør jobbe med for å nærme seg målet om en inkluderende skole. De er skissert i tabell 2.

Tabell 2. Oversikt over fire punkter i arbeidet mot en inkluderende skole, med utgangspunkt i Haug (2004)

Fokus på fellesskapet	Økt deltakelse	Økt demokratisering	Økt sosialt og faglig utbytte
- Fokusere på fellesskapet	- Alle klarer å bidra positivt til fellesskapet og har mulighet til å nyte det samme fra fellesskapet	- Økt demokratisering handler om å lytte til alles stemmer og at alle har mulighet til å medvirke i opplæringa	- Elevene skal få et økt utbytte sosialt og faglig
- Sørge for at alle elever får være med i det sosiale miljøet på skolen og at de deltar i en klasse eller gruppe	- Med deltakelse menes altså noe mer enn at elevene bare er tilskuere		

Tilpasset opplæring i samsvar med elevenes evner og forutsetninger

I den norske skolen har alle barn og unge en allmenn rett og plikt til opplæring. Alle barn skal gjennomføre tiårig obligatorisk grunnskole og har videre rett til en treårig videregående utdanning. Som en konsekvens av dette, følger grunnleggende prinsipper om tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole (NOU, 2009). Prinsippet om tilpasset opplæring går ut på at skolen skal tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2011), og det er forankret i opplæringsloven § 1-2. Likeverdig opplæring går ut på at alle skal ha like muligheter til opplæring uansett «*evner og*

forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi» (NOU, 2009, s. 15).

Kroppsøving skiller seg ut fra andre skolefag ved at elevenes fysiske-motoriske og idrettslige kompetanse er svært synlig. Som i alle andre skolefag, er det her også et bærende prinsipp at alle skal få tilpasset opplæring i samsvar med deres evner og forutsetninger (Aasland & Brøgger, 2013). Gurholt & Steinsholt (2010) argumenterer for at kroppsøving skal imøtekomme *alle* elevers behov for kroppslig læring og utfoldelse, uansett kroppslige og sosiokulturelle forutsetninger. En av oppgavene kroppsøvingslærere står ovenfor, er altså å sikre bevegelsesutfoldelse og mestring for hver enkelt elev. Samtidig skal de sikre at alle er med (ibid.).

Håstein & Werner (2004) argumenterer for at retten til tilpasset opplæring også berører en rett til å lære i samvær med andre. Ifølge dem er læring et sosialt fenomen, og de vektlegger betydningen av at elevene kan utvikle seg og lære i et mangfoldig miljø. På denne måten kan de erfare hvordan andre lærer på ulike måter, og de kan oppleve hvordan deres egen deltakelse betyr noe for fellesskapet. Håstein & Werner (2004) legger frem 3 kjennetegn på tilpasset opplæring: at eleven lærer fag i tråd med de mål som er fastsatt i læreplanen, at eleven utvikler seg som person og at eleven erfarer sosialt fellesskap med medelever.

2.2.4 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet (UDIR, 2006b) inngår i nivået den formelle læreplan (Goodlad, 1979). Læreplanen er lærernes arbeidsverktøy og styringsdokument. Ifølge Midthaugen (2010b) blir ikke «inkluderende læringsaktiviteter» omtalt eksplisitt i læreplanverket, men i det følgende skal jeg trekke frem formuleringer som kan relateres til begrepet. Da skal jeg både se på den generelle delen og den fagspesifikke læreplanen for kroppsøving.

Generell del

Den generelle delen av læreplanen utgjør et forpliktende grunnlag for læreplanene i alle fag i grunnskolen og videregående skole (UDIR, 2006b). Den består av de syv mennesketypene, prinsipper for opplæringa og læringsplakaten.

Mennesketypene

I avsnittet «det meningssøkende mennesket» vektlegges det at mennesker er likeverdige og at

menneskeverdet er ukrenkelig. Det fremmes et syn på at forskjellige kulturer og tradisjoner kan bidra til nye impulser, og at minoritetsgrupper og nordmenn med en annen kulturell bakgrunn kan være en berikelse. I tråd med dette skal utdanningen stimulere elevenes evne til å samarbeide med mennesker og grupper som er annerledes. Fordommer og diskriminering skal motvirkes, og man skal jobbe for gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker og grupper som er forskjellige og har ulike levesett.

Under «det samarbeidende mennesket» omtales en endring i oppvekstkårene til barn og unge. Vi har sett en utvikling fra at barn og unge tok direkte del i de voksnes praktiske virksomhet, til at størsteparten av oppdragelsen skjer i skolen. På bakgrunn av dette argumenteres det for at skolen må utnyttes som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Under punktet «læring som lagarbeid» snakkes det om klassens arbeidsmiljø. Det er viktig at utdanningen formidler til elevene at de påvirker hverandres vilkår til utvikling, og derfor må ta hensyn til hverandre. Elevenes fremgang og utvikling avhenger av hvordan elevene fungerer i forhold til hverandre. Hvis intensjonen om lik utdanning skal virkeliggjøres, må det ikke bare fokuseres på likeverdig utdanning uavhengig av kjønn, funksjonsevne, geografisk tilknytning og religiøs tilhørighet, sosial klasse eller etnisk bakgrunn. Klassen den enkelte elev havner i må heller ikke spille noen rolle.

I den generelle delen av læreplanen kan vi lese videre om tilpasset opplæring, som blir omtalt under mennesketypen «det arbeidende mennesket». Her argumenteres det for at *«læreren må bruke både mangfaldet i elevgivnadene, variasjonen i klassen og breidda i skolen som ressurs for alle si utvikling og allsidig utvikling»* (UDIR, 2006b, s.4). I så måte skal undervisningsopplegget være bredt nok til at læreren kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme.

Prinsippene for opplæringa

I læringsplakaten står det at skolen skal bidra i elevenes personlige utvikling og stimulere til utvikling av etisk, sosial og kulturell kompetanse (UDIR, 2006b; Opplæringsloven §1-2 og læreplanverkets generelle del). Skolen skal også gi elevene mulighet til å medvirke og delta i et inkluderende læringsmiljø, fordi det anses som positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. Den sosiale kompetansen skal utvikles ved at skolen tilrettelegger for at elevene får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering i fagene. Intensjonen er at elevene gjennom opplæringen skal bli selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Elevene skal oppleve sosial tilhørighet og lære å mestre ulike roller på flere

arenaer i livet; i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden. Utvikling av elevenes kulturelle kompetanse skal sikres ved at opplæringen fremmer kulturforståelse og hjelper elevene til å utvikle både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse. Mangfoldet av evner og talenter vektlegges og hevdes å kunne styrke både fellesskapet og den enkeltes læring og utvikling. Dette skjer gjennom at elevene arbeider sammen med hverandre og med voksne. I prinsippene for opplæringa er det gjennomgående at elevene skal ha like muligheter til å utvikle seg, og at skolen skal stimulere til et inkluderende læringsmiljø. Elevene skal ha like muligheter til å utvikle seg, uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn. Mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter skal møtes med et mangfold av utfordringer, og opplæringen skal tilpasses den enkelte og fellesskapet.

Fagspesifikk del - læreplanen for kroppsøving

Doktorgraden til Midthaugen (2011) fulgte læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 [LK06] (UDIR, 2006a), men denne studien vil ta for seg gjeldende læreplan nå, den reviderte læreplanen fra 2012 (UDIR, 2012a). Til å begynne med skal jeg kort presentere noen av forandringene som ble gjort i faget kroppsøving høsten 2012. I et rundskriv (UDIR, 2012b) kommer det frem at vurderingsgrunnlaget er endret. Nå er det forskriftsfestet at elevens innsats skal inngå i vurderingen, mens elevenes forutsetninger ikke skal tas med. Med hensyn til innsats ble det lagt vekt på at arbeidsprosessen er en sentral del av kompetansen i kroppsøving, og at kroppslig utfoldelse er en del av formålet med faget. Videre ble det understreket at elevenes innsats har betydning for medelevene. Et kjennetegn på innsats er at «*eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget*» (UDIR, 2012b, s.12). Det hevdes også at for at elever skal kunne utvikle sin kompetanse, så er det viktig at medelevene «*ytter innsats og opptre målrettet ut fra aktivitetens logikk*» (UDIR, 2012b, s.12).

Når det gjelder elevenes forutsetninger, er elevens individuelle forutsetninger flettet inn i kompetansemålene. En hovedtendens er at kompetansemålene er mer individrettet nå (UDIR, 2012b). Et eksempel på at elevens forutsetninger er tatt med i kompetansemålene, kan være følgende kompetansemål etter 10.trinn: «*Praktisere fair play ved å bruke **eigne ferdigheter og kunnskaper** [egen utheving] til å gjere andre gode*» (UDIR, 2012a). Formuleringer som «forbedre ferdigheter» og «utvikle egen kropp og helse» tyder også på at det er individrettet, og skal vurderes ut fra elevens utgangspunkt. Andre endringer som har blitt gjort er at det har blitt lagt mer vekt på fair play og samhandling. Nå inngår det i kompetansemålene på alle hovedtrinnene (UDIR, 2012b).

Formålet for faget

Formålet for kroppsøvingfaget innledes med at det er et allmenndannende fag, og at bevegelse er grunnleggende for mennesket. Vår bevegelseskultur uttrykkes gjennom lek, idrett, dans og friluftsliv og er en del av den felles dannelsen og identitetsskapingen i samfunnet. Det sies at de sosiale aspektene ved fysisk aktivitet gjør kroppsøvinga viktig for å fremme fair play og respekt for hverandre. Dessuten vektlegges det i formålet for faget at opplæringa skal bidra til at elevene opplever glede, inspirasjon og selvforståelse ved å være i bevegelse og samhandle med andre. Opplæringa skal også bidra til at elevene mestrer ut fra egne forutsetninger (UDIR, 2012a). I rundskrivet om endringene i faget (UDIR, 2012b) står det at formålet har blitt tydeligere, og at det tar hensyn til mangfoldet av bevegelsesidealer. Det understrekes også det at de sosiale aspektene gjør faget sentralt for å styrke elevenes selvbilde, identitet og flerkulturelle forståelse.

Kompetansemålene

Kompetansemålene i hvert fag sier noe om hvilke sentrale kunnskaper og ferdigheter elevene skal kunne etter de ulike årstrinnene. I det følgende viser tabell 3 en oversikt over hvilke kompetansemål jeg mener kan relateres til «inkluderende læringsaktiviteter»:

Tabell 3. Oversikt over kompetansemål som kan knyttes til "inkluderende læringsaktiviteter"

4. trinn	7.trinn	10. trinn
<ul style="list-style-type: none">- Samhandle med andre i ulike aktiviteter- Anerkjenne kroppslege føresetnader og skilnader mellom seg sjølv og andre- Vere med i songleikar og enkle dansar frå ulike kulturar	<ul style="list-style-type: none">- Følgje enkle reglar og prinsipp for samhandling og samspel og respektere resultata- ... danse enkle dansar frå ulike kulturar	<ul style="list-style-type: none">- Praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheiter og kunnskapar til å gjere andre gode- Trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar

Vg1	Vg2	Vg3
- Praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktivitetar	- Bruke og overføre prinsipp for fair play i rørsleaktivitetar - Praktisere treningsmetodar for å forbedre ... og evne til samspel i lagidrettar	- Drøfte korleis eiga utøving av fair play kan påverke andre i aktivitetar, trening og spel

Forholdet mellom den generelle delen og kompetansemålene

Ifølge Midthaugen (2010b) gjenspeilte i liten grad kompetansemålene fra LK06 formuleringene i den generelle delen om inkluderende læringsmiljø og holdningsskapende arbeid. Dette samsvarer med Ogden (2010), som mener oppdragelsesmålene i skolen ofte er generelle, implisitte og henvist til læreplanens generelle del. Ifølge han er sosial læring i skolen et område hvor det forventes mye og undervises lite. Han mener mangel på eksplisitte mål og systematikk er årsaken til at utfallet varierer i så stor grad (ibid.) Dersom målene og retningen for den sosiale læringen i undervisningen er uklar eller vag, spiller den enkelte skole og lærer en avgjørende rolle for ivaretagelsen av viktige aspekter fra den generelle delen (Ogden, 2010; Midthaugen, 2010b).

I den reviderte læreplanen for kroppsøving (UDIR, 2012a) ble blant annet fair play og samhandling vektlagt, og som jeg nevnte tidligere inngår det nå i kompetansemålene på alle hovedtrinnene (UDIR, 2012b). Det kan sies å være kompetansemål som kan knyttes direkte til begrepet «inkluderende læringsaktiviteter». Betydningen av at elevene skal utvikle evne til forpliktende samarbeid, fair play, toleranse og omsorg for hverandre fremmes (Midthaugen, 2010b). At kompetansemålene i den reviderte læreplanen (UDIR, 2012a) har tatt opp aspekter fra den generelle delen, kan gi en klarere retning til lærere om å jobbe både faglig og sosialt i et inkluderende læringsmiljø i kroppsøving.

2.3 Hva skal kroppsøvingsfaget være?

I det foregående kapitlet undersøkte jeg hvordan bruken av «inkluderende læringsaktiviteter» kan legitimeres i kroppsøvingsfaget. Det berører blant annet et spørsmål om hva faget skal eller bør være, og derfor skal jeg nå ta for meg hva utvalgt litteratur og forskning sier angående dette. Som det kommer frem i avsnittet under, er det mange ulike syn på fagets

kjerne. Likevel ser det ut til å være et tydelig skille mellom en helsetilnærming eller dannelses-tilnærming i litteraturen (Aasland & Brøgger, 2013). Derfor kommer jeg nærmere inn på disse ulike retningene i dette kapitlet.

2.3.1 Uklarhet om fagets natur og formål

Larsson & Redelius (2008) så på to store forskningsprosjekter som hadde blitt gjort i Sverige. De konkluderte med at forskningen viste en manglende klarhet om formålet med kroppsøvningsfaget. Både lærere og elever strevde med å uttrykke hvorfor faget er et skolefag og hva det var meningen at elevene skulle lære (ibid.). Mangel på konsensus om fagets natur og formål er ikke bare et tilfelle for det svenske kroppsøvningsfaget, men det gjør seg gjeldende over hele Europa (Green, 2009). I likhet med Larsson & Redelius (2008), hevdet også Annerstedt (1991) at det manglet enighet blant svenske lærere i spørsmålet om hva faget er til for. Han fant seks ulike oppfatninger om hva som legitimerer faget som obligatorisk skolefag (ibid.). I det følgende presenterer jeg tabell 4, som gir en oversikt over disse. Tabellen er tenkt å illustrere at det finnes mange ulike måter å se faget på.

Tabell 4. Oversikt over Annerstedts (1991) seks hovedbegrunnelser for kroppsøvningsfaget

A. At det tar hensyn til behov her og nå	Faget anses som et rekreasjonsfag, hvor elevene skal oppleve glede, avkobling og ha det gøy. Lærerens oppgave er i hovedsak å stimulere til glede, trivsel og aktivitet i timene.
B. På grunn av sitt forhold til andre fag:	Faget er ikke viktig i seg selv, men det er viktig for å ivareta mål i andre fag. For eksempel at det er nyttig for lese- og skriveopplæringen, eller at elevene får overskudd og konsentrerer seg bedre i arbeidet med andre fag.
C. At det ivaretar overordnede mål	Faget utvikler og ivaretar mer overordnede mål, som for eksempel sosial eller psykisk utvikling. Lærerens rolle er å

	være oppdrager, fremfor å lære elevene fagspesifikke kunnskaper.
D. At det utvikler visse fysiske egenskaper:	Faget betraktes som et idrettsfag, og elevene skal lære idrettslige ferdigheter og trene opp kroppens fysiske egenskaper. Læreren fungerer som en trener, som lærer bort ferdigheter og motiverer elevene til å holde en akseptabel treningsintensitet.
E. På grunn av sin karakter som informasjons- og aktivitetsfag:	Faget er et orienteringsfag, og målet er å tilrettelegge for at elevene deltar og blir kjent med et bredt utvalg av aktiviteter i timene. Læreren fungerer som en informasjonskilde, men har ikke fokus på å lære bort idretter eller spesielle ferdigheter til elevene.
F. At man lærer seg kunnskaper og ferdigheter som er spesielle for faget:	Faget begrunnes ut i fra dets fokus på kunnskaper og ferdigheter som er spesielle for faget. Det omhandler bevisst motorisk trening og læring av både fysiske ferdigheter og teoretiske kunnskaper. Læringen er i fokus.

Selv om lærerne i den overnevnte undersøkelsen hadde ulike syn, mener Annerstedt (2007) at et overgripende mål hos lærerne var å skape en bestående interesse for fysisk aktivitet hos elevene. Kategori A skiller seg ut ved at den ikke sikter fremover, slik de andre kategoriene gjør (B-F). Kategori D-F har mål som er spesifikke for faget, men det er bare kategori F som fokuserer på innlæring av kunnskaper og ferdigheter som er spesifikke for faget (Annerstedt, 2007).

2.3.2 Helse

Helse har alltid vært et viktig mål for kroppsøvfingsfaget (Annerstedt, 2008; Dowling, 2010), og faget har blitt legitimert gjennom dets potensial til å lære elever om god helse (Dowling, 2010). Helt siden den første læreplanen i Norge i 1848 har helse stått sentralt (Annerstedt, 2008), men det har hatt ulike betydninger til ulike tider. Omkring 1860 handlet helse om å styrke kroppen til morgendagens borgere. Ved slutten av 1800-tallet var ideen å styrke militæret (Dowling, 2010), og fokuset lå på disiplin, objektiv viten og målbare resultater (Säfvenbom, 2010). På 1920-tallet var en sunn sjel i et sunt legeme i fokus (Dowling, 2010). I årene etter andre verdenskrig ble idrettens standardmål innført i faget i regi av Rolf Hofmo. De siste 50 årene har det vært ulike pedagogiske strømninger og ideer omkring faget. Likevel synes faget å være dominert av et snevert helseperspektiv kombinert med idrettslige ferdigheter i dag (Säfvenbom, 2010).

Dowling (2010) mener at koblingen mellom fysisk aktivitet og helse i læreplanen er influert av dagens helsepolitikk. Skremselspropagandaer om inaktivitet, økt kroppsvekt og livsstilssykdommer synes å skape ny aksept for å legitimere faget ut i fra et helseperspektiv (Ommundsen, 2005). Skolen ses på som en passende arena for å utdanne aktive og sunne mennesker i fremtiden (Tinning, 2010), og enkelte anser kroppsøvfingsfaget som et botemiddel mot inaktivitet blant barn og unge (Ommundsen, 2008b). Dersom kroppsøvfingsfaget skal bidra til å holde elevene i aktivitet og øke deres fysiske form, blir det et spørsmål om det er mulig innenfor rammene av faget? Annerstedt (2008, s. 27) sier at: «*2x60 minuter Idrott och hälsa per vecka gör oss inte automatiskt friskare*». Aasland & Brøgger (2013) refererer til studier hvor økt timetall i kroppsøving har forbedret de unges fysiske form, men sier også at få studier har undersøkt langtidsgevinsten.

Flere helse- og kroppsøvfings sosiologer har uttalt at kroppsøvfingsfaget ikke kan demme opp for fysisk inaktivitet, overvekt og en ugunstig livsstil (Ommundsen, 2008b). Den engelske sosiologen John Evans og kollegaer (Evans, Rich, & Davies, 2004, s. 386) uttrykker seg slik:

“No matter how well it is configured or how much time is given to it in schools, physical education has no more capacity or responsibility to make children fit, eat well and be thin than have math teachers the capacity or responsibility to make pupils multimillionaires.”

Ommundsen (2008a) vektlegger at økt fysisk aktivitet er viktig for skolen og samfunnet, men at man bør være forsiktig med å basere seg på et nyttebetont helseperspektiv på faget. Dersom

man gjør dette, kan man risikere at faget blir redusert til fysisk aktivitet i stedet for et læringsfag (ibid). Ommundsen (2008b) mener dessuten at det er viktig å skille mellom mulige konsekvenser av faget og fagets kjerneverdier. Ifølge han er fysisk-motorisk kompetanse en vei å gå for å delta i ulike bevegelsesformer i samfunnet, og han mener at dette kan bidra til bedret fysisk og mental helse (Ommundsen, 2005).

2.3.3 Dannelse

Dannelsesbegrepet går utover det som skjer i skolen, og det er noe man kan arbeide med gjennom hele livet (Arneberg & Briseid, 2008). Det kan omtales som den prosessen som mennesket gjennomgår under oppveksten og gjennom hele livet. I denne pågående prosessen tilegner man seg erfaringer, ferdigheter, forståelser og kompetanser (Rønholt, 2008a).

Allmenndanning er imidlertid et begrep som omfatter den organiserte undervisningen i skolen (Arneberg & Briseid, 2008). Da man innførte obligatorisk skolegang for alle borgere i samfunnet, var tanken at alle skulle gjennomgå en dannelsesprosess. Før i tiden betydde det å være dannet å beherske de normene som var gjeldende for den høyeste klassen. I didaktikken brukes begrepet for å betegne de allmenne kompetanser som man ønsker at alle individer innehar i et gitt samfunn (Rønholt, 2008a). Man kan si at pedagogisk virksomhet går ut på å bidra til danning av den oppvoksende generasjonen. Det innebærer at man leder de unge inn i det samfunnet og den kulturen de er en del av, samtidig som man tilrettelegger for at hver og en får utfoldet sine evner og muligheter innenfor et forpliktende fellesskap (Arneberg & Briseid, 2008).

Helt siden 1700-tallet har kjernen i dannelsesbegrepet vært *humanitet*, og en bærende verdi er menneskeverdet og respekten for mennesket. Det går ut på at alle mennesker har en verdi i kraft av at de er skapt, og dermed er verdien ikke avhengig av deres bakgrunn, sosiale eller etniske tilhørighet eller hvilken nytte de kan utgjøre i samfunnet. Videre er demokratibegrepet forankret i menneskeverdet. Når man fastsetter at alle har en iboende verdi, må de også få lov til å bli sett og hørt samt ha mulighet til å påvirke sitt eget liv og samfunnet. En slik tankegang medfører at oppdragelsens mål må være å gjøre barn og unge til deltakere i stedet for tilskuere. Et syn på deltakelse er at man får mulighet til å ta styring over sitt eget liv og ha innvirkning på omgivelsene i en fellesskapsramme (Arneberg & Briseid, 2008).

I skolen kan man skille mellom et dannelsesperspektiv og læringsperspektiv (Säfvenbom, 2010; Briseid, 2013), og noen mener dannelse handler mer om en modningsprosess. Modning

innebærer «en kulturell prosess der vi som mennesker under en relativt uavklart form for frihet danner oss selv som autonome subjekter i lys av vår egen tid» (Säfvenbom, 2010, s.160). Briseid (2013) mener at danning er et resultat av læring, men at læring ikke nødvendigvis fører til danning. Et dannelsesperspektiv i skolen innebærer mer enn at læreren skal formidle kunnskaper i for eksempel norsk og matte til elevene. Det handler om å tilrettelegge for at elevene møter sosiale, kulturelle og pedagogiske impulser, og at man bygger virksomheten på verdier som for eksempel menneskeverdet, demokrati og respekt. Man kan si at danning handler om hvordan man *braker* det man har lært, og har dermed et etisk aspekt ved seg (Briseid, 2013).

Dannelsesperspektivet i kroppsøvningsfaget belyser at all bevegelsesaktivitet har en lærings- og oppdragelsesverdi, og man tar utgangspunkt i eleven og hans eller hennes utvikling i undervisningen (Midthaugen, 2003). I studiens prosjekt angår danning en helhetlig utvikling av elevene; faglig, personlig og sosialt. Viktige aspekter ved «inkluderende læringsaktiviteter», i tråd med læreplanen for kroppsøving og kompetansemålene, er å fremme holdninger som fair play og respekt for hverandre. De didaktiske grunntankene bak læringsaktivitetene (Midthaugen, 2010b) fremmer også dette med at elevene skal kunne *bruke* det de har lært, spesifikt hvordan de håndterer usikkerhet og forskjellighet.

Flere har vektlagt betydningen og egenverdien av kroppen som erfarings- og læringsområde. Blant annet viser Ommundsen (2008b) til Merleau-Ponty, som hevder at kroppen er en del av vårt erkjennelses- og læringsmedium. Gjennom prøving, feiling og mestring kan man finne ut hvilke kroppslige muligheter man har i tid og rom. Et slikt syn likestiller kroppslig læring med kognitiv eller teoretisk læring, og inviterer dermed til et holistisk (helhetlig) perspektiv på hvordan erkjennelse og læring finner sted (Ommundsen, 2008b). Ommundsen (2008b) viser også til pedagogen Peter Arnold, som skiller mellom begrepene læring *i, om* (teoretisk læring) og *gjennom* bevegelse (instrumentell eller nyttebetont læring). I denne forbindelse argumenteres det for at læring *i* bevegelse bør være kjerneverdien i kroppsøvningsfaget, og det angår bevegelseslæring, bevegelsesferdighet eller praktisk-kroppslig læring. Det betyr ikke at faget ikke kan ta for seg læring *om* og *gjennom* bevegelse, men disse skal være underordnet kjerneverdien *i* bevegelse (ibid.).

Sosial læring er et av argumentene som brukes for å få gehør for kroppsøvningsfaget i skolen, og for å unngå en redusering av timetallet (Ommundsen, 2008a). Sosial læring kan sies å være

det Arnold (1980) kaller læring *gjennom* bevegelse, og det inngår i dannelsesperspektivet. Annerstedt (2008) gjorde en sammenligning av kroppsøvfingsfaget i de skandinaviske landene, og fant at sosial utvikling og læring har blitt mer vektlagt i nyere tid. Gjennom sentrale verdier som samarbeid, ledelsesferdigheter, fair play og respekt for andre, peker kroppsøvingslærere på deres unike mulighet til å bidra positivt til elevenes sosiale utvikling. Særlig i Danmark og Norge legges det stor vekt på den sosiale læringsprosessen, der elevene tilegner seg holdninger, normer og verdier (ibid).

Rønholt (2008b) skiller mellom den intensjonelle sosiale læring og den sosialiseringen som skjer uavhengig av pedagogiske overveielser. Sosialiseringen i denne sammenheng anses som en uunngåelig prosess, siden individet inngår i mellommenneskelige relasjoner og interaksjoner. I denne prosessen møter individet ulike holdninger, normer, verdier og roller som er gjeldende i samfunnet og ulike grupper. I dette møtet foregår det en dialog og en forhandling mellom individets forutsetninger, ønsker og beslutninger. I skolesammenheng brukes begrepet *sosial læring* om den prosessen hvor man planlegger å påvirke elevenes sosiale innsikt og sosiale handlingskompetanse (ibid.).

Idrettsaktivitet løftes frem som et spesielt velegnet felt for sosial læring, fordi deltakerne omgås med blant annet regler, roller og konflikter. Dette kan man prøve ut på en lekende måte, og man kan erfare det i konkrete handlinger. Den sosiale læringen oppstår likevel ikke av seg selv. Forskning gjort i Tyskland viser at ballspill anses av mange som et ideelt felt for sosiale læringsprosesser, men at ballspill i seg selv ikke fører til sånne resultater. På 80-tallet ble det gjort et utviklingsarbeid i idrettsfaget i Danmark (tilsvarende kroppsøvfingsfaget i Norge). En av konklusjonene i dette utviklingsarbeidet var at de sosiale læringsprosessene, som kan etableres i idrettsundervisningen, ikke har noen virkning dersom man ikke arbeider med sosiale dannelsesperspektiv også i andre skolefag (Rønholt, 2008b).

2.4 Jeg og de andre – utvikling og samhandling

Midthaugen (2011) foreslår at «inkluderende læringsaktiviteter» kan gi elevene utbytte i form av økt selvforståelse og bedre evne til samhandling. De didaktiske grunntankene hevder blant annet at i møtet med det ukjente kan elevene bli bevisst hvem de er, sammenlignet med andre. Videre vil det å øve på å håndtere mangfold, forskjellighet og egen usikkerhet i faget, kunne gi bedre evne til samhandling. Resultatene fra avhandlingen hans (se 2.1.6) viste at elevene hadde størst utbytte i forbedret selvoppfatning (ibid.). I dette kapitlet ønsker jeg å se på

hvordan man kan forstå individets utvikling i lys av samhandling med andre. Fokuset vil være på å forstå begreper som sosialisering, selvet, utvikling og læring, og da tar jeg utgangspunkt i det sosialpsykologiske feltet. Denne teoretiske rammen er valgt, fordi det skal hjelpe til å forstå de resultater som kommer frem i denne studien. Da med tanke på elevenes syn på faget og prosjektet. Sosialpsykologi kan sies å være et felt som fokuserer på hvordan individet påvirkes av andre mennesker og konteksten det befinner seg i (Raaheim, 2002). Innenfor denne retningen menes det at mennesket er sosiale vesener og dermed bare kan studeres i samspill med hverandre og omgivelsene (Imsen, 2005). Det hevdes at mennesker i omgivelsene ikke nødvendigvis trenger å være direkte til stede for å ha en påvirkning på individet. Like gjerne kan individets atferd påvirkes av det man tror andre personer mener er riktig å gjøre i ulike situasjoner. Et bærende prinsipp i denne retningen er å se hvordan individet (med sine egenskaper og forutsetninger) og situasjonen (med sine bestemte karakteristika) virker sammen (Raaheim, 2002).

2.4.1 Læring og utvikling

Læring kan defineres som endring av adferd over tid. Selve læringen er vanskelig å se eller observere, men endring i atferd kan være en pekepinn på at læring eller utvikling har skjedd. Det handler om at erfaringene vi gjør oss kan forandre oss, enten via våre kunnskaper, ferdigheter, følelser eller sosial virksomhet (Høigaard & Johansen, 2006). Vi trenger ikke nødvendigvis å bli undervist for å lære noe. Vi lærer gjennom det vi gjør og erfarer i hverdagen, og både på grunn av og på tross av undervisning. Det at læring er et komplekst fenomen, kommer til syne gjennom de mange ulike læringsteoriene som finnes. Grovt kan vi skille mellom behavioristiske, konstruktivistiske, kognitive og sosiokulturelle perspektiver (Lyngsnes & Rismark, 2011). Innad i disse finnes det også flere ulike retninger. I det følgende vil sosiokulturelle og sosiale læringsteorier være i fokus.

Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell teori tar for seg barnets kognitive utvikling og måten kultur og samfunn innveves i individet. Helt fra fødselen av, lever barnet i en sosial kontekst hvor språk og kultur har stor betydning. Blant annet fremtrer kulturen gjennom språket, som er et verktøy for kommunikasjon, tenkning og bevissthet (Imsen, 2005). Sosiokulturell teori hevder at læring i hovedsak skjer gjennom deltakelse i en sosial praksis i ei gruppe. Et syn, i tråd med denne retningen, er at kunnskap er innfelt i en sosial, kulturell og historisk kontekst, og man kan snakke om et situert kunnskaps- og læringssyn. Man hevder altså at man lærer på

grunnlag av praksis og at det vi lærer *er* praksis (Dysthe, 1996).

Den sosiokulturelle læringsteorien er annerledes fra det kognitive perspektivet, ved at den vektlegger språket og den sosiale samhandlingens rolle for læringen. Lev Vygotskij (1896 – 1934) er en av de store bidragsyterne til denne retningen, og han hevdet blant annet at læring er avhengig av menneskene i barnets omgivelser (Lyngsnes & Rismark, 2011). Vygotskijs begrep ”den proksimale utviklingszone” er en pedagogisk modell, som belyser betydningen av relasjonen mellom voksen og barn. Modellen viser at barn lærer ved å være sammen med noen som kan mer, og et sentralt trekk er at barnet skal oppmuntres og motiveres av utfordringer i omgivelsene til å lære. Et annet begrep som bygger på forståelsen av proksimale soner er ”scaffolding”, som handler om at pedagogen setter opp hjelpestrukturer for eleven. Ifølge Frønes (2013) er en av ulempene med Vygotskijs forståelse at den ikke tar for seg at interaksjon blant likeverdige også kan føre til utvikling. I utviklingspsykologien er anerkjennelse i sosial interaksjon betydningsfullt for utvikling. Vel så viktig som å få anerkjennelse av voksne, er det viktig for barn å få anerkjennelse av andre likeverdige subjekter; andre barn (Frønes, 2013).

Sosiale læringsteorier

Mennesket er av natur et lærende og sosialt individ, og det tilhører ulike sosiale grupper. Sosial læringsteori hevder at man lærer gjennom levde erfaringer og deltakelse i de sosiale gruppene (Rønholt, 2008b). I de sosiale gruppene kommuniserer og samhandler medlemmene med blant annet foreldre, søsken, lærere, medelever og jevnaldrende, og får stimulans og veiledning (Phillips & Soltis, 2000). Deltakelse i en gruppe er både en form for handling og en måte å høre til på. Det kan være identitetsskapende på den måten at det ikke bare former det vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør (Rønholt, 2008b). Høigaard & Johansen (2006) er opptatt av at all menneskelig utvikling og læring skjer i en kontekst. Det skjer altså i samspillet mellom en person og hans eller hennes omgivelser. Egentlig kan vi si at når mennesket har utviklet seg eller lært noe, så er det samspillet mellom mennesket og omgivelsene som har endret seg (ibid.). Sosial læringsteori ser på individet som aktiv skaper av sin egen læring og utvikling, og mener at individet ikke ene og alene blir formet av samfunnet (Frønes, 2013).

Sosialisering

Sosialisering er en prosess som både tar for seg utviklingen av et individ og individets vei til å

bli en del av en kultur eller et samfunn. Det kan defineres slik: «*en prosess der medlemmer av et samfunn lærer sosiale og intellektuelle normer og verdier, gjennom innlemming i sine respektive sosiale roller og samhandling med andre individer*» (Frønes, 2013, s.11). Det råder ulike oppfatninger om hvordan individet sosialiseres; om det er et objekt som blir formet utenfra eller om det aktivt bidrar i sin egen sosialisering. Den første oppfatningen handler altså om at ”agenter” i samfunnet overfører kultur, normer og verdier til barnet og barnet formes til medlemmer av samfunnet. Den andre tilnærmingen viser til et aktivt subjekt, hvor samfunnet ikke former barnet, men forhandler (Frønes, 2013).

2.4.2 Normer og prestasjoner i sosiale grupper

Raaheim (2002) mener at begrepet sosial gruppe kjennetegnes av at det foregår samhandling mellom flere individer. Samhandlingen sikter mot et felles mål og reguleres av et felles sett av normer og regler. For å beholde sin plass i gruppen, må man følge de spillereglene som er allment akseptert. Som medlem er man underlagt en viss kontroll, som innebærer at man må følge felles gruppenormer på bekostning av noe av sin individualitet. Sosiale normer kan bety: «*den felles referanseramme medlemmene i en gruppe synes å ha, som i spesielle situasjoner gir seg utslag i ensartet atferd*» (Raaheim, 2002, s. 22). Sosiale normer kan fungere som veiledende retningslinjer om hva vi bør og ikke bør gjøre, og individet opplever et press om å følge dem (Raaheim, 2002).

Tilstedeværelsen av andre mennesker påvirker våre prestasjoner på ulike måter. Det kan enten fremme eller hemme prestasjon. Flere sosialpsykologer har forsøkt å forklare dette, og studier har vist at dersom individet gjennomfører oppgaver som det mestrer godt, så vil andres tilstedeværelse ha positiv innvirkning på prestasjonen. Dersom individet må prøve noe nytt eller ukjent, så vil andres tilstedeværelse virke hemmende og individet presterer dårligere (Raaheim, 2002). I hvilken grad vi blir påvirket av andre personer i slike situasjoner kan ha sammenheng med hvordan vi opplever oss selv. I tillegg kan den grad vi har forventninger om å mestre oppgaver ha innvirkning. Derfor skal jeg nå komme nærmere inn på begrepene selvoppfatning og mestringsforventning.

Selvoppfatning

Selvet vårt er noe aktivt og dynamisk som virker og handler, og det er grunnmuren for at vi opplever oss selv som levende personer med bevissthet og vilje (Imsen, 2005).

I sosialpsykologien brukes gjerne begrepet *sosialt selv*, og det handler om vår opplevelse av

oss selv som den vi er, til forskjell fra andre, i ulike sosiale situasjoner. Det går ut på hvordan vi forstår oss selv som individer med en personlig identitet (Raaheim, 2002). Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013, s.75) kan selvoppfatning defineres som: «*enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv*». Selvoppfatning trenger ikke bare å vise til personers fysiske selvoppfatning, men inkluderer også oppfatning av egen atferd, kunnskaper og evner. Fysisk-motorisk selvoppfatning utgjør et av aspektene ved begrepet, og denne gjør seg særlig gjeldende i kroppsøvfingsfaget. En persons selvoppfatning kan være både generell og spesifikk innenfor et område (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I kroppsøvfingsfaget kan for eksempel en elev ha en bra eller dårlig oppfatning av sin egen skuddprestasjon i fotball. Eller eleven kan ha en oppfatning av hvor godt han eller hun klarer å samarbeide med andre. Samlet vil oppfatningen av hvor godt eleven gjør det på mange spesifikke, avgrensede områder utgjøre elevenes generelle oppfatning av egne ferdigheter i faget.

Vår selvoppfatning formes og dannes gjennom et samspill mellom indre og ytre faktorer. Ytre faktorer angår andre personer og omgivelsene våre. Mennesker har en evne til å sette seg inn i andres ståsted, eller se en situasjon ut i fra en annens synsvinkel. Ut fra dette foregår det en indre tolkningsprosess, der vi tolker og forsøker å forstå andres reaksjoner på det vi gjør og hvem vi er. Det er ikke slik at ytre faktorer direkte har en påvirkning på vår selvoppfatning. Det må gjennom et slags ”filter” av tolkninger, før det nedfeller seg i en persons selvoppfatning. Et annet poeng er at signifikante andre, altså det vi anser som betydningsfulle personer, er de som har størst påvirkning på vår selvoppfatning (Imsen, 2005).

Mestringsforventning

Det er iboende i alle mennesker å ha forventninger. Det handler om å kunne forberede seg på hva som kommer til å skje fremover, og det gjøres på bakgrunn av våre tidligere erfaringer. Vi forventer at dersom vi gjør ting på bestemte måter, så vil bestemte ting skje.

Selvoppfatningen vår er med på å forme forventningene våre (Imsen, 2005). Bandura har forsøkt å se på samspillet mellom læring og utvikling og er en talsmann for begrepet self-efficacy. Det hevdes at sosialisering og utvikling skjer i selvforsterkende spiraler. Dersom individet har tro på egne evner og kompetanser, vil det føre til økt kompetanse, som igjen fører til større utviklingskapasitet (Frønes, 2013). Begrepet self-efficacy kan oversettes til mestringsforventning på norsk, og Bandura definerer det slik: «*en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å*

mestre bestemte oppgaver» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.87). Det handler altså om en persons tro på hva han eller hun kan klare å gjøre, under ulike forhold, med de ferdighetene man innehar.

Mestringsforventninger involverer ulike typer kapasiteter, som for eksempel styring av tanker, følelser, handling og motivasjon. Videre er det flere dimensjoner ved mestringsforventning. Først kan mestringsforventninger variere i nivå. Innenfor et visst område kan for eksempel kravene til en oppgave variere fra å være lette, til moderate eller svært vanskelige. Det innebærer at de fleste vil ha høye mestringsforventninger knyttet til en lett oppgave. Videre kan mestringsforventninger ha ulik generalitet. Personer kan bedømme seg selv som dyktige innenfor et vidt område av aktiviteter eller bare noen få områder. Endelig kan også mestringsforventninger variere i styrke (Bandura, 1995).

Tidligere i dette avsnittet skrev jeg om påvirkningen av andres tilstedeværelse på individets prestasjon. Dette kan man ta hensyn til ved å bruke de didaktiske grunntankene bak «inkluderende læringsaktiviteter» om organisering. Der foreslås det at man legger til rette for læringssituasjoner, der hver enkelt elev blir mindre synlig. Med det menes at det foregår aktivitet på flere plasser i salen, der enkeltindividet ikke er i fokus blant resten av elevene. På den måten vil ikke forskjellene i prestasjon og ferdigheter bli like fremtredende, og det senker terskelen for at elevene kan bidra aktivt inn i aktiviteten på sitt eget nivå (Midthaugen, 2011). Altså handler det om prinsippet *likeverdige deltakelse*. I tillegg bør man tilpasse undervisningen slik at det blir en lavere terskel for deltakelse. Det handler om å sikre alle elevene mestring, og angår blant annet hovedpunktet om at elevene skal oppleve annerkjennelse. Videre gjelder det prinsippet om *å bryte egne grenser*, som går ut på å utfordre sin egen usikkerhet. Det anses som viktig at man tar høyde for medelevers tilstedeværelse, og graden av usikkerhet og mestringsforventning i undervisningen. Dette fordi disse faktorene kan påvirke hvordan hver enkelt presterer i faget. For at elevene skal tørre å utfordre sin egen usikkerhet, er det avgjørende at læringen skjer i en trygg atmosfære (Midthaugen, 2011).

2.5 Lærerrollen

Læreren anses å ha stor innvirkning på elevenes opplevelse av faget. Derfor vies det noe fokus i dette kapitlet til hva forskningen sier om læreren. Det vil angå lærerrollen og det læreren gjør i undervisningen. Annerstedt (1991) definerer begrepet rolle som de krav og

forventninger som rettes mot en bestemt person i en sosial kontekst. Lærerrollen kan gi uttrykk for noen sosiale normer og retningslinjer, som sier noe om hvordan læreren skal handle og virke. Det hevdes at lærerrollen har blitt mer diffus, at lærerens autoritet har blitt mindre og rollen som kunnskapsformidler ikke lenger er selvsagt. I tillegg har den sosiale statusen til læreryrket blitt mindre (ibid.). Haug (2010) hevder at lærerne har fått en mer perifer rolle for elevene. Dette fordi de bruker mer tid på å planlegge og tilrettelegge elevaktiviteter, fremfor å følge opp det faglige og støtte elevene i deres læring (ibid.).

Lærerens hovedoppgave er å lede og legge til rette for elevenes læring (Berkastet & Andersen, 2013). Læreren er den ansvarlige for at elevene lærer og spiller en stor rolle for at nettopp læring skjer (Haug, 2010). Det viser seg at det lærerens undervisningsatferd (det læreren konkret gjør i sin undervisning) trumfer rammene det skjer innenfor (Haug, 2010; Berkastet & Andersen, 2013). For eksempel har kvaliteten på undervisningen og lærerens feedback til elevene større betydning enn blant annet elevsammensetning, klassestørrelse og aldersblanding (Haug, 2010). Lærerrollen forutsetter solid kompetanse på flere områder. Det er noe uenighet om hvilke områder som er viktigst (Berkastet & Andersen, 2013). Haug (2010) foreslår følgende kompetanser: didaktisk og faglig kompetanse, relasjonskompetanse og klasselederkompetanse. I det følgende skal jeg si kort hva hvert av disse områdene går ut på.

Didaktisk og faglig kompetanse kjennetegnes ved at læreren er faglig dyktig samtidig som han eller hun legger til rette for tilpasset og fleksibel undervisning. *Relasjonskompetanse* karakteriseres av at læreren har en positiv sosial kontakt og samhandling med elevene. *Klasselederkompetanse* handler om lærerens evne til å frigjøre tid til læringsaktiviteter, gjennom å skape ro og orden i timene. Det går ut på å sette klare rammer for timene gjennom undervisningsregler. Videre er det viktig å skape samhold og trivsel i klassen (Berkastet & Andersen, 2013). *Klasseledelse* defineres som «*lærerens evne til å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene*» (Ogden, 2012 i Berkastet & Andersen, 2013, s.7). Det anses som den viktigste ferdigheten for å lykkes som lærer. God klasseledelse er avhengig av gode og positive relasjoner (lærer-elev og elevene i mellom) (Berkastet & Andersen, 2013).

Ettersom mangfold blir mer sentralt i dagens samfunn, angår dette også kroppsøvningsundervisningen hvor læreren må forholde seg til en mangfoldig elevgruppe. De

har ulike etnisiteter, ulik kulturell og sosial bakgrunn og ulike erfaringer fra å bevege seg. Med tanke på at et viktig mål med utdanningen i Norge er at den skal være rettferdig og inkluderende, er det paradoksalt at trenden blant kommende kroppsøvingslærere er at de foretrekker å undervise begavede og sterkt motiverte elever (Næss, 2011). Lærerens oppmerksomhet rettet mot enkelte elevgrupper, kan påvirke elevenes læringsutbytte. Det viser seg blant annet i en studie som fokuserer på kjønn, hvor det ble observert at guttene som oppnådde høyest karakter i faget også var de som i størst grad hadde lærerens oppmerksomhet (Hay & Macdonald, 2010). Det viser seg at læreren har mye betydning for interaksjonen i undervisningen, særlig med hensyn til oppmerksomhet og kontroll over timene. Det trekkes frem at der hvor læreren ikke effektivt kontrollerer timene, oppstår det et domineringshierarki med guttene i front (Green, 2009). Følgene blir at guttenes prestasjoner i faget dominerer (Hay & Macdonald, 2010), og det er særlig guttenes konkurranseevne og aggresjon i idrettsorientert kroppsøving som begrenser jentenes atferd og utfoldelse (Green, 2009).

3. Metode

Metode betydde opprinnelig *veien til målet* på gresk, og det kan defineres som: «*en systematisk prosedyre ... for iakttagelse og analyse av data*» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 324). Vi bør la den informasjonen vi søker styre hvordan vi innhenter den (ibid.). Med andre ord bør man tenke gjennom studiens problemområde og deretter overveie hvilke metoder som best kan besvare det. Dette kapitlet presenterer studiens design og hvilken forskningsstrategi jeg har valgt for å belyse problemstillingen. Først kommer jeg til å beskrive hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming jeg har tatt utgangspunkt i. Etter det skal jeg legge frem studiens kvalitative retning, der metodene observasjon og intervju har stått sentralt. Jeg kommer også til å presentere utvalgsprosessen og beskrive hvordan datainnsamlingen ble gjennomført, analysert og tolket. Endelig vil jeg ta for meg studiens etiske betraktninger. Kapitlet sikter mot å gi en grundig beskrivelse av studiens metode, slik at leseren kan gjøre en kritisk vurdering av studiens kvalitet og troverdighet.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Studien har en samfunnsvitenskapelig tilnærming. Det er flere retninger innenfor samfunnsvitenskapen, og jeg har i denne omgang tatt utgangspunkt i ideer fra fenomenologien og hermeneutikken. I det følgende kommer en kort beskrivelse av dem begge. Fenomenologiens fokus er på den subjektive opplevelsen, og målet er å få en forståelse av hvilken dyp mening som ligger i personens erfaringer. I dette perspektivet ønsker man å fokusere på fenomenverdenen på den måten personen opplever den, og da kommer den ytre verden i bakgrunnen (Thagaard, 2011). Når man snakker om fenomenologi i kvalitativ forskning, fokuseres det på «... å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den menneskene oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45). Innenfor hermeneutikk søkes det etter å fortolke personers atferd ved å sette søkelyset på et dypere meningsinnhold enn det selvsagte. Innenfor samfunnsvitenskapen kan hermeneutikk brukes til å «'lese' kultur som tekst» (Thagaard, 2011, s.39), og man sikter på å få en gyldig forståelse av meningen i teksten. I begge tilnærmingene er det viktig at jeg som forsker reflekterer over min egen posisjon med hensyn til fenomenet som skal undersøkes. Derfor vil jeg komme nærmere inn på min forskerrolle og forforståelse i avsnittet under.

3.1.1 Forskerens rolle og forforståelse

Det er viktig å være bevisst at forskerens rolle og forforståelse kan påvirke forskningsprosessen. Forforståelse kan defineres som forskerens forestillinger og erfaringer på det området det skal forskes på (Olsson & Sørensen, 2009). Innenfor kvalitativ forskning er forskeren som person det viktigste forskningsinstrumentet. Det vil si at min kompetanse som forsker påvirker kvaliteten på den kunnskapen som produseres. Kompetanse innebærer da de evner, kunnskaper og følsomhet jeg har med meg i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2010). Forforståelse innebærer at jeg ikke er ”nøytral” på samme måte som om jeg hadde studert naturen. Dette fordi alle forskere har med seg en ”bagasje”, med overbevisninger og fordommer, i forskningsprosessen (Thagaard, 2011). Jeg er klar over at min bakgrunn, og måten jeg forstår problemområdet på, vil påvirke forskningsprosessen. Det påvirker valgene jeg tar underveis, og dermed også det endelige resultatet av denne studien. Derfor anser jeg det som relevant å gi leseren et innblikk i min erfaring fra feltet. En redegjørelse for egen forforståelse er et kvalitetskrav i kvalitativ forskning, fordi det er med på å klargjøre utgangspunktet for tolkningen (Olsson & Sørensen, 2009).

Kroppsøving er en kontekst jeg har erfaring fra både som elev og lærer. Jeg har vært elev i kroppsøvingsfaget 10 år på grunnskolen og 3 år på videregående, og sitter på erfaringer og opplevelser fra denne konteksten. Deretter har jeg valgt en femårig utdanning i kroppsøving og pedagogikk, og derfor har jeg med meg en akademisk forståelse av faget. Videre har jeg gjennomført til sammen 12 uker praksis som kroppsøvingslærer. Gjennom praksisen har jeg gjort meg erfaringer og opplevelser fra lærerrollen både på grunnskolen og videregående skole. Ved siden av studiene har jeg i tillegg hatt to ulike vikariat som kroppsøvingslærer.

De erfaringer og opplevelser jeg har fra kroppsøvingsteksten har naturlig nok hatt påvirkning på denne studien. Først og fremst har det skapt en interesse for problemområdet. Det har også påvirket mine valg i utformingen av intervju- og observasjonsguidene. Blant annet gjorde jeg en utvelgelse av hvilke spørsmål jeg skulle stille og ikke stille, og jeg valgte også hva jeg skulle se etter i observasjonene. Min bakgrunn har dessuten hatt betydning for selve gjennomføringen av intervjuene og observasjonene. For eksempel har det påvirket måten jeg har fulgt opp fortellingene som intervjupersonene har delt. Det er ikke til å komme unna at den kunnskapen som har blitt produsert i intervjuene har blitt påvirket av spørsmålene som har blitt stilt. Når det gjelder observasjonene, vil mine tolkninger og iakttagelser ha rot i mine tidligere erfaringer og kunnskaper som forsker. Når dette er sagt, har jeg siktet på å være

bevisst min forforståelse og forskerrolle og den påvirkning dette kan ha. Da har jeg forsøkt å unngå at min bakgrunn dominerer informantenes fremstillinger.

3.2 Kvalitativ orientering

Jeg har valgt å benytte en kvalitativ design i denne studien. En slik tilnærming setter fokus på «... menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på» (Kvale & Brinkmann, 2010, s.31). Her inngår forskningsprosedyrer som gir beskrivende data, eksempelvis menneskers skrevne eller talte ord og observerbare atferd (Olsson & Sörensen, 2009). Selv om det finnes ulike tilnærminger innenfor kvalitativ forskning, er det noen sentrale kjennetegn som går igjen. Først tar kvalitative studier for seg et lite og avgrenset felt, og forskeren går i dybden på det (Moen & Karlsdottir, 2011). Det handler om et fokus på det unike, og forskeren søker etter å karakterisere et fenomen (Olsson & Sörensen, 2009). Selve ordet kvalitativ viser til egenskapene eller kvalitetene som karakteriserer et fenomen (Repstad, 2007). Forskerens nærhet til feltet og deltakerne er et annet kjennetegn. Videre søker kvalitative studier å løfte frem deltakernes stemmer og perspektiver. Forskeren er i kontinuerlig fortolkningsmodus, fordi hun søker den dypere mening bak det forskningsdeltakerne sier. Endelig kjennetegnes en kvalitativ forsker av at hun kombinerer sin følsomhet overfor mennesker med systematisk bruk av teorier i observasjon og tolkning (Moen & Karlsdottir, 2011).

På bakgrunn av studiens nevnte problemområde og forskningsinteresse, vurderes en kvalitativ tilnærming som mest egnet for å finne svar. Formålet med studien er å få en dypere forståelse av kroppsøvingfaget som sosialt fenomen. Det er et relativt lite felt, og jeg går i dybden på én klasse. Det angår det første kjennetegnet, som Moen & Karlsdottir (2011) utpeker, på kvalitativ forskning. Spesielt er interessen å undersøke den meningen deltakerne i den gitte konteksten tillegger sin situasjon. På denne måten løfter jeg frem deltakerne stemmer, som er et annet sentralt kjennetegn ved tilnærmingen. Innenfor den kvalitative tilnærmingen har jeg valgt å kombinere metodene observasjon og intervju, som jeg skal beskrive nærmere under. Tanken er at disse metodene kan utfylle hverandre og at de sammen kan gi en økt forståelse for fenomenet. Med det menes at observasjonene kan gi grunnlag for samtaleemner i intervjuene, og at ting som intervjupersonene forteller under intervjuene kan ses i sammenheng med det som har skjedd i observasjonene.

3.2.1 Feltobservasjon

Gudmundsdottir (2011a) løfter frem at det vanlige og hverdagslige ofte er usynlig for de som er der til vanlig. Da blir forskerens oppgave å gjøre det usynlige synlig. Ifølge henne muliggjør forskningen en problematisering og beskrivelse av det som skjer. På den måten kan det bli gjenstand for refleksjon og forståelse, og dessuten kan det bidra til utvikling av praksis (Gudmundsdottir, 2011a). En av metodene som ble valgt i dette prosjektet var observasjon. Fangen (2010) skiller mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon. Deltakende observasjon refererer til en kombinasjon av det å involvere seg i menneskers samhandling og samtidig være der for å studere og observere dem. Deltakelse trenger ikke å innebære at du gjør de samme handlingene som forskningsdeltakerne dine. Det trenger heller ikke bety at du må delta i akkurat de samme aktivitetene. Det kan heller handle om at du deltar i den allmenne sosiale samhandlingen som foregår. Ikke-deltakende observasjon, eller ren observasjon, innebærer at man som forsker kun observerer samhandling fra sidelinjen, uten selv å delta eller involvere seg i det som skjer (ibid.).

I denne studien har jeg beveget meg mellom disse to ytterpunktene. I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg en pilotobservasjon. Erfaringene fra denne bidro til at jeg valgte å veksle mellom to roller som observatør. Den ene rollen gikk ut på delta på aktivitetene, mens den andre innebar at jeg bevegde meg rundt og «så» på aktivitetene. Det var en hovedvekt på den siste rollen. Fangen (2010) hevder at ren observasjon kan være godt egnet for situasjoner som har en formell og fastlagt struktur. Undervisning kan være et eksempel på en slik situasjon. Det antas at følelsen av å bli iaktatt under en slik type situasjon ikke vil påvirke naturlig oppførsel i stor grad (ibid.).

Fangen (2010) hevder at gjennom deltakende observasjon kan man få tilgang til det som skjer i en situasjon. En slik tilnærming gir forskeren mulighet til å konfrontere deltakerne med spørsmål ut ifra det man har observert. Hensikten var derfor at observasjon kunne gi en felles referanseramme for meg og elevene. Det kunne være et utgangspunkt til intervjuene som ble gjennomført. Dersom noe spesielt fra timen ble trukket frem i intervjuet, kunne begge parter da vite hvilken aktivitet eller situasjon det var snakk om. I tillegg var hensikten med observasjon å kunne se nærmere på elevene som skulle intervjues, slik at jeg bedre kunne forstå det som ble sagt i intervjuet. Endelig var tanken med observasjonen å se hvorvidt undervisningsøktene ble gjennomført slik de var til hensikt i prosjektet.

3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

I denne studien har jeg valgt å bruke intervju som metode for å undersøke elevenes og lærerens perspektiver på problemområdet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2010) er et intervju en samtale som har en viss struktur og hensikt. De mener at i en slik samtale vil kunnskapen konstrueres i samspill mellom den som intervjuer og intervjupersonen (ibid.). I elevintervjuene siktet jeg etter å få frem deres tanker om og forståelse for studiens problemområde. Thagaard (2011) mener intervju er en særlig bra metode for å få forståelse for personers erfaringer, tanker og følelser. Fangen (2010) belyser videre at det kan brukes til å få personer til å uttrykke sin egen erfaring. På den måten kan man få frem personenes forståelse av erfaringene de har gjort seg. Grunnen til at jeg også valgte å intervju læreren, var at jeg ønsket å oppnå et helhetsbilde av problemområdet. Jeg fokuserte blant annet på å undersøke lærerens tenkning omkring sin egen undervisning. Dessuten ønsket jeg også å finne ut hvilke forventninger og intensjoner han hadde til prosjektet. Endelig var lærerens tanker om prosjektet i etterkant av interesse. Tanken bak å inkludere lærerens perspektiver var at det kunne fungere som et bakteppe for å diskutere resultatene.

Når det gjelder metoden intervju, er det flere måter jeg kan strukturere eller utforme det på. Det er grunn til å tro at måten det blir gjort på, påvirker materialet som produseres. Strukturen kan variere fra en fri samtale til en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2010). Denne studien tok utgangspunkt i det semistrukturerte intervjuet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2010) er dette en planlagt og fleksibel samtale. Med planlagt menes at man kan benytte en intervjuguide som kan lede samtalen inn på gitte temaer og spørsmål. Med fleksibel menes at intervjuguiden kan inneholde forslag til spørsmål, men at man ikke trenger å følge det slavisk.

3.3 Pilotstudie

Som nevnt tidligere har forskerens kompetanse stor betydning for kvaliteten på studien. For å styrke troverdigheten til studien, gjennomførte jeg en pilotstudie med observasjon og intervjuer. Ettersom jeg har lite erfaring med kvalitativt forskningsarbeid, syntes jeg det var viktig å øve meg i denne forskerrollen på forhånd. I det følgende skal jeg trekke frem mine erfaringer fra denne prosessen.

3.3.1 Pilotobservasjon

I forkant av prosjektet gjennomførte jeg en pilotobservasjon hos en Vg1 klasse på Østlandet. Dette gjorde jeg for å øve på min rolle som observatør, og for å finne ut hvilken rolle som

fungerte best i forhold til min problemstilling. Under piloten vekslet jeg mellom å stå på sidelinjen og skrive feltnotater og delta i aktivitet sammen med elevene. Ved å innta en elevrolle, erfarte jeg at jeg kom nærmere på elevene. Dette gjorde at jeg kunne høre diskusjon og kommentarer som dukket opp underveis. Det var også lettere å få tak på lærerens formidling av aktivitetene fra elevenes ståsted, fordi jeg selv skulle gjennomføre det etterpå. Ulempen ved å innta en fullstendig elevrolle var at det ble utfordrende å skrive detaljerte feltnotater underveis. Derfor oppfattet jeg det som fruktbart å kunne være noe på "sidelinjen". På den måten sørget jeg for at jeg fikk skrevet ned det jeg hadde bruk for i datainnsamlingen. Da jeg brukte denne tilnærmingen, erfarte jeg at det var viktig å være bevegelig og tett på elevene. Slik kunne jeg få tak på dialogen som foregikk underveis.

3.3.2 Pilotintervjuer

Av pilotintervjuer ble det gjennomført et lærerintervju og tre elevintervjuer. På denne måten kunne jeg øve meg på å følge intervjuguiden og stille gode oppfølgingsspørsmål, få ideer til spørsmål, bli trygg i rollen som intervjuer og øve på min evne til å lytte til det intervjupersonene sa. En annen hensikt med å gjennomføre pilotintervjuer var å bli kjent med hvordan personer i en lærer- eller elevrolle kunne samtale om mitt problemområde, slik at jeg var best mulig forberedt. Jeg antok at med min lærerutdannede bakgrunn, så ville det være enklere å «sette seg inn» i lærerens ståsted i intervjuet. Derfor ble det vurdert som tilstrekkelig å prøve ut et lærerintervju. Jeg erfarte likevel en viktig ting med hensyn til lærerintervjuet. Kombinasjonen av at læreren ikke hadde fått mulighet til å forberede seg til intervjuet og måten jeg stilte spørsmålene på kunne virke litt uheldig. Dette gjorde meg bevisst på å unngå å signalisere at intervjuet var en slags kunnskapssjekk av læreren, og at jeg måtte formidle tydeligere at jeg ikke er ute etter noen riktige svar.

På den andre siden valgte jeg å ha tre elevintervjuer. Dette fordi jeg ønsket å forberede meg på hvordan intervjuforløpet kunne variere i forhold til ulike elever. Jeg var også bevisst på å prøveintervjue minst en gutt og en jente, for å se om det kunne gi ulike utslag på samtalen. Gjennom prøveintervjuene med elever erfarte jeg at det er variasjoner i hvor utfyllende elevene svarer. Den første eleven pratet veldig fritt, og min rolle ble å være litt mer styrende på temaene. Slik sørget jeg for at samtalen kunne være grunnlag for å svare på problemstillingen min. Den andre eleven ga kortere respons på spørsmålene, og med det erfarte jeg at det kunne være lurt å ha flere oppfølgingsspørsmål eller andre vinklinger i bakhånd.

Tidspunkt for intervjuene i løpet av prosjektet utgjorde en annen viktig erfaring.

Pilotintervjuene med elever ble gjennomført etter én økt med undervisningsopplegget. De hadde dermed lite grunnlag for å si noe om hvordan prosjektet hadde påvirket dem. Dette er også et argument for at jeg ventet til etter tre økter med å intervjuer elevene i det faktiske prosjektet. Jeg opplevde at intervjuene utformet seg noe forskjellig, og det vurderes å være i tråd med valget om bruk av det semistrukturerte intervjuet.

3.4 Datainnsamlingsverktøy

I det følgende skal jeg ta for meg hvilke verktøy jeg har brukt til datainnsamlingen. Først beskriver jeg de forhåndsplanlagte undervisningsøktene, deretter tar jeg for meg utformingen av observasjonsguiden og intervjuguidene.

3.4.1 Undervisningsøktene

Som grunnlag for observasjon og intervjuer ble det utarbeidet 4 øktplaner (se vedlegg 8 – 11) med prinsipper fra «inkluderende læringsaktiviteter». Dette ble planlagt i samråd med min veileder og den aktuelle læreren. Hver av disse øktene hadde et tema og noen hovedmål. Hovedmålene for økt 1 ”samarbeid og problemløsning” (vedlegg: 8) var at elevene skulle øve på problemløsning og samarbeid i ulike aktiviteter, praktisere fair play ved å følge reglene i aktivitetene og delta i læringsaktiviteter som hadde til hensikt å skape tillit og felleskap hos elevene. Økt 2 ”koordinasjon og utholdenhet gjennom lek” (vedlegg: 9) fokuserte på at elevene skulle utvikle samarbeidsevne og tillit til lagkameratene, de skulle utvikle koordinative ferdigheter og utholdenhet, samt utvikle selvbevissthet og tørre å møte det uvante. Videre var målene for økt 3 ”ballsidighet” (vedlegg: 10) å møte egne og andres usikkerhet, utvikle allsidige ballferdigheter og samarbeidsevne i lagspill og utøve fair play og ærlighet gjennom å bidra med å dømme selv. Fokuset for økt 4 ”innebandy” (vedlegg: 11) var at elevene skulle utvikle tekniske ferdigheter og spillforståelse, selvforståelse, samarbeidsevne og evne til fair play i aktiviteten innebandy, samt at elevene skulle få prøvd seg på sitt nivå. Økt 5 var ikke forhåndsplanlagt, men jeg informerte læreren om at det var ønskelig at velfungerende øvelser fra økt 4 og prinsippene fra tidligere økter kunne tas med videre.

Videre var bevisstgjøring et viktig stikkord i dette prosjektet. Derfor ble læreren fortalt at det var ønskelig å starte timen med en gjennomgang av målene for timen og innholdet i økta. I øktplanen sto det forslag til mulige spørsmål til elevene i forbindelse med hver læringsaktivitet. For eksempel etter aktiviteten lagstafett i økt 1 (vedlegg: 8): «*På hvilken*

måte jobbet dere med å ta hensyn til alle på laget?» eller etter aktiviteten kjeglekamp i økt 2 (vedlegg:9): *«Hvilken betydning har 'fair play' for at en aktivitet skal fungere og for klassemiljøet?»*. Læreren fikk stor frihet med hensyn til hvor mye av timen han ønsket å bruke på diskusjon/refleksjon med elevene underveis i timen. I etterkant av alle timene var hensikten at læreren skulle bruke 5-10 minutter på å gjennomgå timen og snakke med elevene om deres opplevelse av timen. Se nevnte vedlegg for nærmere detaljer om oppleggene.

3.4.2 Utforming av intervjuguidene

I denne studien ble det utformet tre intervjuguides; én til elevintervjuene, én til lærerintervjuet før prosjektet og én til lærerintervjuet etter prosjektet. Intervjuguidene består av noen hovedtemaer og spørsmålene er delt inn i to kolonner; en tabell for hovedspørsmål og en tabell for mulige oppfølgingsspørsmål. Jeg har hele tiden tilsiktet å lage gode spørsmål, slik at jeg kan besvare problemstillingen min på best mulig måte. Utarbeidelsen av intervjuguidene har vært en pågående prosess, og det har blitt gjort små endringer underveis. I forkant gjennomførte jeg en pilotstudie, som jeg har nevnt over. Dette gjorde jeg blant annet som hjelp til å utvikle intervjuguiden. I det følgende skal jeg kort beskrive prosessen frem til intervjuguidene for elevene og læreren.

Elevintervjuene

Elevintervjuene (vedlegg: 6) omhandler elevenes bakgrunn, oppfatninger om undervisningsopplegget, læringsmiljøet, egen selvoppfatning og mestringsforventning. I elevintervjuene var jeg særlig opptatt av språkbruken. Jeg vektla en kombinasjon av åpne og konkrete spørsmål. Hensikten med åpne spørsmål var å gi de større rom for å vinkle svarene sine, fremfor å styre dem for mye. For noen kan det likevel være begrensende å få åpne spørsmål, og det kan tenkes at det for noen er fruktbart med mer konkrete spørsmål. Med tanke på begrepene som inngår i temaene, har jeg vært bevisst på å stille spørsmål som er forståelig for elevene. Det er ikke sikkert at elevene kjenner til begreper som blant annet selvoppfatning, mestringsforventning og læringsmiljø. Derfor har jeg forsøkt å stille spørsmål i lys av begrepene. For eksempel når det angikk selvoppfatning kunne jeg spørre: ”hvordan mener du selv at du klarer deg i kroppsøvingsfaget?”, eller når det gjaldt læringsmiljø: ”hvordan vil du beskrive du klassemiljøet ditt?”. Pilotintervjuene førte ikke til store endringer i intervjuguiden, og de fleste hovedtemaene forble de samme. Temaet lærerrollen ble lagt til i intervjuguiden underveis i prosjektet. Dette var likevel et tema som ble tatt opp i de fleste elevintervjuene, men jeg gikk mer konkret inn på det i de to siste intervjuene. Da med tanke

på hvilken betydning læreren kunne ha for prosjektet og elevenes oppfatninger av det. Øvrige endringer angikk noe skifte av rekkefølge på temaene, noe omformulering av spørsmål og ytterligere oppfølgingsspørsmål.

Lærerintervjuene

Lærerintervjuet i forkant (vedlegg: 4) omhandlet lærerens bakgrunn, læreplanen, perspektiver og erfaringer med begrepet ”inkluderende læringsaktiviteter” og forventninger til prosjektet. Dette var temaer som var tenkt å gi en forståelse for hvordan læreren tenkte omkring sin undervisning. Læreren var den som gjennomførte prosjektet, og det ble antatt at hans bakgrunn og verdier kunne påvirke utfallet av prosjektet. Dessuten kunne lærerens forventninger til prosjektet si noe om hvilken tro han hadde på det. Siden læreren skal «selge inn» prosjektet til elevene, anses hans tro på det som betydningsfullt. Lærerintervjuet i etterkant (vedlegg: 5) tok for seg temaer som klassemiljøet, oppfatninger om prosjektet, bevisstgjøring, elevenes utbytte og lærerens deltakelse i prosjektet. Som jeg har vært inne på tidligere, kunne lærerens perspektiver benyttes for å få en helhetlig forståelse av de resultater som kom frem. Se vedlagte intervjuguider for detaljer omkring temaene som ble tatt opp.

3.4.3 Utforming av observasjonsguide

Under en observasjon kan man ikke se alt, og man må derfor gjøre en utvelgelse. I denne studien ble det laget en observasjonsguide, som skulle synliggjøre mitt fokus i observasjonen. Først ble det fokusert på gjennomføringen av undervisningsopplegget. Da var jeg interessert i hvilke aktiviteter som ble gjennomført, og jeg var nysgjerrig på om det oppsto noen spesielle situasjoner underveis. Dessuten tok jeg for meg lærerens formidling før og underveis i aktivitetene. I den forbindelse så jeg på hans plassering i forhold til elevene, hva han sa og på hvilken måte han sa det. I tillegg var bevisstgjøring og refleksjon etter aktivitet et tema. Da handlet det om hva læreren sa og hvilke responser elevene ga. For nærmere detaljer, se vedlegg 7. Som jeg tidligere har nevnt, gjennomførte jeg en pilotobservasjon. Denne førte til noen endringer i observasjonsguiden. Jeg reflekterte over hva jeg faktisk kunne se og si noe om gjennom observasjon, uten at det *bare* var tolkninger. Jeg valgte dermed å ta vekk temaet elevrelasjoner.

3.5 Prosedyrer for datainnsamling

Ifølge Gudmundsdottir (2011b) er det viktig at man redegjør detaljert for fremgangsmåten i kvalitative studier. Blant annet beskriver man deltakerne, forskningsfeltet og utvelgelsen av

disse. Da tar man for seg hvilken del av deltakernes og forskningsstedets virkelighet man har utforsket. Dersom man bruker intervju og observasjon, skal man legge frem antall og varighet og beskrive nøye hvordan man gikk frem (Gudmundsdottir, 2011b). Senere i metodekapitlet skal jeg drøfte studiens validitet og reliabilitet. Thagaard (2013) knytter studiens reliabilitet til forskerens redegjørelse av fremgangsmåten i studien.

3.5.1 Rekrutteringsprosessen

Utvalget besto av én lærer og én kroppsøvingssklasse på en videregående skole på Østlandet. Kriteriet til valg av lærer var at han/hun tidligere hadde vært kurset i «inkluderende læringsaktiviteter» og var positiv til å delta på prosjektet. Kriteriet til valg av klasse var at det var en av kroppsøvingssklassene til læreren. Tidlig i prosessen måtte jeg gjøre noen overveielser med tanke på valg av én eller to klasser. Det kan tenkes at et utvalg fra to klasser kunne gitt en større bredde i datamaterialet, og at man da har mulighet til å sammenligne erfaringene fra de to klassene. På den andre siden kan fordelene med å velge én klasse være at man har mulighet til å følge elevgruppen enda tettere og har mulighet til å høre flere stemmer i klassen. Ved å følge klassen tettere, gis det rom for å undersøke forskjeller innad i klassen.

Kontakt med skolen, rekruttering av lærer og klasse

Førstegangskontakten til læreren ble opprettet per e-post via veileder i juni 2013. Valg av klasse ble gjort i samarbeid med læreren, og han utpekte en aktuell klasse. Denne var satt sammen av to yrkesfaglige linjer, som hadde kroppsøving én dag i uken sammen. De var 23 elever totalt (8 i den ene klassen og 15 i den andre klassen). Lærerens oppfatning av klassen var at elevene var svært forskjellige, og derfor mente læreren det kunne være spennende å gjennomføre prosjektet i denne klassen. Videre gikk utvalgsklassen i studien på første trinn på videregående skole (Vg1). Det innebærer at elevene har 10 års erfaring fra kroppsøvingfaget, ettersom de har hatt faget gjennom hele grunnskolen. Derfor er det grunn til å forvente at de har et godt grunnlag til å si noe om sine erfaringer og opplevelser fra faget. Før forskningsprosjektet ble satt i gang, ble rektor informert muntlig og skriftlig. Den muntlige informasjonen skjedde via den aktuelle læreren, og i tillegg sendte jeg et informasjonsskriv om prosjektet på e-post til rektor (vedlegg: 2) tidlig i september 2013. Læreren ga meg en muntlig bekreftelse på at rektor hadde godkjent gjennomføringen av prosjektet.

Informasjon til elevene og rekruttering til intervjuer

I midten av september besøkte jeg kroppsøvingssklassen i en kroppsøvingstime. Hensikten

med besøket var å bli kjent med elevene og introdusere dem for prosjektet. For å bli best mulig kjent med elevene, valgte jeg å delta aktivt i kroppsøvingstimen. Jeg informerte dem kort muntlig om studien min, hva som skulle skje i kroppsøvingstimene fremover og hva deltakelse i studien innebar. Jeg sa at jeg ønsket å observere kroppsøvingstimene, være med på noen aktiviteter og skrive små notater underveis. Dersom noen elever ikke ønsket at det de gjorde skulle bli skrevet ned, ble de oppfordret til å gi meg beskjed. Videre fortalte jeg at jeg ønsket å intervju noen av dem i løpet av prosjektet, og at det var helt frivillig. Alle elevene som var til stede fikk utdelt et skriftlig informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg: 1). I begynnelsen av prosjektet sa jeg at de som kunne tenke seg å bli intervjuet kunne gi beskjed til meg eller læreren, og det var åtte personer som meldte sin interesse til læreren før prosjektet.

Jeg bemerker at en potensiell svakhet ved en slik metode kan være at bare elever med et positivt bilde av kroppsøving melder seg. For å unngå dette formidlet jeg til læreren og klassen at studien sikter mot et mest mulig rikt utvalg. Derfor ble det oppfordret til at flest mulig meldte seg, og at jeg ønsket et variert utvalg. Blant annet ønsket jeg både gutter og jenter og lik fordeling av begge klasser, elever med mye erfaring fra idrett og/eller fysisk aktivitet på fritiden og elever med mindre erfaring, elever som liker kroppsøving og elever som ikke liker kroppsøving. Jeg endret litt strategi på rekruttering underveis, og formidlet til elevene at jeg kunne komme til å spørre enkelte om å bli intervjuet, men at det fortsatt var helt frivillig. Jeg understrekte likevel at dersom noen absolutt ikke ville bli spurt om å bli intervjuet, så kunne de si ifra til meg. Det var to stykker som meldte fra om dette. Hensikten var å sikre bredden i materialet. Jeg tok utgangspunkt i de som meldte seg, og spurte noen andre utover dette i samråd med læreren.

3.5.2 Gjennomføring av prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter»

Prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter» ble gjennomført i høsthalvåret. Det ble ansett som fordelaktig å gjøre det tidlig i skoleåret basert på funn i doktorgraden til Midthaugen (2011). Her kom det frem at fire av fem skoler foreslo at intervensjonen skulle vært gjennomført i starten av skoleåret (august). Det er gjerne i denne perioden at læringsmiljøet i klassen blir dannet. Det gjelder særlig for Vg1 elever, som ofte kommer fra ulike skoler. Det er derfor avgjørende å danne et godt og inkluderende læringsmiljø fra starten (ibid.). Prosjektet startet uken etter høstferien (uke 40), og det ble gjennomført en dobbeltime i kroppsøving i uken i 5 uker. Det strakk seg over seks uker, ettersom læreren var på kurs midt i

prosjektet. Denne timen ble det satt inn vikar, og jeg var ikke til stede. Det ble ansett som betydningsfullt for datainnsamlingen at det var samme lærer som gjennomførte alle øktene, og jeg vurderte det slik at oppholdet i midten ikke ville påvirke prosjektet i stor grad.

3.5.3 Observasjon

Metoden observasjon ble brukt de tre første undervisningsøktene. Som verktøy til observasjon brukte jeg en observasjonsguide (vedlegg: 7). Fokusområdene var gjennomføringen av undervisningsopplegget og elevenes responser på det. Det ble også brukt båndopptaker de siste minuttene av de to første undervisningsøktene. Dette for å registrere samtalen som foregikk i klassen om innholdet de hadde vært gjennom. Hensikten med dette var å få tak på elevenes umiddelbare responser og refleksjoner gjennom sin deltakelse i undervisningsøkten. Imidlertid viste det seg at man i størst grad hørte lærerens stemme på opptakene. Dette kom av at han pratet mest og tydeligst. Elevenes responser var korte og ble «slukt» av mye bakgrunnsstøy og småprat. Samtalevarigheten i etterkant av timen varierte også, og ble noe kortere mot slutten. På bakgrunn av dette valgte jeg å ikke bruke båndopptaker i de neste øktene, fordi jeg vurderte det slik at de ikke ga det resultatet som først var tenkt. I løpet av besøkene og observasjonene ble det gjort uformelle feltnotater. De besto av dialogen jeg hadde med læreren i forkant og etterkant av timene samt notater om gjennomføringen av timen. De uformelle feltnotatene ble renskrevet i etterkant og utgjør samlet 17 dataskrevne sider. Disse ble gjenstand for videre analyse og tolkning. Olsson & Sörensen (2009) argumenterer for at feltnotatene bør være så konkrete som mulig og frie for tolkning. Da jeg skrev feltnotatene, forsøkte jeg å unngå fortolkninger. I stedet prøvde jeg å gi fylldige beskrivelser av det jeg iakttok.

3.5.4 Intervjusituasjonen

Under datainnsamlingen ble det gjennomført to lærerintervjuer og ni elevintervjuer. Lærerintervjuene fant sted rett før og rett etter prosjektet, mens elevintervjuene ble gjennomført i etterkant av økt 3 i prosjektet. De fire første elevintervjuene ble gjort etter økt 3, de fire neste fant sted under og etter økt 4 og det siste ble gjennomført under økt 5. Hensikten med å starte med elevintervjuene etter økt 3 var at de skulle ha nok grunnlag for å snakke om prosjektet. Videre valgte jeg å gjøre intervjuene tett opp til undervisningsøktene, fordi sjansen da var større for at elevenes erfaringer og opplevelser var ”friske i minnet”. Elevintervjuene varte omtrentlig 30 minutter i snitt. Det korteste varte 22 minutter og det lengste varte 50 minutter. Tiden varierte i forhold til hvor lang tid elevene hadde til

disposisjon og hvor lenge og hvor mye de ønsket å fortelle. Hvert av lærerintervjuene varte omtrentlig 47 minutter. Intervjuene ble gjennomført i ulike grupperom på skolen i skoletiden.

Ettersom jeg valgte en semistrukturert tilnærming til intervjuene, var jeg mer opptatt av å styre samtalen innom hovedtemaene enn å følge alle spørsmålene slavisk. Intervjuguiden fungerte som en idébank med forslag til mulige spørsmål og vinklinger på temaene. Med denne tilnærmingen var jeg åpen for å variere rekkefølgen på temaene og være fleksibel i forhold til bruk av de forhåndsplanlagte spørsmålene. Intervjuene ble innledet med en informasjonsdel, der jeg kort fortalte intervjupersonene om studien, intervjusituasjonen og de etiske forholdene ved deres deltakelse i prosjektet. Blant de etiske forholdene understrekte jeg at de når som helst kunne trekke seg og at det de fortalte ville vært helt anonymt i min publikasjon. Jeg informerte om at jeg ønsket å bruke båndopptaker under intervjuene, slik at jeg best mulig kunne lytte til det de hadde å fortelle. Ingen av intervjupersonene sa nei til bruk av båndopptaker. Etter denne informasjonen spurte jeg om de hadde forstått vilkårene, og elevene ble bedt om å signere en skriftlig samtykkeerklæring (vedlegg: 1).

3.6 Databehandling

Databehandling innebærer å sortere og systematisere det innsamlede materialet (Olsson & Sørensen, 2009). I denne studien besto råmaterialet av lydfiler fra intervjuene og egne feltnotater. Ahrne & Svensson (2011) skiller mellom data og empirisk materiale. I mitt tilfelle er data lydfilen som produseres i selve intervjuet, mens det empiriske materialet er den utskrevne transkriberingen. Innenfor hermeneutikk er det i hovedsak det avgrensede empiriske materialet som er gjenstand for analyse (ibid.). I det følgende skal jeg ta for meg hvilken fremgangsmåte jeg brukte for å behandle og analysere data.

3.6.1 Transkribering av intervjuene

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg lydfilene fra muntlig til skriftlig form i dataprogrammet Word. I denne prosessen oversatte jeg dialekt til bokmål, for å minske sjansen for at intervjupersonene skulle gjenkjennes. Transkribering er en måte å strukturere informasjonen på, slik at den er bedre egnet for analyse. Denne struktureringen kan også sies å være begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er viktig å påpeke at en transkripsjon aldri kan bli en eksakt gjengivelse av det som har blitt sagt, men heller at det er en selektiv fremstilling (Olsson & Sørensen, 2009). I arbeidet med transkripsjonen ble jeg nødt til å gjøre noen valg. Jeg valgte i stor grad å utelate pauser, ”eh”-uttalelser og lyder, fordi

jeg var mer opptatt av meningen i det som ble fortalt. Fokuset var å skrive ned de ordene som ble sagt. Noen ganger valgte jeg å skrive ”eh”-uttalelser, for eksempel der intervjupersonen var særlig nølende, og det ble ansett som viktig å ha med for å forstå budskapet. Men i de tilfellene hvor det ble oppfattet som en naturlig del av det muntlige språket hvor man tenker seg om, ble det utelukket. Jeg valgte også å ta med stemningsbeskrivelser i klamme, for å huske stemningen det ble sagt i til det senere analysearbeidet. For eksempel [latter] eller [nølende].

3.6.2 Analyse

Betegnelsen analyse handler om å løse noe opp i mindre deler eller enheter (Olsson & Sörensen, 2009), og omhandler den prosessen der forskeren får mening ut av sine data (Postholm, 2010). Det går ut på at helheten blir løst i flere deler for deretter å bli analysert. En bedre forståelse for de ulike delene kan bidra til en dypere forståelse for helheten og fenomenet som blir undersøkt. En slik tilnærming kan kalles den hermeneutiske sirkelen. Analysen begynner med det første intervjuet eller den første observasjonen, og pågår både under og etter datainnsamlingen. Analysen påvirkes av forskerens erfaringer og subjektive teorier, og kan derfor preges av forskerens perspektiver. Likevel er hensikten at forskeren skal forsøke å møte datamaterialet med åpent sinn, og forsøke å legge til side sine egne perspektiver (Postholm, 2010).

Nå skal jeg si litt om hvordan jeg gikk frem for å analysere intervjuene. Koding eller kategorisering av intervjuuttalelsene er en av de vanligste formene for dataanalyse i dag. Dette innebærer at «*forskeren leser gjennom transkripsjonene og kategoriserer de relevante avsnittene*» (Kvale & Brinkmann, 2010, s.206). Det finnes dataprogrammer som kan forenkle analysestrategiene, og i denne studien har jeg brukt Maxqda. Det er et kvalitativt verktøy, som forenkler prosessen med å kode sitater og plassere de i kategorier. På denne måten kan man slippe å bruke masse tid på å klippe og lime med ”elektronisk saks” (Kvale & Brinkmann, 2010). I denne analysen ble det laget 11 hovedkategorier: 1. Lærerens bakgrunn, 2. elevenes bakgrunn, 3. trivsel, 4. klassemiljøet, 5. undervisningsopplegget, 6. selvoppfatning, 7. mestringsforventning, 8. lærerrollen, 9. tanker om faget, 10. ukategorisert, 11. nøkkelsitater. Videre ble det laget 6 underkategorier (A) og 65 subkategorier (B). Totalt er det 573 koder tilhørende de ulike kategoriene. Se vedlegg 12 for nærmere detaljer. Prosessen med koding og kategorisering gikk litt om hverandre, og kategoriene ble utviklet i forbindelse med kodingen.

På denne måten fikk jeg en struktur og oversikt over intervjuene, slik at det lettet den videre analyseprosessen.

Videre ble materialet analysert ved hjelp av meningsfortetting og meningsforklaring. Meningsfortetting gjøres ved å forkorte intervjupersonens uttalelser. Den umiddelbare meningen i det som har blitt uttrykt, beskrives med få ord. Meningsforklaring innebærer en strukturering av det grunnleggende meningsinnholdet i det som sies, og her inngår mer kritiske og grundigere fortolkninger av teksten (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er viktig å presisere at en fortolkning ikke bare kan være synsing, den må begrunnes (Ahrne & Svensson, 2011). Her kan den hermeneutiske sirkel være et verktøy. Gilje & Grimen (1993, s. 153) beskriver den slik at «... *all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse*». Det er umulig å gå bak den hermeneutiske sirkel idet vi gjør begrunnelser og fortolkninger, ifølge Gilje & Grimen (1993). En begrunnelse må derfor alltid vise til andre fortolkninger, og det må forstås i lys av noe.

3.7 Studiens kvalitet

Aspekter ved studiens kvalitet har vært med underveis i metodeprosessen i alle ledd, og har blitt berørt tidligere i kapitlet. I det følgende skal jeg gi eksempler på avsnitt som sier noe om studiens kvalitet. For det første tas det med i betraktning i «forskerens rolle og forforståelse» (se 3.1.1). Postholm (2010) mener at en synliggjøring av forskerens subjektivitet er viktig idet man vurderer kvaliteten på en kvalitativ studie. Dette på grunn av det nære forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Det er dette jeg har forsøkt å gjøre idet jeg tar for meg min egne forforståelse. Et annet eksempel er avsnittet «prosedyrer for datainnsamling» (se 3.5). Her har jeg forsøkt å redegjøre detaljert for fremgangsmåten i studien. Dette fordi Thagaard (2013) knytter en slik redegjørelse til studiens reliabilitet. I tillegg kan avsnittet «pilotstudie» (se 3.3) si noe om studiens kvalitet. Som Kvale & Brinkmann (2010) hevder er forskeren som person det viktigste forskningsinstrumentet. I dette avsnittet kommer det frem at jeg gjennomførte en pilotstudie i forkant av studien, for å bedre min kompetanse i metodene observasjon og intervju. I det følgende skal jeg kort ta for meg hvilke begreper man kan bruke for å si noe om studiens kvalitet.

Innenfor forskning har det lenge vært vanlig å bruke begrepene reliabilitet og validitet. Disse faktorene brukes som indikatorer på forskningens kvalitet. Dette er begreper som er utviklet

innenfor kvantitativ forskning, og det er flere som mener disse ikke egner seg i kvalitativ forskning (Repstad, 2007). Noen har forsøkt å foreslå alternative begreper (for eksempel troverdighet og gyldighet), men det har imidlertid ikke blitt en etablert praksis (Thagaard, 2013). Derfor knyttes studiens kvalitet i denne studien hovedsakelig opp mot begrepene validitet og reliabilitet.

Validitet

Begrepet validitet forbindes med spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2013). Det handler om med hvilken sikkerhet man undersøker det man har til hensikt å undersøke (Kruise, 2007). Thagaard (2013) knytter validitet til datatolkningen, og argumenterer for at forskeren må gjøre en kritisk vurdering av grunnlaget for egne tolkninger. Det handler om å vurdere om tolkningene er gyldige med tanke på den virkeligheten vi har studert (ibid.). Observasjonsguiden og intervjuguidene var verktøy som skulle sikre at jeg undersøkte forhold som best belyste problemstillingen, altså det jeg hadde til hensikt å undersøke. For å sikre validiteten tilknyttet observasjonen, har en nær dialog med læreren vært til hjelp. I analyseprosessen har jeg tilsiktet å gjøre en kritisk vurdering av mine egne tolkninger, ved å gå frem og tilbake mellom deler og helhet. For eksempel har jeg i resultat- og drøftingskapitlet gjort en utvelgelse av utsagn og sitater, som kan kalles deler. For å sikre at disse ikke har blitt tatt ut av sin sammenheng eller misforstått, har jeg gått tilbake til helheten (intervjuet), og stilt spørsmålet: *var det dette eleven mente?*

Reliabilitet

Ifølge Thagaard (2013) kan begrepet reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningens pålitelighet. Det angår en vurdering av om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Tradisjonelt reiser begrepet et spørsmål om repliserbarhet. Det går ut på at en annen forsker, som benytter de samme metodene, vil komme frem til samme resultat. Likevel anses det ikke som holdbart å betrakte forskeren som uavhengig av relasjonen til deltakerne i studier der mennesker er i samspill med hverandre. I kvalitativ forskning vil ikke forskeren opptre likt eller få samme resultater om igjen. Derfor må man heller knytte reliabilitet til forskerens redegjørelse av hvordan hun har gått frem i prosjektet. Det muliggjør en kritisk vurdering av hvor gode data forskeren har fått og hvilken verdi resultatene har. For eksempel bør forskeren synliggjøre forskjellen mellom kunnskapen hun har fått i felten og sine egne vurderinger av denne kunnskapen (Thagaard, 2013).

3.8 Etikk

Etikk refererer til ”den menneskelige eksistens’ bør-het” (Kvale & Brinkmann, 2010, s.80), og begrepet angår en oppfatning av at menneskelivet innebærer krav om å handle, tenke, føle og være på en spesiell måte (ibid.). Ethiske betraktninger har fulgt hele prosessen og vært med i gjennomføringen av prosjektet. I det følgende vil jeg komme inn på noen av de viktigste aspektene. Angående deltakende observasjon er det vanskelig å gi detaljer i forkant om hvilken måte du kommer til å tolke materialet på (Fangen, 2010), og det kan derfor by på etiske problemstillinger rundt informert samtykke. Ifølge Kvale & Brinkmann (2010) kan også intervjusituasjonen gi etiske problemstillinger. Dette fordi man utforsker menneskers privatliv og legger ut beskrivelsene for offentligheten. I tillegg mener de at intervjuet kalles en moralsk undersøkelse, og derfor kan man stille spørsmål ved intervjuets midler og mål. Samspillet som foregår i intervjuet påvirker deltakerne og den konstruerte kunnskapen påvirker vårt syn på deltakerens situasjon (ibid.). Forskningsetiske spørsmål kan deles inn i fire kategorier basert på krav og hensyn til 1. forskningsopplegg og forskersamfunnet, 2. individer og institusjoner som utforskes, 3. oppdragsgivere og brukere og 4. det bredere publikum (Fangen, 2010, s.189). I denne oppgaven vil jeg legge vekt på hensynet til forskningsdeltakerne.

Når det gjelder hensynet til forskningsdeltakerne, hevder Thagaard (2011) at det er tre viktige hovedprinsipper man bør forholde seg til. Det første er *informert samtykke*, som innebærer at deltakerne har frihet til selv å velge å være med på prosjektet og at de når som helst kan trekke seg (ibid.). Alle forskningsdeltakerne i studien fikk muntlig og skriftlig informasjon (vedlegg: 1) om prosjektet, og det ble presisert at deltakelse var helt frivillig. Det andre prinsippet er *konfidensialitet*, og det går ut på at all informasjon forskningspersonene deler skal være anonym (Thagaard, 2011). Forskningsdeltakernes anonymitet har blitt ivaretatt ved at verken skole, navn eller geografisk sted har blitt nevnt i denne studien. Alle deltakerne har fått fiktive navn i resultat- og drøftingskapitlet. Endelig er det *konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet*, som handler om at forskningspersonene ikke skal risikere verken fysisk eller psykisk skade (ibid.). Studien vurderes ikke å gi forskningsdeltakerne fysisk eller psykisk skade. Prosjektet foregikk i normale omgivelser i kroppsøvingstimene, og intervjuene tok ikke for seg dyptgående, personlige temaer. NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) er en etisk komité som skal godkjenne studien. Alle studier som behandler personopplysninger skal meldes til denne komiteen (Fangen, 2010). Denne studien er meldt til NSD og blitt godkjent (vedlegg: 3).

4. Resultater og drøfting

Som nevnt tidligere har denne studien to spørsmål. Det første angår elevenes oppfatninger om prosjektet, og det andre gjelder kroppsøvingfagets betydning for dem. Til å begynne med skal jeg presentere utvalget, fordi jeg ønsker å skape en helhetsforståelse av de resultater og drøftinger som kommer frem i dette kapitlet. Konteksten det foregår i er også noe som vies fokus. Den aktuelle situasjonen til utvalget er at de er to ulike linjer som møtes til felles kroppsøving én gang i uken. Jeg velger å si noe om dette tidlig i kapitlet, fordi jeg mener det danner et grunnlag for den påfølgende analysen og drøftingen. Når jeg har gjort det, tar jeg for meg elevenes oppfatninger om og utbytte av prosjektet. Videre presenterer jeg kroppsøvingfagets betydning for elevene, og da er deres tanker om innhold og læring i faget i fokus. Dette er ting som kan ha betydning for hvordan de oppfatter prosjektet. Endelig tar jeg for meg utfordringer ved prosjektet. Da drøfter jeg mulige forklaringer på utfallet. For å fange en helhetlig mening i dette kapitlet, tar jeg utgangspunkt i datamaterialet som omfatter elevintervjuene, lærerintervjuene og egne feltobservasjoner.

4.1 Presentasjon av utvalget og konteksten

I dette hovedavsnittet skal jeg presentere utvalget og konteksten. For å ivareta forskningsdeltakernes anonymitet, har jeg gitt alle fiktive navn i denne oppgaven. Innledningsvis gir jeg en kort beskrivelse av læreren. Deretter beskriver jeg linjene hver for seg og gir en kort presentasjon av elevene (de som ble intervjuet) under sine respektive linjer. Idet jeg beskriver linjene, tar jeg for meg elevenes og lærerens syn på læringsmiljøet og gruppa. Jeg avgrenser læringsmiljøet her til å gjelde selve atmosfæren eller det sosiale miljøet i klassen. Elevene går første året på yrkesfaglig studieretning og er 15-16 år. For elevene har jeg valgt å fokusere på deres bakgrunn fra fritid og aktivitet og deres trivsel på skolen og i kroppsøving. På denne måten ønsker jeg at leseren kan få et lite bilde av hvem de er. Når det er gjort, vier jeg noe fokus til utvalgets kontekst. Kontekst refererer til den sosiale sammenheng hvor en hendelse finner sted, eller til de holdninger og verdier som dominerer i et miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg velger å si noe om dette, fordi det utgjør en ramme for prosjektet og antas å ha betydning for resultatene og drøftingen. I den forbindelse er jeg nysgjerrig på hvordan elevene oppfatter læringsmiljøet i linje A og B sammen.

4.1.1 Beskrivelse av læreren

Jens har hovedfagsutdanning i idrett fra en høyskole, variert arbeidserfaring og har jobbet på den aktuelle skolen i åtte år. Her underviser han i idrettsfag og kroppsøving. Jens har tidligere vært med på et lærerkurs i «inkluderende læringsaktiviteter», og tok i bruk disse prinsippene i noen undervisningsøkter i forbindelse med lærerkurset. Siden det har en del av øvelsesutvalget hatt innvirkning på hans undervisning, og han synes det har fungert fint.

4.1.2 Beskrivelse av Linje A og elevene

Linje A består av 15 gutter. Ifølge læreren er flere av guttene på linje A veldig interessert i å være i aktivitet og få en god karakter. Jens uttrykker at de stort sett er lette å aktivisere, og når de først kommer i gang med en aktivitet så holder de på. Jens opplever det ikke som at de er helt plassert enda, og forteller at noen av dem kommer sent til timen og at de kan være litt ukonsentrerte. Derfor kan det ta litt lang tid ved overganger eller skifte av aktivitet. Når guttene blir bedt om å beskrive læringsmiljøet i klassen, så snakker de fleste positivt om det. I denne linja synes det å være høy grad av det Furre et al. (2006) kaller sosial trivsel, som kan gjenkjennes ved at elevene opplever glede og trygghet, at de har venner og føler seg verdsatt og inkludert. Elias uttrykker det slik:

”Jeg ville beskrive det som egentlig ganske bra. Veldig bra. Folk har kommet godt overens med hverandre, og det virker som om man er trygge på hverandre. Noe som jeg tror er viktig da. Vi er bare gutter i klassen, og kanskje det gjør det litt lettere.”

Det legges også vekt på at de er så få og derfor er sammensveisa. Ruben sier:

”Jeg oppfatter klassemiljøet som veldig bra og positivt. Ganske nært også i og med at vi er så få. Så det er liksom en sammenknytta gjeng.”

Sander

Sander spiller organisert ishockey på fritiden og trener ca. 4-5 timer i uka. Han uttrykker at han kjeder seg i kroppsøving på videregående, fordi det er for mye leker. Han likte bedre ungdomsskolen, fordi det var mer ”hele” idretter. Likevel forteller han at han trives fint på skolen og i kroppsøving.

Jonas

Jonas trener mye på fritiden; spiller fotball og trener på treningssenter. Han sier at han bruker to timer hver dag på trening og at trening betyr alt for han. Tidligere har han holdt på med

håndball, ishockey og snowboard, men sluttet fordi det ble litt for mye. Han forteller at han tidligere har gleda seg til gymtimene. Nå trives han greit på skolen og i kroppsøvingstimene, men sliter litt med å fokusere når innholdet ikke er helt som han ønsker.

Elias

Elias bruker mye tid på venner og sosiale aktiviteter, står på longboard, snowboard, jakter og går på skyting. Han uttrykker at snowboard er noe av det han elsker å holde på med. Han forteller at han er ganske fornøyd med linja og har det ganske fint i kroppsøvingstimene.

Daniel

Daniel trener litt styrketrening på fritiden. Tidligere holdt han på med basketball og litt boksing, men sluttet fordi det ble litt langt å reise. Han forteller at han hadde det bra og gleda seg til kroppsøving før videregående. Han trives bra på skolen og linja, og synes det har vært helt greit i kroppsøving nå.

Ruben

Ruben trener 2-3 ganger i uka på treningssenter og bruker mye tid på musikk. Han spiller mange forskjellige instrumenter. Før holdt han på med friidrett. I kroppsøvingstimene på ungdomsskolen trivdes han for det meste, men det kom litt an på hva de hadde. Han trives bra på linja og i kroppsøving nå.

4.1.3 Beskrivelse av Linje B og elevene

Linje B består av 8 jenter. Flere uttrykker at det er et bra miljø i klassen og at de har god kontakt med de fleste. Julie oppfatter linja si som en hel vennegjeng og hevder at ingen blir holdt utenfor. For henne virker dermed den sosiale trivselen (Furre et al., 2006) høy, idet hun peker på aspekter som at hun har venner og at de inkluderer hverandre. Ida er enig i at hun ikke føler seg utenfor, men hun nyanserer det med å si at hun ikke føler at alle er like mye inkludert. Både hun og Hanna forteller at det kanskje er litt grupperinger i klassen. Læreren forteller at i denne klassen har det vært en del frafall, og at noen av elevene i denne klassen er litt vanskelig å få i gang. Videre beskriver han de som en sammensveisa gjeng, som lett lar seg påvirke av hverandre. Han uttrykker det slik:

”De holder veldig sammen i timene, og de er veldig sammensveisa på én måte tror jeg. Men det er litt sånn lite initiativ, og de er litt ”jenter” da i forhold til aktivitet. Det er veldig flokkmentalitet blant dem. Hvis et par av de sterkere har en dårlig dag, så blir det dratt litt ned da. De følger hverandre veldig da. De går liksom i flokk hele tiden.”

Julie

Julie uttrykker at hun ikke gjør noe spesielt på fritiden, og at hun ikke får lov til å drive med noe sport enda på grunn av en operasjon. Tidligere holdt hun på med nesten all slags dansing, håndball og fotball, men hun forteller at hun ikke er så veldig interessert i sport lenger. Hun grua seg til gymtimene på ungdomsskolen og skulka mye. Det har blitt litt bedre nå på videregående og hun forteller at hun liker å ha gym nå. Videre sier hun at hun trives godt på skolen og linja nå.

Ida

Fritiden bruker Ida sammen med vennene og kjæresten. Hun trener også ca. 2-3 ganger i uka. Hun trivdes helt greit i kroppsøvingstimene før hun begynte på videregående, og har blitt mer interessert etter at hun begynte å trene.

Nora

Nora går på dansing og volleyball på fritiden, og er veldig glad i å være i aktivitet. Hun forteller at hun kom til Norge i åttende klasse og at hun da egentlig ikke ville være med på kroppsøvingstimene. Nå trives hun godt på skolen og i kroppsøvingstimene.

Hanna

Hanna jobber ved siden av skolen, og bruker fritiden på å være hjemme og slappe av. Før trente hun litt på treningsstudio, og sier at hun skal prøve å begynne med det igjen. Hun uttrykker at det egentlig var det samme for henne om de hadde kroppsøving på ungdomsskolen – at hun verken gruet eller gledet seg.

4.1.4 Elevenes trivsel

Sosial trivsel sier noe om hvordan elevrelasjonene fungerer. For mange elever har kvaliteten på elevrelasjonene stor betydning for om de har det bra på skolen eller ikke, og det påvirker igjen deres faglige utvikling. Elever som fungerer godt sosialt og emosjonelt lærer mer (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2013). Disse elevene uttrykker stort sett at de trives i sine respektive linjer, og de synes å ha et godt miljø innad i linjene. Det synes som om den sosiale trivselen er høy blant de fleste, selv om dette nok kan variere fra elev til elev. Selv om ingen av jentene jeg intervjuet pekte på lav sosial trivsel, kunne det virke som de oppfattet at noen av de andre jentene ikke var like inkludert. For guttenes del virket alle enige om at de var en sammensveiset gjeng.

4.1.5 To linjer – felles kroppsøving: ”Det er sånn at en annen klasse kommer inn. Det er litt rart.”

Nå skal jeg se på hvordan elevene betrakter elevrelasjonene i den felles kroppsøvingsundervisninga. Ettersom prosjektet blant annet jobber mot et inkluderende læringsmiljø i undervisninga, kan elevenes oppfatninger om læringsmiljøet si noe om utgangspunktet for prosjektet. I den forbindelse er jeg nysgjerrig på hvilke holdninger elevene har til hverandre og i hvilken grad de opplever samhold imellom linjene. Disse linjene, som tilsynelatende fungerer godt sosialt hver for seg, har én felles kroppsøvingsøkt i uken. Jeg og Jens snakker om tanken bak å putte to ulike linjer sammen, og at han forteller at det er de rammene de har. Det er både for at de skal gå opp i hallen og at de skal ha et visst antall elever. Han sier: *«jeg tror ikke det er noe pedagogisk tanke bak, men det er mer gjennomtenkt på timeplanleggers nivå.»*

Flere uttrykker at det er litt rart og flaut å ha kroppsøving med en annen linje. Det er få som kan navnene på elevene i den andre klassen og mange gir uttrykk for at de egentlig ikke kjenner den andre klassen. Som presentasjonen over viser, består linje A av bare gutter og linje B av bare jenter. Flere av elevene er ikke innstilt på å ha felles kroppsøving med en annen linje. Elevene belyser at det handler om forskjeller i kjønn (væremåte og interesser), og at det er en annen linje. Jens biter seg tidlig merke i linjenes forskjellighet med tanke på interesser, deltakelse og motivasjon for aktivitet. Når det gjelder deres ulike deltakelse uttrykker Jens seg slik:

”I linje A er alle med og har et relativt høyt aktivitetsnivå i timen. Jeg merker at jeg har de litt mer på lag på en måte. Så da er det lettere å få til ting med dem og få de dit jeg vil til slutt da. Mens jentene er litt mer sånn at det nesten ser ut til at de blir tvunga til det. Spesielt når de må gjøre ting sammen med gutta.”

Jentene tenderer i større grad til å problematisere kjønn. For Hanna handler det om at guttene er hardhendte. Nora er også engstelig når hun er sammen med guttene, og det gjør at hun noen ganger trekker seg litt tilbake fra aktiviteten hvis det er en ball involvert. Ida uttrykker at hun synes det er greit, men at det hadde vært best hvis de bare var jentene. Dette fordi hun tror det ville truffet deres interesser bedre. Et par av guttene i linje A uttrykker at det er ålreit å ha kroppsøving med jentene på den andre linja. De virker mer interessert i innholdet i timen, fremfor hvem de er sammen med. Daniel utmerker seg kanskje mest med tanke på holdningen til å være med en annen linje. Han er mer opptatt av *det* enn kjønn. Da han blir spurt om han synes det er rart å ha kroppsøving sammen med jenter svarer han:

” Nei-nei-nei. Det er ikke det. Det er sånn – en annen klasse kommer inn. Det er litt rart. Det skulle vært mer sånn at vi skulle hatt hver for oss. Ikke sammen, liksom. ”

Det kognitive elementet av det sosiale læringsmiljøet tar for seg dialogen mellom elevene, og hevdes å ha stor betydning for læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En av de første tingene jeg la merke til da jeg besøkte klassen, var at elevene holdt seg mye til sine egne linjer. Før timen kom elevene inn klassevis. Guttene i linje A var som oftest først ute, og ofte var de i gang med noe form for aktivitet før timen hadde starta. Jentene i linje B kom gjerne litt etterpå, og sto i grupper og snakket. I feltnotatene noterte jeg meg hvordan elevene plasserte seg i forhold til læreren før han skulle sette i gang en aktivitet. Veldig ofte satt eller stod de gruppert etter klasse. Unntaket var at de sto lagvis i etterkant av aktiviteter hvor de hadde jobbet i grupper. Det ser altså ut til å være manglende dialog mellom linjene, og i tråd med Skaalvik & Skaalvik (2013) kan det påvirke læringsprosessen. Det antas at hvis elevene skal ha en god samhandling, så må en grunnleggende dialog være på plass først.

Umiddelbart ser det altså ut som om det er lite samhold eller fellesskapsfølelse mellom linje A og B, og at mange helst vil ha kroppsøving hver for seg. Tilsynelatende kan det komme av at de ser hverandre bare én gang i uken eller det kan komme av at de opplever hverandre som forskjellige. I sosialpsykologien hevdes bekjentskap og likhet å være to viktige faktorer for graden av kontakt mellom personer (Ilstad, 2004). Ordspråket ”like barn leker best” kan peke på at man velger venner ut i fra hvor like de er en selv. Det ser også ut til å være en tendens at man foretrekker å være i kontakt med dem man kjenner best fra før, i situasjoner der man møter kjente og fremmede personer (ibid.).

4.2 Elevenes oppfatninger om og utbytte av prosjektet

I det forrige kapitlet så vi at læreren oppfatter linjene som veldig forskjellige, og at kjønn fremstår som en sentral forskjell i akkurat denne gruppen. Med bakgrunn i dette blir jeg nysgjerrig på i hvilken grad «inkluderende læringsaktiviteter» kan bidra til at elevene håndterer forskjellene på en konstruktiv måte. I det følgende kapitlet vil jeg både ta for meg elevenes oppfatninger om og utbytte av prosjektet. Med oppfatning menes for det første hvilken forståelse de har av hva prosjektet handler om, som kan knyttes til i hvilken grad de har blitt bevisstgjort situasjonene og opplevelsene i timene. Deretter angår det elevenes synspunkter om prosjektet. Da handler det for eksempel om i hvilken grad de liker det eller

ikke, eller om de opplever det som relevant for dem. Endelig innebærer det hvilket utbytte de selv mener de har av det.

4.2.1 Elevenes bevisstgjøring: ”Jeg kobler av hjernen under gym”

Refleksjon og diskusjon rundt læringssituasjonene og de tilhørende opplevelsene er et av hovedprinsippene bak «inkluderende læringsaktiviteter». Dette fordi målet er at elevene skal kunne bruke kompetansen sin også i hverdagen (Midthaugen, 2010b). Prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter» hadde blant annet intensjon om å bevisstgjøre elevene om å inkludere hverandre, utøve fair play, anerkjenne forskjeller og ta hensyn til hverandre. Lærerens formidlingsevne står sentralt her, men også det at elevene er åpne for å ta imot og reflektere over det som blir diskutert i timene. Da jeg snakket med Julie om hva hun trodde var formålet med prosjektet, var hun litt usikker. Men hun trodde det gikk ut på at alle skulle være med, som går på dette med å inkludere hverandre:

”Var vel at alle skal være med, i hvert fall. Jeg skjønner jo at gymlæreren eller alle lærerne vil jo ha folk med i timen og at de skal følge med og gjøre litt innsats. Jeg trur han har sagt det – er ikke helt sikker.”

Det virker som hun peker på et generelt trekk ved alle fag i skolen, ettersom hun også peker på at *alle lærerne* ønsker å ha med elevene i timen. I den generelle delen av læreplanen er nettopp det et sentralt prinsipp, som går ut på at alle elever skal få delta i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (NOU, 2009). Selv om hun peker på et viktig aspekt ved prosjektet, inkludering, synes det ikke som om hun har reflektert over på hvilken måte alle er med (inkludert) i faget på. Hun vektlegger at elevene skal følge med og gjøre litt innsats.

Lite refleksjon omkring formålet med prosjektet og hva prinsippene går ut på, er et fellestrekk hos elevene. Det er gjennomgående at mange av elevene ikke umiddelbart husker så mye om hva formålet med timen var eller hva læreren har snakket om:

”Han sier jo hele tiden at det er viktig å tenke på fair play og sånn. Ja, men, nei, jeg husker ikke at han har sagt så veldig mye, egentlig” (Ida).

”Jeg har liksom ikke fått med meg så veldig mye. Men det er fordi jeg kobler av hjernen under gym. Det er nok bare det at jeg ikke følger med så veldig mye, akkurat der og da” (Hanna).

"Jeg har ikke tenkt på det i det hele tatt. Jeg tenker bare sånn at gymtimen handler om å gjøre det man kan" (Julie).

Hanna legger ikke skjul på at hun synes det er vanskelig å få med seg det som blir sagt. Det virker videre som om Hanna og Julie ikke forbinder faget med det å tenke, men heller bare "gjøre". Man kan undre seg over hvorfor det er slik at elevene ikke husker eller får med seg det som blir sagt i timene? Har det med at de rett og slett ikke er så reflekterte omkring det som skjer i kroppsøvingfaget å gjøre, eller kan det ha noe med selve arenaen undervisningen skjer i? De andre fagene i skolen foregår i klasserom, mens kroppsøving, med sin praktiske egenart, foregår i et spesialrom (hallen). Slutter elevene å tenke og reflektere omkring det de gjør, idet de entrer kroppsøvingshallen, eller har de bare lavere kompetanse i å uttrykke sine refleksjoner og opplevelser fra en slik praktisk arena?

En viktig faktor til at elevene ikke får med seg så mye synes å være støy, uro og lite fokus i diskusjonsdelene av timen. Da jeg observerte klassen, la jeg merke til at flere elever hadde utfordringer med å fokusere da læreren stoppet dem opp i aktivitetene og forsøkte seg på en dialog. For eksempel var det noen elever som småpratet, samtidig som læreren pratet, eller de brukte forskjellig utstyr (kastet rockering i luften, spratt med ball) som forstyrret dialogen. Slikt støy kan gjøre det vanskelig å få med seg det som blir sagt. Det kan også tenkes at dersom en refleksjonsaktivitet i timen byr på mye støy og uro fra elevene, så vil læreren bruke mindre tid på dette.

For at læring skal skje, i denne sammenheng bevisstgjøring, anses lærerens *klasselederkompetanse* som en viktig faktor. Det handler om lærerens evne til å frigjøre tid til læringsaktiviteter, gjennom å skape ro og orden i timene. Det går ut på å sette klare rammer for timene gjennom undervisningsregler (Bergkastet & Andersen, 2013). Forslag til undervisningsregler her blir for eksempel det å holde ro, lytte og fokusere når man har en diskusjonsdel i kroppsøvingstimen. Det holder likevel ikke at elevene er stille og rolige. Læreren må også forhandle frem elevenes oppmerksomhet, og det anses som betydningsfullt at elevene opplever det som diskuteres og reflekteres rundt som relevant for dem.

Jens (læreren) synes det har vært en utfordring å stimulere bevisstgjøring om prosjektet blant elevene og forteller:

"Jeg synes det har vært vanskelig. For de er litt svevende i utgangspunktet. Litt vanskelig å samle og de hører ikke helt etter når jeg prater i plenum og sånn. Det kan være at noen få har på en måte skjønnet det litt. Jeg har fått noen hint om at de på en måte har noen ord. Sånn; fair play, for eksempel. At de har hørt det ordet mange ganger nå. Men jeg vet ikke hvor godt de skjønner det i praksis. Det ser ikke sånn ut da. Det er noen som tar det og noen som stenger det ute. Det går inn det ene øret og ut det andre øret [ler]!"

Jens uttrykker at bevisstgjøringen ikke har vunnet helt frem hos elevene. De har fått med seg noen ting, men han sier også at de virker litt svevende. Jens tror det hadde vært lettere å nå frem til elevene om de hadde pratet om kroppsøvingstimen i klasserommet etterpå, fordi han tror elevene i større grad forventer å prate om teori i den situasjonen. Han sier videre:

"De har jo en forventning om å være i aktivitet hele tida da. De forventer ikke at de skal stoppe opp og prate om hva det var de tenkte og følte og hva som har skjedd nå. Så det er vel mest det som er utfordringa."

Både elevene og Jens peker på en utfordring med at elevene ikke fokuserer eller følger helt med, og at de ikke får med seg ting. Flere av elevene forbinder kroppsøving med et gjøre-fag, og er ikke vant til å skulle prate om det de gjør i timene. Det ser altså ut til at elevene trenger mer øvelse i å reflektere og snakke om sine opplevelser i kroppsøvingstimene. Ruben mener derimot at refleksjon og samtale i timene ikke må oppta for mye tid. Samtidig som han mener at å snakke om fair play, har hjulpet dem til å bli mer bevisst på det:

"Det har jo vært mye vektlegging på det med samarbeid, det å få alle med og fair play og sånn. Spesielt under samarbeidsøvelsene snakker han mye om det. Man tenker jo litt på det så klart, når han nevner det og snakker om det hele tida. Det er jo en grunn til at han sier det og maser på oss hele tida; at vi egentlig burde bli flinkere på det. Man må jo prate og formidle litt om de tingene som er viktig og. Det hjelper jo litt, som for eksempel det med fair play. Det har jo gjort oss mer bevisst på det, og så blir man ofte flinkere på det. Men man må ikke ta for mye av gymtimen til å prate om sånne ting..."

Som Jens var inne på, synes det likevel som om elevene har snappet opp noen begreper i timene. Selv om Jens ikke oppfatter at de skjønner det helt i praksis. Kanskje tyder det på at det ikke holder å prate om de viktige tingene, men at man må være tydelig i å koble det nært til elevenes praktiske opplevelser. Særlig dette med fair play nevnes av elevene, men de er noe usikre idet de skal formidle sin forståelse av det. Daniel peker på at han er kjent med begrepet fra ungdomsskolen, og trekker ut at det handler om å spille rettferdig og vise respekt:

"Fair play? Åssen var det? Eller det var sånn rettferdig spill, er det ikke noe sånn? Vet ikke jeg. Det er ikke alltid man holder det da! Det er vel viktig i gymtimene, men jeg går ikke rundt og tenker på det, nei. Jeg tror det handler om å spille rettferdig og vise respekt og sånn. Vi har jo hatt mye fair play på ungdomsskolen og sånn, så jeg er jo vant til det."

I "Veiledning til læreplan i kroppsøving" (UDIR, 2013) hevdes det at begrepet fair play har fått økt fokus og utvidet betydning i den nye læreplanen. Det angår hvordan vi betar oss overfor hverandre, at vi følger felles regler og viser respekt for hverandre (ibid.). Selv om elevene ikke nødvendigvis har samme utvidede forståelse av begrepet fair play, så peker de på noen av disse aspektene. For eksempel når det angår hvordan elever oppfører seg overfor hverandre, er Ida, Julie og Hanna inne på dette med hensyn og å følge felles regler:

"Han sier jo hele tiden at vi ikke skal dytte hverandre og sånn. Det er ikke alltid det holder, fordi det er noen ganger man glemmer det litt hvis man blir ivrig. Det er kanskje litt vanskelig å tenke på to ting på en gang" (Ida).

"Han har jo snakka om det. Er veldig nøye på det, synes jeg da, når han prater og sier hva vi skal gjøre og ikke gjøre. Han er jo nøye på å forklare hvordan lekene skal gå da. Og hvordan de ikke skal gå. Han er veldig sånn streng på guttene: «dere skal ikke gjøre sånn!» Hvis det er noe med innebandy, så sa han: «ikke inntil leggen»" (Julie).

Hanna er i sitatet under inne på dette med å hjelpe andre hvis de gjør noe feil. Det kan vise til et annet aspekt ved fair play, dette med å gjøre hverandre gode. I "Veiledning til læreplan i kroppsøving" (UDIR, 2013) vil det si at man gjennom samhandling kan dele egne ferdigheter og kunnskaper med andre elever, slik at de blir bedre.

"Han har snakka om det. At vi skal følge reglene, ta hensyn til andre, ikke skade dem, si fra hvis noen andre gjør feil eller forklare eller hjelpe da" (Hanna).

I dette hovedavsnittet har jeg pekt på at elevene ikke reflekterer noe særlig over budskapet i «inkluderende læringsaktiviteter». Det indikerer at læreren må jobbe enda mer med å utfordre elevenes tanker om at faget bare skal være aktivitet og gøy hele tiden. Han må argumentere for hvorfor disse grunntankene er viktig for å få en bedre undervisning for alle, og fremme at kroppsøvfingsfaget handler om læring. Det handler altså om å forhandle frem elevenes oppmerksomhet og fokus. Det kan også tenkes at det må bygges en bedre ramme rundt refleksjon i faget. Det berører for det første klasseledelse i form av å skape ro og orden rundt refleksjonsprosessene.

Bergkastet & Andersen (2013) argumenterer for at god klasseledelse er avhengig av gode relasjoner. Det handler både om relasjonen mellom lærer og elev og elevene i mellom. I denne klassen ser det dermed ut til å være betydningsfullt at læreren jobber enda mer med relasjonene i klassen. Arbeidet med å få en bedre ramme rundt refleksjon angår dermed også atmosfæren det skjer i. I hovedavsnittet om didaktiske grunntanker (2.1.1) ble det hevdet at refleksjonen må foregå i en trygg atmosfære. Slik jeg beskrev konteksten i forrige kapittel (4.1.5), virker linjene ikke helt trygge på hverandre og de uttrykker at de ikke kjenner hverandre. Da jeg observerte diskusjonsdelene av timen underveis i prosjektet, ga elevene lite responser og korte svar. En årsak kan da være at elevene ikke er trygge nok på hverandre til å snakke høyt i timen. Kanskje kunne det for denne klassen vært mer gunstig, i første omgang, å gjennomføre diskusjon og refleksjon i mindre grupper. På denne måten kunne rammene rundt refleksjonen bli tryggere, slik at elevene fikk mulighet til å øve seg på dette.

4.2.2 Elevenes oppfatninger: ”Var det sånn at alle skulle bli med?”

Når elevene blir spurt om hvordan de generelt oppfatter undervisningsprosjektet, brukes ord som for eksempel ganske bra, greit nok, kjedelig eller gøy hyppig. Det peker altså på i hvilken grad de liker aktivitetens innholdet eller hvor interessert de er i det, og her har elevene litt ulike meninger. De fleste er opptatt av selve aktivitetene, fremfor budskapet bak dem. Dette henger sammen med avsnittet over (4.2.1), hvor jeg skrev at elevene hadde lite refleksjon omkring det de hadde deltatt på. Blant annet kommer det frem at prosjektet introduserer noen nye aktiviteter, og at mange av elevene synes det er gøy å prøve noe nytt. Angående nivået på timene i prosjektet, er det variasjoner i hvordan elevene opplever graden av utfordringer. De fleste synes enten det har vært passe eller lett, og det virker dermed som prosjektet har hatt lav terskel for deltakelse. Likevel ser det ut til at mange av guttene mener det har vært for enkelt, og de ønsker seg mer utfordringer. Jeg skal nå komme nærmere inn på de overnevnte områdene.

”Det er viktig at det er gøy”

For mange av elevene er det viktig at det de gjør oppleves som gøy. Hanna belyser bruken av lek som en positiv del av prosjektet: *«Jeg synes det er gøy når vi har sånn lek da, på en måte, at man ikke tenker på det som sport, men som lek da. Det liker jeg»*. Det at Hanna løfter frem lek som morsommere enn sport, kan tenkes å ha noe med at det er et alternativ til konkurransepreget og prestasjonsverdiene, som idrettskulturen reflekterer. For henne kan bruk av lek som aktivitet være et middel til å inspirere henne til å være med. Det er flere som

legger vekt på at variasjon og nye aktiviteter er viktig. Ida synes det er bra og gøy å ha nye ting i kroppsøvingstimene, og vil helst ikke ha det samme hele tiden. Daniel uttrykker at prosjektet er gøy og spennende, fordi det er nytt, og at det er en del ting han ikke har prøvd før. Selv om Daniel synes det er spennende å prøve nye ting, uttrykker han at han ikke har lyst å fortsette med de samme aktivitetene som de har hatt i prosjektet. Han ønsker et idrettsorientert kroppsøvingsfag, i likhet med flere av guttene i linje A, og dette aspektet skal jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.3.

Mens Hanna er positivt innstilt til bruken av lek, heller Sander i motsatt retning. Sander kaller mange av aktivitetene ”barneleker” og synes det er kjedelig at de må følge reglene. Som han selv sier: ”*man må tøye reglene for å ha det gøy*”. Han fokuserer videre på at de har hatt en del samarbeidsøvelser, for eksempel en lagøvelse hvor de skulle flytte matter over til andre siden (vedlegg: 8). Han hevder at grunnen til at mange ikke følger reglene her, er at det ikke er noe gøy. Ruben, Julie og Hanna legger vekt på at det har vært lystbetont. Ruben sier at alt i alt har prosjektet vært bra, og at han ser frem til gym nå. Mest er det fordi han får et avbrekk fra de vanlige, teoretiske timene. Julie vektlegger at det er gøy og ser ut som alle trives.

Formålet for faget sier jo blant annet at elevene skal oppleve glede og inspirasjon ved å være i bevegelse (UDIR, 2012a), så det noen av elevene forteller kan jo peke på at prosjektet lykkes på dette området. En av begrunnelsene for faget, som Annerstedt (1991) beskriver, er ”at det ivaretar behovet her og nå”. Da anses faget som et rekreasjonsfag, hvor elevene skal oppleve glede, avkobling og ha det gøy. Ruben, Julie og Hanna belyser disse aspektene ved prosjektet. Dette kan kalles positive skildringer, men det kan tenkes at formidlingen av kjernen i «inkluderende læringsaktiviteter» ikke har nådd helt frem hos disse elevene. Det synes også vanskelig å vinne frem en legitimitet av «inkluderende læringsaktiviteter» dersom argumentet alene er at elevene har det gøy. Man kan undre seg over hvorfor elevene er så opptatt av i hvilken grad timene er gøy eller kjedelig. Må kroppsøvingsfaget alltid være gøy? Dette er et spørsmål som berører hva faget skal være, og det kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.3.

Elevene synes i stor grad opptatt av aktivitetsutvalget i timen, og vurderer de i forhold til om de liker det eller ikke, og om de synes det er gøy eller kjedelig. I «inkluderende læringsaktiviteter» er det ikke selve aktivitetene som er i fokus, men de er et middel for å formidle et budskap. Budskapet anses som viktigere enn selve aktivitetene (Midthaugen, 2011). I hvilken grad elevene opplever prosjektet som morsomt og blir inspirert til å delta, vil

jo ha betydning, ettersom det ivaretar et aspekt ved formålet ved faget. Samtidig kan det også være et middel til å få frem en interesse hos elevene. Likevel er min forståelse av «inkluderende læringsaktiviteter» at det sikter mot noe mer enn å være det faget Annerstedt (1991) kaller ”at det ivaretar behovet her og nå”. Etter min oppfatning, sikter prosjektet mer mot et dannelsesfag, og at det jobber mot å ivareta overordnede mål som for eksempel sosial utvikling, likeverd og respekt for hverandres ulikheter. Dette i likhet med Briseid (2013) som mener at man skal bygge virksomheten på verdier som for eksempel menneskeverdet, demokrati og respekt. Dessuten mener han at læreren bør tilrettelegge for at elevene møter sosiale, kulturelle og pedagogiske impulser (Briseid, 2013).

”Det kommer jo litt an på hver enkelt da, hva de er vant til og hva de driver med”

I de didaktiske grunntankene vektlegges det at alle skal oppleve mestring, slik at usikkerheten i de mellommenneskelige relasjonene ikke oppleves som så truende. På den måten blir det en lav terskel for å delta (Midthaugen, 2010b). Nå skal jeg komme nærmere inn på hva elevene synes om nivået på prosjektet. En hovedvekt av elevene synes nivået har vært lett eller passe, og har hatt tro på at de kan klare det. Likevel kommer det frem at dersom nivået er *for* lett, så kan noen elever miste interessen eller motivasjonen. Ruben, som ikke driver med organisert aktivitet på fritiden, sier:

”Det er på et ganske greit nivå nå, synes jeg da, som ikke er så vant til å drive med de forskjellige aktivitetene aktivt. Jeg tror kanskje de andre synes litt det samme som meg. Men det kommer jo litt an på hver enkelt da, hva de er vant til og hva de driver med.”

Jentene uttrykker i hovedsak at nivået har vært greit og at det har passet for dem. Ida synes det er ganske viktig at man får oppgaver som passer til nivået man er på. Eksempelvis vektlegger hun at man kan si fra til læreren hvis det er for vanskelig og at han skjønner det. Samtidig sier hun: «*Men jeg synes ikke at man skal ha for slakk gym heller. Jeg synes man skal ta i litt liksom*». For guttenes del synes alle, unntatt Ruben, at nivået har vært for enkelt og at det har manglet utfordringer. Det ser ut til å være en tydelig motivasjonsfaktor for dem. Når Sander blir bedt om å plukke ut noe han synes var mer utfordrende, plukker han ut stiv heks med basketball (vedlegg: 10). Likevel har han forventet å klare alle aktivitetene de har hatt i prosjektet. Det ser altså ut til at elevene generelt har høy mestringsforventning til oppgavene i prosjektet. Med det menes deres tro på hva de kan klare å gjøre med de ferdighetene de innehar (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ifølge Bandura (1995) vil de fleste ha høye mestringsforventninger knyttet til lette oppgaver. Spørsmålet er likevel om elevene opplever mestring ved å gjøre lette oppgaver, som de har stor tro på at de vil klare. Det ser ut til at guttene trenger mer utfordringer dersom de skal oppleve mestring. Dessuten er det at de er vant til å drive med idrett på fritiden et fellestrekk hos guttene som mener nivået har vært for enkelt. Selv om Daniel og Ruben ikke trener organisert, så innehar de, i likhet med de andre guttene, en interesse for ballspill og idrett. I idretten råder en prestasjonskultur, og dersom guttene er vant til å hevde seg der og når de har idrett i kroppsøvingsundervisningen, så kan det tenkes at aktiviteter som jevner ut nivået i klassen, bryter med deres forventninger om å vise seg frem og prestere.

Jonas er særlig opptatt av nivået i timene, og mener at det blir for enkelt når alle skal gjøre det samme, og at det har veldig stor betydning at timene gir han utfordringer. Blant annet fordi at han tror han ville fått bedre karakter hvis det hadde vært vanskeligere. Han mener at dersom nivået er for enkelt, så påvirker det innsatsen hans negativt. Det kan tenkes at Jonas ikke oppfatter «inkluderende læringsaktiviteter» som seriøst nok til å vurderes. Fra tidligere forteller Jonas at det var mer fokus på idrettsaktiviteter og at det var lettere for han å få en god vurdering, fordi han da kunne vise hva han var god for.

”I gymmen da ... Lærerne stiller jo ikke noe høyt krav når alle skal gjøre det. Da er det jo dritenkelt. Når det er så enkle greier, så blir det til at jeg ikke fokuserer. Da gidder jeg ikke å prøve en gang” (Jonas om betydning av nivå for egen innsats).

”Det å jobbe med samarbeid i timene har gått greit det. Varigheten på prosjektet er sikkert bra. Bare det blir over en gang, så ... [latter]. Bare det er over etter jul. Det er jo da karakteren gjelder. Her på videregående synes jeg det er mer sånn holdninga di. Hvis jeg ville hatt en 6er da, så kunne jeg bare løpt rundt og bare gjort øvelsen og rost de andre, så hadde jeg fått 6. Trenger ikke å være god til å gjøre noe. Selv om du er en skilpadde og løper. Ja, bare går rundt og ikke klarer å løpe, så kan du få en 6er her da. Det er jo litt ... ja...” (Jonas om vurdering)

Som nevnt sa Ruben at det kommer an på hver enkelt, hva de er vant til og hva de driver med. Det sammenfaller godt med de funnene som kommer frem. Ida, Hanna, Julie, Daniel og Ruben driver ikke med organisert idrett på fritiden. De nevnte jentene, inkludert Nora, synes nivået har vært passe, og de virker positive til å utfordre seg selv. De har ikke like klare tendenser som guttene til å miste motivasjonen, men innehar i større grad en holdning om at selv om de ikke liker noe eller nivået ikke passer, så gjør de det uansett. For Nora handler det om at hvis hun tror hun ikke klarer noe, så får hun en større lyst til å klare det, og dermed

deltar hun mer. Selv om Julie uttrykker at hun er positiv til å utfordre seg selv, så forteller hun at hvis hun blir usikker, så gjør hun seg heller litt mer usynlig.

Elevene reagerer ulikt med tanke på hvordan de forholder seg til egen mestringsforventning og det å løse oppgaver i en sosial gruppe. Ettersom Julie sier hun trekker seg mer tilbake når hun blir usikker, kan det se ut til at hun blir påvirket av at hun skal gjøre aktivitetene blant andre. Dette sammenfaller med det jeg har skrevet om prestasjoner i sosiale grupper i teorikapitlet. Studier har vist at dersom individet må prøve noe nytt eller ukjent, så vil andres tilstedeværelse virke hemmende og individet presterer dårligere (Raaheim, 2002). Nora virker mer oppgaveorientert, og hevder at hun deltar mer og blir mer motivert til å gjøre noe hun er usikker på om hun klarer. Dermed virker hun mindre opptatt av gruppen.

Ettersom guttene i liten grad uttrykker usikkerhet med tanke på mestringsforventning til oppgavene, tenkes det heller ikke at deres prestasjoner vil hemmes på grunn av andres tilstedeværelse. Det kan heller handle om at mangel på utfordringer, fører til at guttene får mindre motivasjon og interesse for læringsaktivitetene. Hvis de er vant til å bli utfordret og prestere i kroppsøvningsfaget, vil det å få lette oppgaver kunne stride mot dette. Da kan det hende at de opplever at for lette aktiviteter ikke gir dem mulighet til å utfolde seg og oppleve mestring. Det peker på viktigheten av tilpasset opplæring i kroppsøving, som går ut på at undervisningen skal tilpasses til elevenes evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2011). Gurholt & Steinholt (2010) argumenterer for at kroppsøving skal imøtekomme *alle* elevers behov for kroppslig læring og utfoldelse, uansett kroppslige og sosiokulturelle forutsetninger. En av oppgavene kroppsøvningslærere står ovenfor, er altså å sikre bevegelsesutfoldelse og mestring for hver enkelt elev (ibid.). I dette prosjektet er det en grunntanke at alle skal oppleve mestring og at det skal være lav terskel for deltakelse. Ut ifra det elevene forteller ser det ut til at prosjektet har lyktes i å ha en lav terskel for deltakelse, men at man kunne ha jobbet mer med tilpasset undervisning. For guttene ser det ut til at de hadde trengt større vanskegrad på oppgavene.

4.2.3 Læringsmiljøet: "Det er fortsatt sånn at guttene og jentene holder seg til klassen sin"

I det følgende skal jeg undersøke i hvilken grad elevene mener de har fått et utbytte angående læringsmiljøet gjennom sin deltakelse i prosjektet. Idet jeg beskrev konteksten rundt prosjektet (4.1.5), kom det frem at både elevene og Jens oppfattet linjene som veldig

forskjellige. Kjønn ble lagt frem som en sentral forskjell i denne klassen, og da handlet det om væremåte, interesser, motivasjon for aktivitet og deltakelse i faget. Elevene uttrykte at de egentlig ikke kjenner hverandre, og det syntes å være lite fellesskapsfølelse eller samhold mellom linjene. Dette sier noe om utgangspunktet for prosjektet. Under dette temaet fokuserer jeg på elevenes deltakelse og deres samhandling med hverandre. De resultatene som kommer frem her peker på at måten elevene deltar på har sammenheng med læringsmiljøet. Særlig gjelder dette for jentene. For å undersøke om det hadde skjedd noe påvirkning på læringsmiljøet i prosjektet, valgte jeg å spørre elevene. Det tar jeg for meg til slutt.

Først skal jeg ta for meg elevenes deltakelse og væremåte i timene. Som Jens påpekte, synes guttene og jentene å ha ulik motivasjon for aktivitet, og han opplever det som at guttene er lettere å aktivisere. Dette sammenfaller med studier som viser at gutter generelt er mer positive til faget enn jenter, og de er mer fysisk aktive (Larsson, Fagrell, & Redelius, 2009). Et eksempel på at guttene er lettere å aktivisere, er at guttene synes mer motivert for aktivitet i begynnelsen av timen:

”Elevene kommer inn til ulike tider. Guttene i linje A er først ute. De er raske til å hente seg en ball å holde på med. De er allerede i gang med god aktivitet ute i hallen. De bruker stor plass. Jentene fra linje B kommer inn etter hvert. De er 6 stykker i dag. Mens guttene holder på med ball ute i hallen, står jentene i en ring inntil veggen og prater. Etter litt tid tar de frem en volleyball og noen slår litt på ballen, mens de fortsatt står samlet i en ring og prater.” (Egne feltnotater, 3.økt)

Under observasjonene i prosjektet merket jeg meg at guttene dominerte i timen, og jentene var ganske passive. Dette er noe også elevene selv og læreren trakk frem. Med dominering tenker jeg på at de tar større plass, er mer høylytte, aktive og utagerende. Det kunne for eksempel være roping til hverandre eller leikebryting.

”Underveis i aktiviteten er det noe smådytting og knuffing. Det er særlig noen gutter som utmerker seg her. De gir direkte kommentarer til hverandre i aktiviteten, for eksempel sier en gutt til en annen: ’hey! du sparker’ og dytter etter han. Eleven svarer tilbake: ’stikk av!’. Det er med et smil om munnen og virker litt tullete.” (Egne feltnotater, 2.økt)

Jentene lager mindre lyd, bruker mindre plass og holder seg litt i bakgrunnen. Når Ida beskriver jentenes deltakelse i kroppsøvingstimen sier hun:

”Vi er jo engasjerte, men vi er ikke veldig sånn ‘yes, det skal vi gjøre nå’. Det er litt mer sånn helt greit virker det som. Guttene er mer med enn jentene. Vi er jo med vi og, men er kanskje ikke like engasjerte alltid.”

Ut ifra det Ida forteller så deltar jentene, men guttene deltar mer. Det handler altså om ulik grad av deltakelse, og Ida beskriver det slik at jentene ikke er like engasjerte. Min interesse for denne studien startet med et spørsmål om hvordan kan man få med alle i kroppsøvingstimen. Det berører begrepet deltakelse. Hva innebærer egentlig det? Kan man si seg fornøyd så lenge elevene ikke sitter på benken? Det kan ikke være tilstrekkelig at elevene er tilskuere, og jeg mener det er av betydning *hvordan* elevene deltar. I denne forbindelse synes jeg begrepet tilpasset deltakelse passer godt. Betegnelsen brukes om den form for deltakelse der eleven drar nytte av opplæringen, utvikler seg som person og opplever fellesskap med andre (Håstein & Werner, 2004).

Jeg blir nysgjerrig på hva det kommer av at jentenes og guttenes engasjement i timene er så forskjellig. I studiet *Young People and Sport*, utført i England, viste deg seg at gutter og jenter deltok i like stor grad i kroppsøvingstimene (Green, 2009). Dersom deltakelse innebærer å dukke opp i timen og gjøre det man skal, så er dette også tilfellet for denne klassen. Tilbakeblikk i kroppsøvingfagets historie viser oss at faget tidligere var kjønnsdelt og innholdet var ulikt. Nå skal derimot begge kjønn ha et felles kroppsøvingfag. Green (2009) peker på at mesteparten av aktivitetene som prioriteres i kroppsøvingundervisningen er tradisjonelle mannlige aktiviteter. I kroppsøving skal alle, uavhengig av kjønn, ha lik adgang til faget. Green (2009) hevder at intensjonen om lik adgang til faget i praksis har innebåret lik adgang for alle elever til ”guttene kroppsøving”. Tidligere kunne vi lese at Jens pekte på at guttene var lettere å få med enn jentene, og at jentene så ut til at de bli tvinga til å gjøre aktivitetene. Kan det tenkes at disse jentene også opplever at de er deltakere i guttenes kroppsøving, og derfor ikke er så lette å få med?

Ifølge Talbot (1995) bidrar sosialiseringprosessen til at barn og unge tar med seg en viss sosial og kulturell kapital inn i kroppsøvingfaget. Hun skriver at årene med sosialisering har gitt elevene ulike disposisjoner med hensyn til hva som trengs for å utøve kompetanse i spesielle aktiviteter. Hun bemerker at elevene har utviklet et syn på fysisk aktivitet og hvordan det skal gjøres, og at de har et klart bilde av hva som er egnet for deres respektive kjønn (ibid.). Et perspektiv på kjønn går ut på at kjønn er sosialt konstruert, og at gutter læres opp til maskuline identiteter og jenter til feminine identiteter. Det bringer oss inn på begrepet

kjønns sosialisering. Det brukes om den prosessen hvor gutter og jenter introduseres for hva som anses som egnet atferd og praksis for de respektive kjønn. Oppdragelse og samfunnspåvirkning trekkes frem som viktige faktorer i kjønns sosialiseringen (Green, 2009).

Hvilke forskjeller lærer så gutter og jenter gjennom kjønns sosialiseringen? Ifølge Green (2009) innebærer samfunnspåvirkningen at gutter og jenter får ulike idealer for sin kjønnsidentitet med tanke på maskuline og feminine verdier. Ideer om maskulinitet involverer aggressivitet, et ønske om å prestere i sport, konkurrere med og overvinne andre og oppnå fysisk styrke og muskler. Femininitet er nært knyttet til utseende og kropp, og jenter lærer at det er viktig å se bra ut og være feminine. Blant annet er hovedmotivasjonen mange jenter har for å trene et ønske om å nå opp til kvinnekroppsidealet. Denne lærte atferden og praksisen kommer til uttrykk ved at flere gutter deltar i tradisjonelle gutteidretter og jenter i mer feminine idretter (Green, 2009).

Nora fortalte at jentene var mer stille når de kom på lag med guttene. Første økt i prosjektet hadde klassen en lagstafett (vedlegg: 8). Noen lag valgte å snakke litt taktikk først, og her merket jeg meg at på det ene laget var jentene særlig passive:

"Gutt spør: 'hvem løper først?'. To jenter sitter på gulvet og guttene står. En av jentene svarer: 'samma for meg'. Gutt sier: 'du løper først!'. Jenta svarer: 'ok'. Jentene sitter nede og virker ikke så opptatte av å diskutere taktikk i forkant av aktiviteten. Den ene jenta virker likegyldig til avgjørelsen om hvem som skal løpe først." (Egne feltnotater, 1.økt)

I den reviderte læreplanen for kroppsøving (UDIR, 2012a) ble innsatsbegrepet vektlagt, og et kjennetegn er «at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget». Elias synes samarbeidet i timene har fungert ganske bra, men at hver enkeltes innsatsnivå kan by på utfordringer:

"Det er ganske stor forskjell på hver sin person sitt innsatsnivå da på en måte. Hva en vil gi. Noen er jo veldig ivrige og noen er ikke så ivrige. Og da blir det jo selvfølgelig litt vanskelig hvis de to skal jobbe sammen da."

Elias peker på at prosjektet krever noe av medelevene, for at de skal lykkes. Å skape et inkluderende læringsmiljø er ikke bare en jobb læreren gjør. Jonas er også inne på dette og sier:

"Det er jo ikke alltid like lett å inkludere noen som bare står i et hjørne, da. Sånn som i basket i dag, så prøvde jeg å inkludere, men det går jo ikke når den ene står der og den andre står der - og bare står der."

Elevene uttrykker at det kan være noen utfordringer med tanke på samarbeid og hensyn mellom de to linjene. Ruben mener hans linje kan ta i et ekstra tak:

"Altså, sånn som jeg ser det, så er den andre klassen ganske flinke på det [fair play] fra før. Så egentlig er det vi som burde skjerpe oss litt på det med fair play og samarbeid."

Han mener likevel at det at læreren har tatt opp dette med fair play i timene har gjort dem mer bevisst på det. I økt 1 (vedlegg: 8) var det gjennomgående i timen at læreren formidlet at de skulle få med alle. Han introduserte timen med at et av målene var «å lage en bedre time for alle» og leste opp kompetansemålet om fair play. Etter en runde i aktivitet 1 "evighetsstikkball" spurte læreren elevene: «*hvordan kan vi få jentene mer med?*». I denne aktiviteten hadde jentene i stor grad beveget seg langs veggen, mens guttene brukte stor plass i midten. Underveis i aktiviteten lå 3 gutter oppå hverandre og kjempet om en ball. Noen gutter kastet hardt. Etter runde 2 sa læreren: «*Nå skal vi få alle med. Husk å ikke kaste så hardt!*» Når timen ble avsluttet spurte læreren: «*Hvordan klarte vi å få med alle i dag?*» Elevene ga lite respons. Han formidlet videre: «*Til neste gang: vær flinkere til å tenke utover oss selv. Vi må jobbe med å gjøre hverandre gode*».

Hva kommer det av at jentene er så passive? Selv uttrykker de at det handler om en utrygghet i timene, men også at det handler om selve faget. Dette med trygghet og trivsel berører den emosjonelle siden av læringsmiljøet. De sosiale relasjonene i klassen har betydning for elevenes trygghet, angst, bekymringer, trivsel og følelse av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er i stor grad aktiviteter som innebærer ball, som gjør jentene utrygge. Ballspill kan invitere til voldsom atferd, det kan være mye kroppskontakt og man kan bli truffet av ballen. Flere av jentene er redde for å skade seg, og de synes guttene er hardhendte. Nora og Hanna beskriver det slik:

Nora: "Jeg ble slått fire ganger på beina. Så det er derfor jeg blir sånn 'nei, jeg vil ikke leke'."

Jeg: "Føler du deg litt sånn utrygg?"

Nora: "Ja. Veldig. Når det er sånn – hva heter de greiene vi slår med? Innebandykølle."

"Alt som har med køller og balltre og sånn vil jeg helst ikke være med guttene. I fotball kan det hende at de sparker altfor hardt. I innebandy har de kølla som kan skade deg" (Hanna).

"Det var skummelt. De guttene kastet ballen veldig hardt, så det var bare 'okei, nei jeg vil ikke være med nå lenger'. Men de fortsetter uansett. Så jeg fikk ballen to ganger nesten i ansiktet. Så jeg måtte dukke ned hele tida" (Nora om evighetsstikkball).

Prosjektet tok for seg både ball-leiker og andre aktiviteter uten ball. Slik Nora beskrev «evighetsstikkball» (vedlegg: 8) over, kan det virke som at en slik aktivitet bør introduseres når elevene er flinkere til å ta hensyn til hverandre. Det kan være at poenget med at elevene skal treffe hverandre med ballen, selv om den er myk, skremmer jentene. Vi kan likevel se indikasjoner på at noen av aktivitetene i prosjektet har gitt en trygghetsfølelse hos noen av jentene i linje B. Nora sier følgende om tallstafetten (vedlegg: 8): *«Alle følte seg trygge, for å si det sånn. Det var ingen som følte seg utrygge faktisk og alle var med»*. Én aktivitet med ball virket noe bedre, og det var stiv heks med ball. Nora sier at hun her følte seg trygg, fordi ingen skulle treffe henne med ballen. Jentenes trygghetsfølelse ser dermed ut til å ha betydning for deres deltakelse.

I elevintervjuene snakket jeg litt om hvilken påvirkning prosjektet har hatt på læringsmiljøet. Ruben, Nora og Hanna synes ikke det har skjedd noe særlig forandring. Ruben antyder i en viss grad at det kan ha forandret noe mellom de to linjene, men han mener det egentlig er ganske likt innad i linjene.

"Jeg synes det har hjulpet litt, men det er fortsatt sånn guttene og jentene holder seg til klassen sin, så ..." (Hanna).

"Hadde det kanskje vært tidligere i begynnelsen, så hadde kanskje hjulpet oss å bli enda bedre kjent, men nå er vi så godt kjent allerede, så det er egentlig ganske likt" (Ruben).

Det var litt ulike meninger og elevene var ikke helt sikre på om det hadde skjedd noe forandring. Det kan tyde på at det er vanskelig for elevene å se en påvirkning på læringsmiljøet, siden de bare hadde hatt noen uker kroppsøving før prosjektet. Det kan tenkes at de har lite sammenligningsgrunnlag. Følgende utsagn av Elias illustrerer dette:

"Nei. Det tror jeg ikke. Og hvis det har det, så vet jeg det ikke. For jeg vet ikke hvordan gymtimer vi hadde hatt hvis vi ikke hadde hatt prosjektet."

En av hovedtankene bak «inkluderende læringsaktiviteter» er ikke at elevene skal ha fokus på forskjellene, men heller vite om at de er der og ha likeverdet i fokus. Gjennom aktivitetene er intensjonen at de skal bli bedre til å samhandle, respektere og anerkjenne hverandre, og at læringsmiljøet oppleves som inkluderende. Ut ifra det elevene forteller, så innehar de etter prosjektet ikke noe mer fellesskapsfølelse. Selv om Ruben tror at fokuset på fair play og hensyn, har gjort dem mer bevisst på det, så virker de ikke noe mer reflekterte over dette. Jentene uttrykker at de er utrygge i mange situasjoner sammen med guttene, og innehar en passiv holdning i aktivitetene. Ruben uttrykker at de må bli flinkere til å ta hensyn til jentene, mens Elias mener det ikke går an å inkludere noen han mener ”bare står i et hjørne”. I denne klassen må det altså jobbes enda mer med elevenes, særlig guttenes, evne til å ta hensyn til andre, slik at det skapes en trygg atmosfære for deltakelse. Det kan tenkes at hvis jentene opplever større trygghet, vil de også delta i større grad, og dermed ”bli lettere å inkludere”. Det krever altså en innsats også fra jentene sin side, dersom man ønsker å oppnå et mer inkluderende læringsmiljø i klassen.

4.2.4 Selvoppfatning

Som nevnt tidligere, kom det frem i doktorgraden til Midthaugen (2011) at intervensjonen bidro til forbedret selvoppfatning i intervensjonsgruppen sammenlignet med kontrollgruppen. Han la frem en mulig forklaring; at læringsaktivitetene fokuserte på aksept og deltakelse i et inkluderende læringsmiljø, som kunne ha positiv påvirkning på utbyttet. Videre kunne det forklares ut ifra at lærerne hadde vektlagt bevissthet omkring forskjeller mellom elevene og viktigheten av å bygge selvtillit hos hver enkelt av elevene uten at de sammenlignet seg med hverandre. Jeg syntes det var interessant å undersøke hvordan dette gjorde seg gjeldende i min studie også, og intervjuet elevene om selvoppfatning.

Jeg spurte Elias om han syntes timene til nå hadde forandret noe på hvordan han så på seg selv i faget, og han sa:

"Nei, egentlig ikke. Det har vært mye av det samme vi har hatt før egentlig. Så det har ikke vært noe sånn ny sak da, på en måte."

Samtidig uttrykker han at han ikke har tenkt så mye over dette med sammenligning i timene. Daniel har ikke tenkt så mye over hvordan han ser på seg selv i faget, men synes han har klart seg ganske bra. Julie merker ikke noe særlig endring, og forteller at aktivitetene i prosjektet har vært enkle:

"Jeg hadde følt meg noe flinkere eller dårligere. Bare det samme hele tida. Kanskje litt bedre noen ganger når det er gøy og jeg har gjort en god innsats. (...) De oppgavene vi har hatt nå synes jeg er veldig lette. Så føler jeg har klart å mestre de oppgavene der i alle fall."

Ida mener ikke at timene har påvirket noe særlig hvordan hun ser på seg selv, og mener heller det har skjedd gradvis fra før. Hun sier hun er mer motivert nå på videregående enn det hun var på ungdomsskolen og at hun har blitt mer moden. Da jeg snakket med Jonas om hvordan han oppfattet seg selv i kroppsøvingstimene nå på videregående, fortalte han at han bare var en som fløy rundt og koddet. Han forklarte det sånn:

"Når jeg synes at øvelsene er dårlige, så koddet jeg heller. Enn å følge øvelsen da. Så da ødelegger jeg for andre enn meg selv, da. Så, ja."

Jeg spurte han videre om han merka noe forskjell i timen i dag:

"Nei, eh, jeg var mindre koddet i dag. Tror jeg da. Kan jo hende jeg har koddet i dag og. Jeg vet jo ikke."

Midthaugen (2011) fant ut at jentene og de svakeste elevene fikk best utbytte av intervensjonen i sin doktorgrad. Jonas uttrykker seg også i tråd med dette. Han mener at det er de svakeste elevene som har fått utbytte av prosjektet og uttrykker seg slik:

"Det er jo alltid de som er dårligst som får noe godt ut av det. Det er jo det. Men de som er best, får noe dårlig ut av det. Det er kjipt da. Da ligger jo den beste på samme karakter som den dårligste, da. Da får alle likt da [fnyser]."

Til forskjell fra Midthaugens (2011) studie synes det ikke som prosjektet har påvirket elevenes selvoppfatning. Grunner til dette diskuteres nærmere i kapittel 4.4.3.

4.3 Elevenes tanker om kroppsøvingfaget

I dette hovedavsnittet berører jeg det andre aspektet ved problemområdet, som angår hvilken betydning kroppsøvingfaget har for elevene. Det antas at tidligere erfaringer, syn på faget og forventninger om hvordan undervisningen skal foregå kan påvirke hvordan elevene ser på «inkluderende læringsaktiviteter». Derfor anses det også som viktig å belyse hvilken mening elevene knytter til kroppsøvingfaget. Dersom man oppnår en forståelse for elevenes bakgrunn, muliggjør det en diskusjon om mulige årsaker til elevenes oppfatninger om og utbytte av undervisningen. I denne sammenheng viser betegnelsen betydning til hvordan de

ser på faget og hva det har å si for deres opplevelse av faget. Jeg har avgrenset det til å gjelde hvilke tanker de har om innholdet i faget og hva de mener kroppsøvningsfaget skal være.

4.3.1 Innhold: ”Hvis det er noe jeg trives med, så er det jo gøyere”

I det følgende skal jeg se på hvilket innhold elevene ønsker seg, og hvilken påvirkning valg av innhold har på deres atferd. Elevene er veldig opptatt av innholdet i timene, og flere mener det er viktig at de har aktiviteter de liker eller synes er gøy for at de skal trives. Sander uttrykker det slik:

”... at vi skal ha ordentlige gymtimer. Som kanskje er litt slitsomt. Selve aktivitetene har mye å si. Hvis det er noe jeg trives med, så er det jo gøyere.”

Når vi snakker om innholdet i kroppsøvningsfaget, lister elevene opp ulike aktiviteter som for eksempel kanonball, fotball, håndball, ishockey, volleyball, dans og leker. Mange av aktivitetene ligner det de forbinder med ”typiske” aktiviteter fra grunnskolen og aktiviteter de holder på med på fritiden. Når de skal begrunne ønskene sine eller fortelle hvorfor de ikke ønsker seg noe, dukker det opp uttrykk som «fordi det er morsomt», «fordi det er kjedelig» eller «det er gøy!». Noen av guttene sier at de sliter litt med å fokusere eller ikke gir så mye innsats hvis aktivitetene er kjedelige. Sander sier for eksempel at han kan være litt lat hvis det er kjedelig, og at hvis han ikke er så interessert, så gidder han ikke å yte så mye. Jonas synes også det er vanskelig å fokusere når han ikke er interessert i aktivitetene. Han orker ikke å fokusere i timene når det ikke er «sånn ordentlig kule ting» og reagerer med å «kødde» i stedet. Ruben peker også på at han kan miste litt motivasjonen av noen aktiviteter, og at det for eksempel var mindre motiverende med dans enn ballaktiviteter på ungdomsskolen. Mens guttene reagerer med å «kødde» eller yte mindre hvis de ikke er så interessert, trekker jentene seg heller litt unna eller prøver å være med uansett. Julie sier for eksempel: «gym er jo gym. Får jo gjøre det vi får i oppgave». Når Hanna snakker om resten av linja, sier hun at de ikke er noe særlig interessert i gym og at mange helst vil slippe. Hun uttrykker at «dem er med bare for å være med».

Treningsøkt og forlengelse av fritiden

Elevenes tanker om kroppsøvningsfaget ser ut til å ha hatt stor påvirkning på deres oppfatning av «inkluderende læringsaktiviteter». For eksempel gjelder dette Ruben og Jonas, som begge sier at de ikke har lyst til å fortsette med aktivitetene fra prosjektet. Ruben peker på at innholdet i inkluderende læringsaktiviteter er viktig å ha med, men at det samtidig ikke må ta

for mye plass. Ordene han bruker er: «*man må jo ha vanlige, altså, andre aktiviteter i tillegg*», og det gjør meg nysgjerrig på hva han egentlig mener ”vanlige aktiviteter” er. Det virker som om Ruben assosierer ”vanlige aktiviteter” med tradisjonelle ballspill og idretter:

"Jeg liker bedre det meste av ballsport. Altså, jeg vil heller drive med en spesiell sport eller aktivitet enn sånne vanlige øvelser, som for eksempel sånne samarbeidsøvelser som vi hadde nå. Det er jo greit nok, men jeg foretrekker liksom å ha ordentlig sport og konkurranse og sånt. Som for eksempel innebandy, basket, fotball eller brentball. Det er kanskje noe med konkurranseinstinktet som settes i gang."

Sander var også inne på dette med ”ordentlige gymtimer” idet vi snakket om trivsel. Han, i likhet med flere av guttene, ønsket å øve på idrettslige ferdigheter og ha mye spill. Elevene har dermed også noen tanker om hvordan aktivitetene skal legges opp i timen. Ruben, Jonas og Daniel sier at de liker idrett og ballaktiviteter best, og for Jonas handler det om at han da kan få vist hva han er god for. Flere av guttene i linje A uttrykker at de ønsker mer *ordentlig* idrett og sport i timen. Daniel håper at de skal ha idretter som basketball, innebandy og fotball. Men han liker ikke at aktiviteter blir blandet i en time:

"Jeg vil ha mer sånn hele timer med idrettsting. Hvis vi for eksempel har basketball som tema, så vil jeg ha det fast liksom. At vi for eksempel har basketball hele timen. At det ikke skal være sånn blanda med masse idretter og sånn. Jeg vil ha spill og øving og litt sånn."

Sander forteller om sine ønsker for innholdet i timene og vektlegger både øvelser og spill:

"For eksempel innebandy. At vi har litt mer sånne øvelser. For eksempel hvis vi øver på pasninger, så kan vi jobbe rundt kjegler og sånn. Og at vi ikke bare har sånn stort lag, men at vi deler opp i to og spiller mot hverandre. Men jeg vil ikke bare øve på ferdigheter. Jeg vil også spille. Det er klart man skal øve på ferdigheter også, fordi man må jo øve til spillet. Men hvis det ikke er noe spill, så er det ingen som gidder å øve."

Guttenes skildringer av sine ønsker kan minne veldig om en tradisjonell treningsøkt i en idrett. Sander sier for eksempel at han ønsker at læreren skal fungere som en trener eller coach:

"Ja, det hadde vært bedre hvis man hadde sett på han som en trener, og ikke bare en som legger frem øvelsene. Hvis han for eksempel tar ut en og en og sier sånn 'nei, ikke sånn, men sånn'."

Disse elevene har drevet med eller driver med organisert idrett på fritiden. Deres ønsker for innholdet i faget minner veldig om det de er vant til fra denne arenaen. Det kan tenkes at elevene er innstilt på at kroppsøvingsfaget skal være en videreføring av det de gjør eller har gjort på fritiden. Det Ruben sier i det følgende, uttrykker veldig det jeg har inntrykk av at elevene ønsker seg:

”Ja, altså – friminuttene på barneskolen, ungdomsskolen – så var det ofte mye av de samme aktivitetene man dreiv med da. Som for eksempel brentball, fotball, basket – fordi det var gøy. Og da er det jo gøy å ha det samme i gymmen og.”

Lignende funn kom frem i en engelsk studie (Smith, 2006 i Green, 2012) som tok for seg hva 15-16 åringer ønsket å møte av innhold i kroppsøvingsfaget. Respondentene foretrakk at faget inneholdt aktiviteter som de likte å holde på med på fritiden, og som de så for seg at de kom til å delta i når de ble eldre. At elevene ønsker en forlengelse av fritiden og at de forventer at faget skal være underholdende (gøy, morsomt), kan by på en utfordring idet man introduserer dem for «inkluderende læringsaktiviteter». Her skal de jo faktisk lære noe både faglig og sosialt, og læringsaktivitetene kan være annerledes enn slik de er vant til i organisert idrett. Det kan tenkes at noen av elevene, som forventer en tradisjonell idrettsøkt i kroppsøvingstimene, kan være mindre imøtekommende mot innholdet i «inkluderende læringsaktiviteter». Det ser ut til at flere av guttene er motivert for å lære noe faglig i form av idrettslige ferdigheter, men mindre opptatt av det sosiale aspektet.

Fagets verdier

Selv om jentene har ønsker om aktiviteter i faget, så virker de mindre interessert enn guttene. Hva kommer dette av? Ida peker på at elevenes interesser er litt forskjellige, og at hennes linje er mer kreativ enn sporty:

”Vi går jo ikke akkurat på en sporty linje. Det er en litt mer kreativ linje. Man er litt forskjellig sånn sett.”

Det kan virke som at det hun legger i begrepet *sporty* er verdier som ikke passer helt til hennes linje. Kan det tenkes at jentene ville engasjert seg mer hvis de fikk bruke sine kreative evner? Håstein & Werner (2004) argumenterer jo for nettopp dette med at elevene må få bruke ressursene sine dersom man skal kunne kalle det tilpasset deltakelse. Da undrer jeg meg over om det er rom for kreativitet i kroppsøvingsfaget? Slik jeg tolker læreplanen for kroppsøving, er det ingenting som tilsier at faget ikke skal ha rom for kreativitet. Et av

kompetansemålene for Vg1 er: ”eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekomposisjonar”. Verbene eksperimentere og skape kan vise til bruk av kreativitet. Læreplanen fortolkes og iverksettes av læreren, og derfor vil svaret på spørsmålet mitt være: det kommer an på læreren.

En hovedvekt av kompetansemålene innehar verbet praktisere. Umiddelbart ser jeg to tolkningsmuligheter på dette begrepet; enten så praktiserer man på en bestemt måte eller så praktiserer man på en annen måte. Det er dermed ikke presisert i kompetansemålene på hvilken måte man skal praktisere, og derfor mener jeg det er grunn for å hevde at det også kan åpne opp for kreativitet. Selv om dette er spennende å ta tak i, så er det ikke rom for å ta det veldig mye lengre i denne oppgaven. Et poeng vil jeg likevel trekke frem av det nevnte, og det handler om å ta elevenes ressurser på alvor og betrakte det som en berikelse. I tråd med Håstein & Werner (2004) vil en tilpasset opplæring ta hensyn til mangfoldet av elevene og sikre at hver enkelt kan utvikle seg og benytte seg av sine egne ressurser. Og en likeverdig opplæring vil i så måte innebære å ta hensyn til begge linjenes interesser og ressurser.

4.3.2 Læringsobjekt: ”Tenker bare at det er obligatorisk og at samfunnet vil at vi skal bruke kroppen”

I undersøkelsen av elevenes oppfatninger om prosjektet, syntes flere å inneha klare forventninger til hvordan faget skulle være. Likevel virket de noe usikre og i liten grad reflekterte rundt dette med hva de skulle lære i faget. Det var noen som uttrykte at de ikke hadde tenkt så mye over det, og Hanna fortalte at de snakka ikke noe særlig om det på ungdomsskolen. Ida knytter læring i kroppsøving til noe teoretisk og sier: *«vi har ikke hatt noe sånn teoretisk. Jeg har ikke hørt noe om det. Trur vi fikk en læreplan, men jeg har ikke sett noe på den»*. Likevel har noen av elevene gjort seg noen tanker om hva faget skal være. Noen har synspunkter om hvordan de selv mener det bør være, mens andre fremhever hvorfor de tror samfunnet eller skolen synes det er viktig. Angående hva de selv fremhever, kommer det frem at kroppsøvingsfaget må være gøy, de skal bli bedre i idrett og at det er en avkobling fra de andre fagene. En klar tendens angående hvorfor de tror faget er obligatorisk, er at de må bevege seg mer og at det er nyttig for helsa.

”At man tenker på at gym – det er gøy!”

Først skal jeg ta for meg dette med at kroppsøvingsfaget må være gøy eller morsomt. Ruben legger vekt på at faget er ”gøy”, at man opplever glede, og han synes det er viktig at man ikke

gruer seg til faget. Som han selv sier: «*At man tenker på at gym – det er gøy!*». O'Reilly, Tompkins & Gallant (2010) hevder at både lærere og elever higer etter å engasjere seg i aktiviteter som er morsomme. Ofte bruker elever ordet gøy (oversatt fra det engelske "fun") til å verdsette aktivitetene de har deltatt i (ibid.). Det stemmer overens med det disse elevene beskrev angående sine oppfatninger om prosjektet (4.2.2). Nora tror det er et middel til å få alle til å delta: «*Ja, hvis gymtimene liksom er morsomme, så vil jo alle være med uansett. De som hater gym også*». Jeg tror få kroppsøvingslærere vil være uenig i at det er positivt om elevene synes undervisningen er gøy, og at morsomme aktiviteter kan inspirere lite deltakende elever til å være med. I et leserbrev i Aftenposten (27.11.12) uttrykte Daniel (17) seg slik:

"Når du kommer fra et hjem hvor vektløfting tilsvarer kanalbytte på TV-en og kondisjonen forbedres ved turer til kjøleskapet, er det viktigere å gjøre trening morsomt, enn å gjøre det enda verre. Mennesker er forskjellige, gi folk flere valgmuligheter. La folk gjøre noe de syntes er morsomt."

Både Nora og Ruben er inne på andre ting også, idet de snakker om hva de skal lære i faget. Jonas er derimot klar på at "gøy" er i hovedfokus, mens han mener at kroppsøving ikke er et læringsfag: «*Nei. Tenker at det er litt moro egentlig jeg*». De nevnte utsagnene kan passe inn i den ene begrunnelsen for faget «at det tar hensyn til behov her og nå», som Annerstedt (1991) beskriver. Her er ikke tanken at elevene skal lære noe, men at de skal koble av, ha det moro og oppleve glede. Noen pedagoger har argumentert for at dersom man gjør "gøy" til et mål for kroppsøvingsundervisningen, da forstått som lek, rekreasjon eller avkobling, så stilles det spørsmål ved legitimiteten (O'Reilly, Tompkins, & Gallant, 2010). På den ene siden ser vi altså at det er viktig for elevene at det er gøy, men samtidig må man tenke over legitimeringen av faget.

"Det var det hun snakka om, så det var som regel det vi satsa på"

Over snakket elevene om hva de mente var viktig i faget. Elevene kan også trekke ut hva de skal lære i faget fra lærerens formidling og karaktersetning i faget. Dette gjaldt for Jonas og Ruben. Her kommer det frem at holdninger, fair play og samarbeid har vært vektlagt. Det kan inngå i kategorien Annerstedt (1991) kaller «at det ivaretar overordnede mål», og det kan for eksempel være sosial utvikling og holdninger. Jonas forteller om ungdomsskolen, hvor han gikk ned en karakter. Han hadde blitt sur og spurt læreren hvorfor han fikk lavere karakter: «*Da var det på grunn av holdninga mi. Så det var jo litt sånne ting.*» Ruben fortalte om en lærer han hadde på ungdomsskolen, som var veldig opptatt av fair play: «*Det var jo som regel*

det hun snakka om at vi skulle lære å bli flinkere på, så det var som regel det vi satsa på da». Mens Jonas virker heller misfornøyd med vurderingen han fikk, og ikke reflekterer i noe større grad, synes det som om Ruben har plukket opp flere ting faget handler om: *«Også lære det med å samarbeide i sport og generelt samarbeide og bli en mer sammensveisa gjeng. Tenker jeg da. Man lærer jo det og».* Daniel er også inne på dette med samarbeid og fair play, men uttrykker: *«Det blir for mye fair play, det synes jeg. Temaet liksom».* Det kan peke på at han er noe uenig i at overordnede mål skal vektlegges for mye i kroppsøvingsfaget.

”Det var mer å trene på idretter og bli bedre trent”

”Det var egentlig bare mer å trene på forskjellige idretter og sånn. Også det å bli bedre trent (...) Du lærer jo regler og sånn i de forskjellige sportene. Man lærer å kunne sportene; regler og taktikk og sånn. Jeg har lyst til å lære litt mer taktikk og hvordan man skal spille. Ikke bare sånn at man prøver seg frem.”

Slik Sander beskriver over, handlet faget på ungdomsskolen om å trene på idretter og bli bedre trent. Kroppsøving er, ifølge han, en arena for å trene på fysiske og sportslige ferdigheter, eller med andre ord en arena hvor man kan lære å kunne sportene. Han beskriver både hvordan han oppfattet faget da, og uttrykker at han selv har lyst til å lære hvordan man skal spille. I formålet for faget blir idrett nevnt to ganger. Det inngår som et element i bevegelseskulturen (sammen med leik, dans og friluftsliv), som er en del av den felles dannelsen i samfunnet. Videre nevnes det som en sentral del av faget, sammen med de nevnte områdene. Det er tre av kompetansemålene etter Vg1, under hovedområdet idrettsaktivitet, som tar for seg at elevene skal praktisere og kunne regler, gjøre funksjonell bruk av ulike ferdigheter og praktisere fair play ved å inkludere andre i utvalgte idretter og aktiviteter (UDIR, 2012a).

Blant flere aspekter Ruben trekker frem, mener han også at faget handler om å få dem i form. Det er det flere elever som trekker frem. Daniel mener man kan lære at det å trene og holde seg i form er sunt. I formålet for faget står det at elevene skal tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse (UDIR, 2012a). Julie trekker frem at ikke alle trener på fritida, og Nora, Hanna Og Ida er enige om at det er viktig at alle er i aktivitet. I formålet for faget står det at fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse (UDIR, 2012a). Jentene snakker om at de *«må komme seg i aktivitet», «det er bra for kroppen», «for at vi skal holde oss friske»* og at *«det er viktig å være i aktivitet, sånn at man ikke sitter og får sykdommer».* Julie og Hanna

vektlegger at man ikke bare sitter, men er i aktivitet. For Hanna er det også viktig å presse seg: «*At jeg ikke bare er sånn 'orke ikke', men at jeg presser meg selv til å gjøre ting uansett hvor sliten jeg er da.*» Ida uttrykker seg som følger:

”Jeg tror det er viktig at vi er i bevegelse. Og at vi blir motivert til å bruke kroppen. Ja, at vi skal holde oss friske da. Tenker bare at det er obligatorisk og at samfunnet vil at vi skal bruke kroppen” (Ida).

At Ida trekker frem at samfunnet vil at de skal bruke kroppen er interessant. Det er høyst trolig at elevene påvirkes av fokuset på helse og sunnhet i samfunnet og media. Vi ser en samfunnsutvikling her i landet, i likhet med andre vestlige land, der det er økt forekomst av usunne spisevaner, inaktivitet, økende overvekt og livsstilssykdommer blant barn og unge (Ulset, Undheim, & Malterud, 2006). Dette er helt klar ikke en ønskelig trend, og mange gir skolen ansvaret for å holde barn og unge sunne, friske og aktive.

Ulike perspektiver på kroppsøvfingsfagets plass i skolen

Vi kan se at elevene uttrykker litt ulike måter å se faget på, selv om en hovedtendens er at elevene har en helsetilnærming. Det er kanskje ikke overraskende at elevene ikke har en felles oppfatning av hvorfor faget er i skolen, eller at de er noe usikre på dette. Ifølge Aasland & Brøgger (2013) mangler faget en klar kjerne. Det ser ut til at hoveddiskusjonen angående begrunnelsen for faget har en helsetilnærming og en dannelses-tilnærming. Hvis vi skal plassere elevene innenfor disse to hovedretningene, kan vi se at Sander, Ida, Hanna, Julie og Nora uttrykker en helsetilnærming i faget. De formidler at det er viktig for å holde seg i form og unngå sykdommer, og de vet at det å være i bevegelse er sunt. Daniel og Ruben nevner også at fair play og samarbeid er en del av faget og uttrykker dermed en dannelses-tilnærming. Det samme gjelder Jonas som er inne på at læreren vurderte holdninga i faget. Det ser derimot ikke ut til at Daniel, Ruben og Jonas nødvendigvis ønsker en slik tilnærming til faget, men det er slik de har forstått at læreren har vektlagt det i undervisningen.

Det er gjennomgående at mange av elevene tenker at kroppsøvfingsfagets hovedmål er at de holder seg i form og at de utvikler fysiske og idrettslige ferdigheter. Jentene i linje B heller i større grad mot helsetilnærmingen i faget, mens noen av guttene uttrykker at de også i faget skal lære idrettene. Som nevnt i teorikapitlet, hevder Säfvenbom (2010) at faget har vært dominert av et snevert helseperspektiv kombinert med idrettslige ferdigheter de siste 50 årene, og det virker som elevene også uttrykker en slik forståelse av faget. Det kan godt tenkes at de

påvirkes av samfunnet og media. Media slår opp samfunnsmessige bekymringer om inaktivitet, som for eksempel ”6 åringer sitter stille 6,5 timer daglig” (Vg, 18.11.12) og ”ungdom er mer stillesittende enn 80-åringer” (Aftenposten, 30.03.12). Ettersom barn og unge bruker store deler av tiden på skolen, er det naturlig å tenke at skolen skal ta ansvaret for å aktivisere dem. Og når kroppsøvfingsfaget er det faget som forbindes med aktivitet, er det naturlig å tenke at kroppsøvfingsfaget skal ta hånd om denne delen. Det er derimot god grunn til å argumentere for at dagens timetall gjør det urealistisk å bruke kroppsøving som et direkte helseforebyggende tiltak (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011). Det er vanskelig å si seg uenig i at kroppsøvfingsfaget bør fremme helse, men det finnes flere inngangsvinkler enn et instrumentelt syn på at kroppen er et objekt som skal trenes. Som Dowling (2010, s.208) sier, så fokuserer kroppsøving på et smalt helseperspektiv, der kroppen er et objekt som tilsynelatende bare trenger å bli *«utsatt for en trinnvis treningsprogresjon i kroppsøvingen for å fungere optimalt helsemessig»*.

Idas utsagn om at ”samfunnet vil at vi skal bevege oss” synliggjør godt at elevene har en forståelse av at ”de der ute” mener vi må bevege oss, og de vet at det er lurt. Elevene trekker også frem at det har betydning for helsa. De virker derimot lite reflekterte omkring dette, og tar det ”for god fisk” at å bevege seg gjør godt for helsa. Dagens kroppsfokus og treningspress er det god grunn til å være kritisk til, og blant annet Lyngstad et al. (2011) har advart mot at elever som ikke når opp til de kroppslige målene, kan føle seg mindreverdige og bli nedvurdert. De mener faget må hjelpe elevene til å ta fornuftige valg i forhold til kroppskulturen vi har i dag. Dersom man skal klare dette, må elevene stimuleres til å være kritiske og reflektere over (eventuelt forkaste) samfunnets kroppsidealer og –oppfatninger (ibid.).

Lærerens syn på fagets kunnskapsobjekt

Ommundsen (2005) er en av talsmennene for at kroppsøvfingsfagets primære mål bør være å lære fysisk-motoriske ferdigheter, og han ønsker å forsterke fokuset på at kroppsøving er et læringsfag og ikke bare et aktivitetsfag. Dersom man skal lykkes i å gjøre kroppsøvfingsfaget til et læringsfag, argumenterer Aasland & Brøgger (2013) for at læreren må ha en klar struktur i undervisningen. Med det menes at kroppsøvfingslæreren tydelig er klar over hva elevene skal lære, og at han/hun klargjør målet og innholdet for elevene (ibid.).

Som jeg nevnte i teorikapitlet, spiller læreren en stor rolle med hensyn til hva elevene lærer i faget, og det kan tenkes at lærerens formidling av målet med faget også er betydningsfull i forhold til hvordan elevene opplever fagets kunnskapsobjekt. Elevene har hatt ulike lærere før de begynte på videregående, og ettersom faget fremstår uten en tydelig kjerne, kan det tenkes at elevenes tidligere lærere har formidlet ulike ting om hva faget skal handle om til elevene. Jens er den nåværende læreren, og har dermed ansvaret for hva elevene skal lære den tiden de har han. Jeg vier derfor noe oppmerksomhet til Jens' tanker om læring i faget. Han forteller om hvordan han jobber i faget, og hovedessensen jeg trekker ut av det er trivsel og det å få med alle elevene:

"Jeg prøver å følge læreplanen. Det er et sånn grunnleggende dokument som jeg bruker. Også har jeg en grunntanke om at jeg skal prøve å få elevene til å trives i undervisningen. Også har jo faget en oppdragelsesfunksjon og. Også det å få med flest mulig – de har jo mange ulike vaner i forhold til hvordan de har vært med i faget tidligere – så prøve å få med de som sitter på tribunen da."

Videre nevner han at det er viktig at elevene får en god følelse av å drive med aktivitetene, at det er mye aktivitet i timene, og at de kanskje lærer en aktivitet de synes det er ålreit å holde på med. Bakgrunnen for dette er at han tror at trivsel kan skape en mer varig motivasjon for aktivitet hos elevene, og at den kommer innenfra. Som han selv sier:

"Man ser at elevene gir veldig mye uten at det er noe slags press utenfra. Da tar jeg det som et tegn på at dette er en aktivitet som er motivert innenfra."

Disse punktene hører til et sted mellom det Annerstedt (1991) kaller «at det ivaretar behovet her og nå» og «på grunn av sin karakter som informasjons- og aktivitetsfag». Der skal læreren legge til rette for glede, trivsel og aktivitet samt introdusere elevene for et bredt utvalg av aktiviteter, og fokuset på læring er mindre. Når han snakker om læring uttrykker han at han prøver å lære dem noe, og at hvis han klarer det så er det bra. Likevel virker det som at læringen er underordnet det overnevnte, og at læringsutbyttet heller blir en bonus. Det kan også tolkes dit hen at trivsel og motivasjon må være på plass før man kan jobbe med læring. Slik uttrykker han seg:

"Ja, jeg prøver jo på at de skal lære noe, men jeg vil også si at jeg tror det at de trives vil skape litt mer varig motivasjon da. Men uansett så prøver jeg å få til at det er mye aktivitet i timen. Hvis man da klarer å lære de litt også, så er det bra da."

Når vi snakker om læring i faget, så betrakter Jens det noe ulikt i forhold til hvilken klasse han underviser. Han sier at hvis det er en velfungerende klasse, så vil han kanskje legge mer vekt på kunnskap om idrettene; lære dem spillet og reglene og dømme strengere. Dersom han har en annen type klasse, som ikke er så motivert for kroppsøving i utgangspunktet, så legger han mindre vekt på å lære dem om idrettene og legger opp til mer leik og trivsel. Med hensyn til utvalgsgruppa vektlegger han dette med at elevene lærer litt ulike måter å trene basistrening på (for eksempel utholdenhet og styrke), fordi han tror det er mer relevant for dem. I tillegg synes han det er viktig at de lærer litt om helse. Da tenker han på en form for kroppslig kunnskap eller forståelse, fremfor det man kan måle på en teoretisk prøve.

4.4 Betydningsfulle faktorer for prosjektet

I det følgende skal jeg ta for meg utfordringer ved prosjektet. Da drøfter jeg mulige forklaringer på utfallet av det. Først skal jeg se på lærerens betydning, deretter tar jeg for meg utvalgets innvirkning og endelig legger jeg frem noen tanker om intervensjonsstudie og utbytte.

4.4.1 Lærerens betydning

Ifølge Imsen (2009) er læreren den viktigste faktoren når man skal forklare hva som skjer i klasserommet. Blant annet kan lærerens holdninger, tanker, oppfatninger og kvalifikasjoner ha stor påvirkning på undervisningen. Alle lærere har en ”praksisteori” om undervisning, og denne anses som en betydningsfull faktor for lærerens pedagogiske praksis (Imsen, 2009). På bakgrunn av dette, fokuserte jeg på å få en større forståelse for lærerens tanker om prosjektet og hans formidling og gjennomføring av det. Med tanke på prosjektet undersøkte jeg blant annet hans forventninger til prosjektet og forståelse av begrepet «inkluderende læringsaktiviteter». Det antas at dette er to viktige faktorer som har påvirkning på lærerens praksis og formidling gjennom prosjektet.

Lærerens forståelse, forventninger og tro på prosjektet

Jens uttrykker sin forståelse av prosjektet slik:

"Målet er å prøve å skape et bedre klima i en klasse gjennom aktivitet, og at elevene blir mer glad i å være i aktivitet. Delmålet er at de blir observante på hverandre, at de klarer å ta mer hensyn til hverandre og være litt mer empatiske kanskje."

Han snakker dermed om begrepet inkluderende læringsmiljø, og i tillegg berører han et aspekt ved formålet ved faget; bevegelsesglede. Jens mener at noe av grunntanken bak prosjektet er å vri på ting, så det ikke er kjent for noen. På den måten har alle samme utgangspunkt. Han er også innom dette med bevisstgjøring, som jeg anser som en særlig viktig del av «inkluderende læringsaktiviteter»:

"Du må også prøve å ha en kommunikasjon om det underveis i timen. At man snakker om og legger vekt på ting hele tida. Å stikke inn det fokuset da; med fair play, ta hensyn og bevegelsesglede."

Vi snakket også litt om forventet utbytte, og da nevnte han at han trodde man fikk en effekt gjennom at elevene ble bevisste på seg selv, at de ble oppslukt i aktiviteten og at kanskje kommentarer fra medelever i forhold til andres prestasjon falt bort. Videre trodde han at man kunne få flere læringseffekter; teknisk, sosialt og helsemessig:

"Når elevene blir oppslukt av aktiviteten, så har jo intensiteten en tendens til å øke. Som regel blir det god stemning da. Og det sosiale - du er jo i gruppa. Du er jo faktisk en deltaker i gruppa. Så du vil jo kanskje føle en tilhørighet i gruppa også."

Med dette virker det som om læreren har tiltro til «inkluderende læringsaktiviteter» og at det kan ha et utbytte for elevene på flere områder. Grunnen til at jeg mener lærerens forventning av utfallet er viktig å belyse, er at jeg mener det sier noe om hvor stor tro han har på prosjektet. Det antas at lærerens tro på prosjektet er en viktig faktor for om prosjektet skal fungere, fordi læreren skal "selge inn" prosjektet til elevene. Dersom læreren signaliserer at han tror på prosjektet, så kan det oppleves mer troverdig for elevene. Selv om lærerens forventninger kan uttrykke at han har tiltro til at prosjektet kan ha et utbytte, kommer det frem underveis at hans forventninger signaliserte et håp om at disse endringene kunne skje. Han sier at han ikke var overbevist om at det kom til å skje noen endring i klassen og uttrykker seg slik:

"Så da tenkte jeg at hvis det går, så er jo det veldig flott. Og hvis ikke, så er det jo ikke en sånn kjempeoverraskelse heller."

Det er viktig å presisere at læreren også uttrykte at han mente klassen hadde stor betydning for hvor godt prosjektet ville fungere, og at han ville hatt større tro på prosjektet i en annen klasse. Jeg skal komme nærmere inn på dette når jeg tar for meg utvalgets innvirkning senere.

Lærerens formidling og gjennomføring av prosjektet

I tillegg til de nevnte punktene over, antas det at måten læreren gjennomfører prosjektet på kan ha betydning for utfallet. Først og fremst måtte læreren tolke prosjektet og øktplanene, og det kan påvirke hvilket fokus han hadde i timene. Særlig med tanke på elevenes bevisstgjøring, vil det læreren har formidlet underveis kunne ha påvirkning på det elevene sitter igjen med til slutt. Derfor ønsket jeg å få tak på hvilket fokus Jens selv mente han hadde hatt:

"Jeg har jo kanskje hatt mye fokus på fair play. Fair play gjennom å følge reglene, følge undervisningen og ha god innsats. Og så har jeg prøvd å ha det fokuset med inkludering, spesielt at guttene skal prøve å få jentene mer med."

De nevnte punktene er ting jeg selv har lagt merke til under observasjonene. La meg ta den første økta som eksempel. Jens innledet timen med å fortelle om målene for timen og lese opp kompetansemålet som angikk fair play (vedlegg: 8). Under den første aktiviteten "evighetsstikkball" observerte jeg at jentene var litt tilbaketrunkne:

"Flere elever beveger seg langs veggen. De som har ball beveger seg litt mer i midten, men nærme medelevene som beveger seg langs veggen. Mange av guttene er mer aktive i søken etter ball, mens jentene og noen av guttene trekker seg mer unna."

I kapittel 4.2.3 stilte jeg spørsmål ved hva det kommer av at guttene er mest aktive og jentene er så tilbaketrunkne? Da tok jeg for meg kjønns sosialisering. Nå skal jeg se på hva litteraturen sier om lærerens påvirkning. Studier om kjønn og kroppsøving viser at de guttene som oppnådde høyest karakter i faget også var de læreren ga mest oppmerksomhet (Hay & Macdonald, 2010). Dessuten viser det seg at læreren har mye betydning for interaksjonen i undervisningen, særlig med hensyn til oppmerksomhet og kontroll over timene. Det trekkes frem at der hvor læreren ikke effektivt kontrollerer timene, oppstår det et domineringshierarki med guttene i front (Green, 2009). Følgene blir at guttenes prestasjoner i faget dominerer (Hay & Macdonald, 2010), og det er særlig guttenes konkurransevne og aggresjon i idrettsorientert kroppsøving som begrenser jentenes atferd og utfoldelse (Green, 2009).

Jentenes tilbaketreking var noe læreren la merke til og etter hvert samlet han elevene og stilte dem spørsmålet: «*hvordan kan vi få jentene mer med?*» De ble satt i gang igjen, han

samlet dem igjen og sa: «*nå skal vi få med alle!*» På slutten av timen tok læreren opp dette med å ta hensyn til hverandre og få alle med:

”Til neste gang: vi må være enda flinkere til å tenke utover oss selv. For eksempel så hadde gutta veldig lyst til å ’dølle laus’ – det er deilig å få kaste den ballen hardt. Men til neste gang ... husk at vi jobber med å gjøre alle gode!”

Den andre økta tok Jens opp igjen fokuset fra forrige time. Jeg noterte meg at det var litt småstøy, blant annet var noen litt urolige og en elev kastet en rockering opp i lufta. Noen elever responderte kort: «inkludere andre», «fair play» og «samarbeid». Læreren fortsatte på dette: «*vi skal ha aktivitet og spill som krever at alle gjør sitt beste*» og introduserte dermed også innsats som et fokus i timen. Videre fulgte han opp dette med å ta hensyn i den første aktiviteten:

”Nå skal vi være ærlige. Vi skal ikke sparke, men kun legge ned. Det er ikke lov å rope eller skremme [henvendte seg til en elev som hadde gjort dette, og flere elever ler]”

I den siste aktiviteten minnte læreren på elevene hva de hadde snakket om før i timen:

”Tenk: hva pratet vi om før timen? Alle må være mer med, vi må ha mer fokus!”

Under observasjonene gjorde jeg meg noen tanker om at lærerens formidlingsfokus også ble påvirket av elevenes væremåte og interaksjon. Jeg observerte at elevene flere ganger brøt reglene læreren hadde satt for aktivitetene og at det var en del tull og tøys. For eksempel observerte jeg at guttene småbrøyt litt i aktivitetene. Guttene var altså litt mer utagerende og høylytte. Jentene på sin side sto gjerne i par eller smågrupper og småpratet i aktivitetene, noe som kunne tyde på at de ikke hadde helt fokus. Dette kan altså tenkes å ha påvirket at læreren vendte noe fokus mot at elevene måtte konsentrere seg og at han var nøyer på å minne elevene om reglene. Ved slutten av den andre økta sa læreren:

”Vi bruker litt lang tid. Vi får for lite trening når det tar så lang tid. Ikke sant? Vi kjenner det at vi må konsentrere oss bedre når beskjeder blir gitt, så slipper vi å ta ting opp igjen.”

Han fortsatte videre med å spørre elevene om de klarte å holde fair play og reglene i timen her. De fleste elevene var stille, men et par ga korte responser: «*jeg synes det jeg*» eller «*nei, det var mye taklinger*». Elevenes korte responser kan komme av at de rett og slett ikke har

reflektert så mye omkring prinsippene i «inkluderende læringsaktiviteter». Intervjuene kan tyde på at elevene rett og slett ikke er så reflekterte, eller at de ikke er vant til å uttrykke seg på den måten. Det kan også virke som om verken Jens eller elevene er vant til å bruke kroppsøvingskonteksten til å snakke, fordi det er en arena som forbindes med å være i aktivitet.

Som nevnt i kapitlet om elevenes bevisstgjøring (4.2.1), så snappet elevene opp noen begreper som læreren hadde vektlagt: samarbeid, ta hensyn, være ærlig, følge reglene, inkludere alle og bruke fair play. De mener han har vært flink til å forklare reglene, de har et positivt syn på han og synes han er flink til å følge dem opp og korrigere dem. Jeg sitter igjen med det samme inntrykket etter mine egne observasjoner. Likevel la jeg også merke til at selv om læreren var flink til å flette inn begreper og mål underveis i timene, så var det mest fokus på at elevene var i aktivitet. Det ble brukt lite tid på diskusjon og refleksjon med elevene på slutten av timen. Dette kan både komme av elevenes korte responser, at de var litt ukonsentrerte, at det var noe småstøy og at verken Jens eller elevene forbinder kroppsøvingarenaen med sånn type undervisning.

Lærerne i Midthaugens (2011) doktorgrad var mindre tilbøyelige til å bruke tid på diskusjon i timene, og de tingene som ble tatt opp var ikke dyptgående. Lærerne var mer villig til å bruke aktivitetsheftet og la seg inspirere av øvelsesutvalget. Det er derfor interessant at gjennomføringen av læringsaktivitetene ga så gode resultater i doktorgraden. Noen elever uttrykte at de var blitt mer bevisst på noen av tingene som Jens snakket om, men i praksis så jeg lite endring men hensyn til jentenes deltakelse, guttenes evne til å ta hensyn og klassens samhold. Det kan indikere at prosjektet kunne trengt noe mer tid, og at læreren kanskje måtte gå mer dyptgående på prinsippene med akkurat denne klassen. Kanskje hadde det vært lettere å få til endring dersom prinsippene og særlig inkluderingsprinsippet hadde vært med hele året. Læreren formidlet jo at dette prosjektet skulle vare en viss tid. Kanskje ville elevene gitt en større innsats hvis de visste at dette skulle være gjennomgående hele året?

4.4.2 Utvalgets innvirkning

Som nevnt over uttrykte læreren at han mente klassen hadde stor betydning for hvor godt prosjektet ville fungere. Rønholt (2008b) gjengir tre vesentlige punkter for hvordan teamarbeid fungerer: 1. Medlemmene skal øke oppmerksomheten rundt seg selv, hverandre og bli klar over individuelle forskjeller – og nå en anerkjennelse av disse forskjellene, 2. Gruppens medlemmer skal skape kontakt og kommunisere med hverandre og 3. Det er viktig

for gruppens utvikling at det oppstår respekt, tillit og lagånd. Dette er punkter som er i tråd med grunntankene i «inkluderende læringsaktiviteter», og bør være på plass for å få til et godt samarbeid i en gruppe. Det kan se ut til at utgangspunktet for disse linjene var utfordrende. Jens nevnte blant annet at det var lite kommunikasjon blant linjene, at de ikke var så flinke til å følge undervisningsreglene hans, at de var forskjellige og at han måtte ha ”pusha” samarbeidet veldig. I etterkant av prosjektet uttrykte Jens:

”Jeg tror kanskje det ville ha fungert bedre for en annen klasse som er sammen hele tiden, for eksempel en studieforbereende klasse. Dette her er jo egentlig bare en drøy time i aktivitet, så det er jo ikke så fryktelig lenge i løpet av ei uke heller. Så det er vanskelig å liksom få den store endringsfølelsen [sukker lett].”

Dette kan tyde på at Jens tenker at en del grunnleggende ting må være på plass i en klasse før man kan se noen positive endringer. For eksempel dette med undervisningsregler og at elevene kjenner hverandre.

Jens forteller at han forventet at prosjektet skulle skape mer struktur og at det kanskje kunne snu litt stemninga i gruppa. Han så på forhånd at det kunne bli vanskelig, fordi det ikke var naturlige bånd mellom de to linjene. Videre ser det ut til at det hadde krevd noe mer tid for å få det ønskede utfallet. I tillegg til at prosjektet bare varte i 6 uker, møttes elevene bare én økt i uka. Linjene besto av en ren jenteklasse og en ren gutteklasse med ulike interesser og væremåter. Det vil si at linje A og B var veldig forskjellige, samtidig som elevene innad i klassene var forskjellige. Det at elevene har ulike interesser og er forskjellig i væremåten kan by på utfordringer for læreren. Læreren skal både ta hensyn til linje A og linje B, og det kan bli utfordrende når noen elever uttrykker at de helst vil ha kroppsøving for seg selv. Tidlig i prosjektet uttrykte Jens at vi måtte få jentene i linje A mer med. Han var usikker på hvorfor det var så lite med og trodde enten det hadde noe med selve faget å gjøre eller at guttene tok mye plass. Han drøftet mulighetene:

”Tenker kanskje litt på den ene aktiviteten, at vi kan dele inn jenter og svakere gutter i en gruppe og utagerende gutter i en annen gruppe. Men da mister vi kanskje litt av dette med at de må lære å forholde seg til hverandre, fair play osv. Men jeg tenker på at vi må få med jentene mer.”

I den ene økten hvor innebandy var aktivitet valgte læreren å dele linje A og linje B. Jentene i linje B føler seg sett av læreren og satte pris på at han lot dem være bare jenter i en aktivitet. Likevel når Nora blir spurt om hun kunne ønske de gjorde det flere timer, svarer hun:

”Ja, men jeg vil helst også være med liksom alle. Det blir litt kjedelig hvis det er bare – leke med jenter. Da utfordrer du ikke deg selv, liksom.”

Så på den ene siden kunne det virke som et bra tiltak å dele linjene, men på den andre siden hadde Jens et poeng da han sa at de mistet muligheten til å forholde seg til hverandre.

4.4.3 Intervensjonsstudie og utbytte

I det følgende skal jeg ta for meg hva som kunne vært gjort annerledes i denne intervensjonen og si noe om hva man kan ta med seg videre fra dette. Som jeg har pekt på var utvalgsklassen en utfordring. De kjente hverandre ikke, så hverandre bare en gang i uka og var veldig forskjellige. De hadde vanskelig for å samarbeide med hverandre og guttene var ikke flinke til å ta hensyn til jentene, noe som førte til at jentene følte seg utrygge i timene. Deres utrygghet gjenspeilet seg i at de heller trakk seg litt tilbake, og guttene opplevde det som at de var vanskelige å samarbeide med. Det tenkes at «inkluderende læringsaktiviteter» nettopp skal stimulere elevene til å håndtere forskjellighet og samhandling. Likevel antas det for ambisiøst å oppnå dette på så kort tid. Det kan peke på at en slik intervensjon krever noe mer tid i en lignende klasse.

Midthaugen (2011) fant i sin doktorgrad at elevene fikk forbedret selvoppfatning og trivdes bedre i faget, og det var særlig jentene som fikk utbytte av hans intervensjon. Hans intervensjon varte i 3 måneder, mens dette prosjektet varte halvparten av denne tiden. Kanskje er det for kort tid til å forvente noen resultater på utbytte hos elevene. I tillegg benyttet jeg også kvalitative intervjuer som metode, og elevene virket ureflekterte med hensyn til dette med selvoppfatning og mestringsforventning. For å finne ut om prosjektet hadde ført til noen endringer på disse områdene, valgte jeg å spørre elevene selv. Det kan tenkes at de rett og slett ikke har vært oppmerksomme på om det har skjedd noen endringer. Kanskje ville jeg også fått annerledes svar hvis jeg intervjuet dem i forkant og i etterkant av prosjektet, for å bedre kunne sammenligne.

Likevel søkte jeg å få en større forståelse for hvordan elevene ser på disse elementene. Det kom frem interessante funn, selv om elevene ikke pekte på noen endringer som følge av prosjektet. Hovedinntrykket mitt er at elevene opplevde aktivitetene i prosjektet som noe alle kunne mestre. På den måten kan det virke mer inkluderende og det kan være lettere å få med alle. Ulempen er at elevene som er vant til å prestere i faget, kjeder seg, fordi de ikke får

hevdet seg som vanlig. De fleste elevene hadde en god selvoppfatning og forventet å mestre det meste greit, og de fleste var positivt innstilt til å få utfordringer.

Det kommer frem i disse resultatene at det fortsatt er uklart hva faget skal være.

«Inkluderende læringsaktiviteter» heller i retning av det Annerstedt (1991) kaller «ivareta overordnede mål», som for eksempel sosial læring og holdninger. Tidligere har jeg argumentert for hvorfor kroppsøvfingsfaget er en velegnet arena for å jobbe med sosial kompetanse. Spørsmål er hva som faktisk er mulig å få til innenfor rammen av faget. Det ser ut som at denne klassen hadde et stort behov for å øke sin sosiale kompetanse for å fungere godt i lag, og det kan argumenteres for at det kunne krevd at de så hverandre flere timer i uka. Kroppsøvfingsfaget skal også ivareta andre mål for faget, for eksempel kroppslig, motorisk og idrettslig ferdighetslæring. Tanken med «inkluderende læringsaktiviteter» er at man skal kunne ha flere tanker og mål i hodet samtidig, og at det ene ikke trenger å utelukke det andre. Dermed skal man kunne kombinere sosial læring med ferdighetslæring.

For å få elevene ”med på laget”, krever det en del av læreren. En stor del av elevene i denne studien, virket å ha andre interesser enn det dette prosjektet klarte å imøtekomme. I tillegg kom innholdet i kollisjonskurs med det elevene forventet av faget, nemlig at de skulle videreføre det de gjorde på fritiden. Læreren har derfor en stor oppgave i forhold til å motivere elevene, og formidle at dette er det de skal igjennom dette året.

5. Oppsummering og veien videre

Denne studien har tilsiktet å belyse elevenes oppfatninger om prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter», og kroppsøvningsfagets betydning for dem. Resultater og drøfting viser at elevene i liten grad reflekterte omkring prosjektet de deltok på. Elevene var veldig opptatt av aktivitetsutvalget i timen, og vurderte det i forhold til om de likte det eller ikke, eller om de syntes det var gøy eller kjedelig. De var mindre opptatt av budskapet bak aktivitetene. Det kommer frem at prosjektet introduserer noen nye aktiviteter og at mange av elevene synes det er gøy å prøve noe nytt. Andre elever uttrykker at det er kjedelig, og at prosjektet ikke passet med slik de tenkte kroppsøvningsfaget skulle være. Flere uttrykker at det er viktig at undervisningen oppleves som gøy for at de skal trives og motiveres. Det synes likevel vanskelig å vinne frem en legitimitet av «inkluderende læringsaktiviteter» dersom det bare vurderes i forhold til om elevene har det gøy eller ikke.

Angående nivået på timene i prosjektet, er det variasjoner i hvordan elevene opplever graden av utfordringer. De fleste synes enten det har vært passe eller lett, og dermed virker det som prosjektet har hatt lav terskel for deltakelse. Likevel ser det ut til at mange av guttene mener det har vært for enkelt, og de ønsker seg mer utfordringer. Det kommer frem at dersom nivået er *for* lett, så kan noen elever miste interessen eller motivasjonen. Dersom guttene er vant til å hevde seg i idretten og kroppsøvningsundervisningen, kan det tenkes at aktiviteter som jevner ut nivået i klassen, bryter med deres forventninger om å vise seg frem og prestere. Det viser hvor viktig det er å tilpasse undervisningen til elevene, og differensiere etter nivå. Prosjektet kunne med fordel lagt enda mer vekt på dette.

Det var gjennomgående at elevene ikke husket eller visste så mye om hva prosjektet handlet om. Likevel hadde de fått med seg noen aspekter, og det gikk ut på at prosjektet handlet om å få alle med, følge regler, ta hensyn til hverandre, samarbeide og bruke fair play. En elev mente at de var blitt mer bevisste på dette med fair play i løpet av prosjektet, men elevene virket lite reflekterte omkring temaene. I det forrige kapitlet stilte jeg spørsmål ved hvorfor elevene ikke husker eller får med seg det som blir sagt i timene. Er det mangel på refleksjon omkring det som skjer i kroppsøving, eller har det noe med arenaen undervisningen skjer i? Læreren belyser en faktor, og han mener elevene har en forventning om å være i aktivitet hele tida. De forventer ikke å stoppe opp og prate om hva de tenker, føler og opplever. Det kan indikere at lærerens jobb blir å utfordre elevenes tanker om at faget bare skal være aktivitet og

gøy hele tiden. Læreren må argumentere for hvorfor disse grunntankene er viktig for å få en bedre undervisning for alle, og fremme at kroppsøvfingsfaget handler om læring. Dessuten ser det ut til at elevene trenger mer øvelse i å reflektere og snakke om sine opplevelser i kroppsøvingstimene.

En annen viktig faktor til at elevene ikke får med seg så mye, synes å være støy, uro og lite fokus i diskusjonsdelene i timen. For å stimulere bevisstgjøring anses lærerens klasselederkompetanse som betydningsfullt. Forslag til undervisningsregler her blir for eksempel å holde ro, lytte og fokusere når man har en diskusjonsdel i kroppsøvingstimen. Læreren må også greie å forhandle frem elevenes oppmerksomhet, og gjøre diskusjonen og refleksjonen relevant for elevene. God klasseledelse er avhengig av gode relasjoner. I denne klassen ser det ut til at læreren må jobbe enda mer med relasjonene.

Idet jeg beskrev konteksten rundt prosjektet, kom det frem at både elevene og læreren oppfattet linjene som veldig forskjellige. Klassen besto av to linjer, som hadde felles kroppsøving én gang i uken. Den ene linjen var bare gutter og den andre linjen var kun jenter. Kjønn ble lagt frem som en sentral forskjell i denne klassen, og da handlet det om væremåte, interesser, motivasjon for aktivitet og deltakelse i faget. Elevene uttrykte at de i liten grad kjente hverandre på tvers av linjene, og det syntes å være liten grad av kommunikasjon og samhold mellom linjene. Dette sier noe om utgangspunktet for prosjektet. Resultater og drøfting viser at guttene dominerte i timen og at jentene var ganske passive. Guttene mente at det var vanskelig å inkludere jentene, mens jentene syntes guttene var dårlige til å ta hensyn. Jentene uttrykte en utrygghet i timene sammen med guttene, og dette gjaldt særlig i ballspill. Det er indikasjoner på at enkelte av aktivitetene i prosjektet ga en trygghetsfølelse hos noen av jentene. Utover det var elevene usikre på om det hadde skjedd noen forandring av læringsmiljøet i løpet av prosjektet. Det så ut til at elevene opplevde at det var vanskelig å se en påvirkning, siden de hadde lite sammenligningsgrunnlag.

I forrige kapittel undret jeg meg over hvorfor jentenes og guttenes engasjement i timene var så forskjellig. Jeg la frem tidligere forskning om kjønn i kroppsøvfingsfaget og introduserte begrepet kjønns sosialisering. Der kommer det frem at mesteparten av aktivitetene som prioriteres i kroppsøvfingsundervisning er tradisjonelle mannlige aktiviteter, og det har blitt hevdet at lik adgang til faget i praksis har innebåret lik adgang for alle elever til «guttens kroppsøving». Kan det tenkes at disse jentene også opplever at de er deltakere i guttenes

kroppsøving, og derfor ikke er så lette å få med? De uttrykker selv at det både handler om faget og denne utryggheten de opplever sammen med guttene. I denne klassen kunne man ha jobbet enda mer med elevenes, særlig guttenes, evne til å ta hensyn til andre, slik at det skapes en trygg atmosfære for deltakelse. Det kan tenkes at hvis jentene opplever større trygghet, vil de også delta i større grad, og dermed «bli lettere å inkludere».

Elevenes syn på kroppsøvfingsfaget ser ut til å ha hatt stor innvirkning på deres oppfatninger om prosjektet. Et flertall av guttene i studien har klare forventninger om at faget skal bestå av idrett og ballaktiviteter, og forventer en treningsøkt der de lærer å bli bedre i idrettene. Det ser ut til at de forventer at faget er en forlengelse av fritiden. Jentene er også opptatt av selve aktivitetene i timen, og flere uttrykker at de ikke ønsker å spille ballspill med guttene. Et fellestrekk hos elevene er at de mener det er viktig at faget er gøy for at de skal trives. Det er også gjennomgående at mange av elevene tenker at kroppsøvfingsfagets hovedmål er at de holder seg i form og at de utvikler fysiske og idrettslige ferdigheter. Jentene heller i større grad mot helsetilnærmingen i faget, mens noen av guttene uttrykker at de også i faget skal lære idrettene. Utover det var de lite reflekterte omkring læring i faget. At elevene ønsker en forlengelse av fritiden og forventer at faget skal være underholdende, kan by på en utfordring idet man introduserer dem for «inkluderende læringsaktiviteter». Her skal de jo faktisk lære noe både faglig og sosialt, og læringsaktivitetene kan være annerledes enn det guttene er vant til fra organisert idrett. Det ser ut til at flere av guttene er motivert for å lære noe faglig i form av idrettslige ferdigheter, men mindre opptatt av det sosiale aspektet.

Diskusjonen om betydningsfulle faktorer for prosjektet tok for seg at det var en utfordring å komme inn i den aktuelle klassen med prosjektet. Det kunne krevd noe mer tid og mer inngående arbeid med tematikken. Selv om jeg så dette i løpet av prosjektet, kunne jeg ikke utvide tiden ettersom varigheten på prosjektet var bestemt på forhånd. Et forslag til veien videre kan være å gjøre en studie i en lignende klasse, der varigheten på prosjektet er lengre. På den måten kan man se om lengre varighet kan gi større utbytte. Mer kunnskap om hvilket utbytte «inkluderende læringsaktiviteter» kan gi, kan bidra til en diskusjon om hvor stor del av faget det bør være. Erfaringer fra dette prosjektet viser dessuten at en slik undervisningstilnærming, som «inkluderende læringsaktiviteter» er, krever mer bevisst jobbing med refleksjon og diskusjon rundt budskapet bak aktivitetene. Aktivitetene i seg selv gir ikke nødvendigvis det ønskede utbyttet. I den forbindelse kunne det vært interessant å gjøre en sammenligningsstudie, der man gjennomførte prosjektet med og uten tid til

refleksjon/diskusjon, for å si noe om betydningen refleksjon har for læringsutbyttet i kroppsøving. Endelig kan veien videre være en gjennomføring av en lignende studie i en studiespesialiserende klasse. Det tenkes at man da kunne jobbet mer inngående med tematikken i en slik klasse, som møtes oftere enn bare den ene timen med kroppsøving i uken. Kanskje hadde ikke kjønnsforskjellene blitt så fremtredende i en slik klasse, ettersom gutter og jenter da er blandet i alle fag. Den aktuelle klassen hadde bare undervisning med eget kjønn, bortsett fra kroppsøvingstimene.

Tabell- og figuroversikt

Tabeller

Tabell 1. Oversikt over didaktiske grunntanker. Gjengitt etter Midthaugen (2010b).....	14
Tabell 2. Oversikt over fire punkter i arbeidet mot en inkluderende skole, med utgangspunkt i Haug (2004).....	23
Tabell 3. Oversikt over kompetansemål som kan knyttes til "inkluderende læringsaktiviteter"	27
Tabell 4. Oversikt over Annerstedts (1991) seks hovedbegrunnelser for kroppsøvfingsfaget .	29

Figurer

Figur 1. Goodlads fem læreplanaspekter vs. min studie. Modifisert etter Imsen (2009).....	22
---	----

Forkortelser

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 [LK06]

Referanseliste

- Aftenposten (27.11.12). *Gjør gym gøy*. Hentet den 12.05.14 fra http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Gjor-gym-goy-7003008.html#.U3D5RIF_vpU
- Aftenposten (30.03.12). *Ungdom er mer stillesittende enn 80-åring*. Hentet den 12.05.14 fra: http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Gjor-gym-goy-7003008.html#.U4g5r_1_sid
- Aasland, E., & Brøgger, R. M. J. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. I: H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 125-136). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitative metoder*. Malmö: Liber.
- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsemnet: utveckling, mål, kompetens - ett didaktisk perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare Förlag AB.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). Danning i vår tid - mer enn kunnskap - introduksjon. I: P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap* (s. 15-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Arnold, P. (1980). Movement, Physical Education and the Curriculum. *Physical Education Review*, 3(1), 14-17.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Berkastet, I., & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse. Varme og tydelighet* (1. utgave, 2. opplag). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

- Briseid, L. G. (2013). Klasseledelse i et danningsperspektiv. I: H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvningsfaget: Problematisk, ikke automatisk. I: K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 205-218). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Evans, J., Rich, E., & Davies, B. (2004). The Emperor's New Clothes: Fat, Thin, and Overweight. The Social Fabrication of Risk and Ill Health. *Journal of teaching in physical education*, 23(4), 372-391.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Furre, H., Danielsen, I.-J., Stiberg-Jamt, R., & Skaalvik, E. M. (2006). Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevundersøkelsen". *UDIR*. Hentet den 10.03.14 fra:
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/elevinspektorene/5/Elevundersokelsen_2006.pdf?epslanguage=no
- Giess-Stüber, P., & Blecking, D. (2008). *Sport - Integration - Europe. Widening Horizons in Intercultural Education*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Green, K. (2009). *Understanding physical education*. London: Sage.
- Green, K. (2012). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*.

doi:10.1080/13573322.2012.683781. Hentet den 28.04.14 fra:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13573322.2012.683781>

- Grimminger, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport. Evaluation eines Fortbildungskonzepts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Gudmundsdottir, S. (2011a). Skarpt er gjestens blikk - den fortolkende forsker i klasserommet. I: T. Moen & K. Ragnheidur (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Gudmundsdottir, S. (2011b). Den kvalitative forskningsprosessen. I: T. Moen & K. Ragnheidur (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir akademisk.
- Gurholt, K. P., & Steinsholt, K. (2010). *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige!: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forl.
- Haug, P. (2004). Utfordringen er i klasserommet. I: H. Håstein & S. Werner (Red.), *Men de er jo så forskjellige!: tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (s. 15-19). Oslo: Abstrakt forl.
- Haug, P. (2010). Det som skjer i klasseromma. I: P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 231-248). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hay, P., & Macdonald, D. (2010). The gendering of abilities in Senior PE. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(3), 271-285.
- Høigaard, R., & Johansen, B. T. (2006). Læring i idrettsgrupper. I: H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 110-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iltad, S. (2004). *Sosialpsykologi*. Trondheim: Tapir.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk psykologisk Forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap. *Regjeringen*. Hentet den 21.10.13 fra:
<http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17.
- Larsson, H., & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned - current situation and future directions. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 381-398.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E., & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet den 16.04.14 fra:
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf?epslanguage=no
- Midthaugen, P. (2003). *Kroppsøvlingslærerens oppfatning og operasjonalisering av L97: en kvalitativ studie av orienteringsundervisningen på småskoletrinnet*. Levanger: HiNT.
- Midthaugen, P. (2010a). *Aktivitetshfte 1 kroppsøving for videregående skole. Inkluderende læringsaktiviteter i kroppsøving - bevisstgjoring og håndtering av individuelle forskjeller og elevers usikkerhet i kroppsøvlingsfaget*. Hentet den 02.09.2013 fra:
http://www.nih.no/Documents/forskning/Aktivitetshfte1_PerMidthaugenNIH_feb2011.pdf
- Midthaugen, P. (2010b). *Lærerkompendium i kroppsøving for videregående skole. Interkulturell læring i kroppsøvlingsfaget - en didaktisk tilnærming for håndtering av*

- forskjeller og annerledeshet gjennom kroppsøving og fysisk aktivitet*. Hentet den 02.09.13 fra:
[http://www.nih.no/Documents/forskning/L%C3%86RERKOMPENDIUM_feb2011_P
erMidthaugen.pdf](http://www.nih.no/Documents/forskning/L%C3%86RERKOMPENDIUM_feb2011_P
erMidthaugen.pdf)
- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference - on-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. Norwegian School og Sport Sciences.
- Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Næss, F. D. (2011). Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism. A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2013). *Relasjoner mellom elever*. Hentet den 12.05.14 fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/>
- NOU. (2009). *NOU 2009:18. Rett til læring*. Hentet den 21.10.13 fra:
[http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.
pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf)
- O'Reilly, E., Tompkins, J., & Gallant, M. (2010). *They Ought to Enjoy Physical Activity, You know?: Struggling with Fun in Physical Education*. In *Physical Education, Sport, Education and Society*. Hentet den 12.05.14 fra:
<http://dx.doi.org/10.1080/13573320120084281>
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.opplag.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2009). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? : om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I: *Kroppsøving/Landslaget for fysisk fostring i skolen* 55(6), 8-12. Tønsberg: LFF.
- Ommundsen, Y. (2008a). Hvorfor vi har et kroppsøvingsfag? *Bedre Skole*, 5(2), 78-82.
- Ommundsen, Y. (2008b). Kroppsøving: dannelse eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I: P. Arneberg & L. G. Briseisd (Red.), *Fag og dannelse - mellom individ og fellesskap* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2000). *Læring: teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Raaheim, A. (2002). *Sosialpsykologi*. Bergen: Fagbokforl.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønholt, H. (2008a). Dannelse og kompetence. I: H. Rønholt & b. Peitersen (Red.), *Idrætsundervisning: en grundbok i idrætsdidaktik* (2. udgave, 2.oplag). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Rønholt, H. (2008b). Social læring. I: H. Rønholt & b. Peitersen (Red.), *Idrætsundervisning: en grundbok i idrætsdidaktik* (2.udgave, 2.oplag). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse - og det gode liv. I: K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv - idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155-174). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Talbot, M. (1995). A Gendered Physical Education: Equality and Sexism. I: J. Evans (Red.), (s. 74-89). UK/USA: The Falmer Press.

- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: theory, practice, research*. London: Routledge.
- Ulset, E., Undheim, R., & Malterud, K. (2006). *Er fedmeepidemien kommet til Norge?* Hentet den 30.04.14 fra: <http://tidsskriftet.no/article/1473366>
- Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2006a). *Læreplan i kroppsøving [utgått]*. Hentet 12.09.13 fra: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-01/?id=&epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 09.09.13 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2006c). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 20.09.13 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2012a). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 20.09.13 fra: http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Komplett_visning/
- Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2012b). *Udir-8-2012 Endringer i faget kroppsøving*. Hentet 20.09.13 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2013). *Veiledning til læreplan i kroppsøving*. Hentet 20.09.13 fra: <http://www.udir.no/lareplaner/veiledninger-til-lareplaner/revidert-2013/veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>
- Vg (18.11.12) *6-åringer sitter stille 6,5 timer daglig*. Hentet 30.04.14 fra: <http://www.vg.no/forbruker/helse/6-aaringer-sitter-stille-6-5-timer-daglig/a/10063280/>

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til aktuelle deltakere

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til rektor ved utvalgsskolen

Vedlegg 3. Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger (NSD)

Vedlegg 4. Intervjuguide lærer før prosjektet

Vedlegg 5. Intervjuguide lærer etter prosjektet

Vedlegg 6. Intervjuguide elever

Vedlegg 7. Observasjonsguide

Vedlegg 8. Undervisningsøkt 1

Vedlegg 9. Undervisningsøkt 2

Vedlegg 10. Undervisningsøkt 3

Vedlegg 11. Undervisningsøkt 4

Vedlegg 12. Kategorisering og koding

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til aktuelle deltakere

Til elever og foresatte i vg1 på ---- VGS

Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet:

”Inkluderende læringsaktiviteter: En kvalitativ undersøkelse av et utvalg elevers perspektiver på et undervisningsopplegg i kroppsøving”

Jeg (Marlén Woie Wessel) er masterstudent ved Norges Idrettshøgskole, og er nå i gang med min avsluttende masteroppgave. I det følgende kommer informasjon om prosjektet jeg skal gjennomføre.

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for studiet er at vi vet lite om hva elever erfarer og lærer i kroppsøving. Elevene som forespørres om å delta i dette prosjektet får mulighet til å dele sine erfaringer og opplevelser fra kroppsøvingsfaget, noe som kan være et bidrag til å utvikle og forbedre kroppsøvingsfaget i skolen.

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan elevene oppfatter et undervisningsopplegg, som gjennomføres en periode av kroppsøvingundervisningen. Videre er det av interesse å undersøke hvilken betydning dette undervisningsopplegget kan ha for deres opplevelse av kroppsøvingsfaget.

Problemstillingen er hva oppfatter elevene at de lærer gjennom sin deltakelse i «inkluderende læringsaktiviteter», og hvilken betydning har det for deres opplevelse av kroppsøvingsfaget?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Forskningsdata innsamles gjennom individuelle intervjuer og observasjon av undervisning i en gitt periode i høsthalvåret. Intervjusamtalen vil omhandle hvordan du som elev oppfatter selve prosjektet. Temaer som kan tas opp i intervjuet kan være tidligere opplevelser fra kroppsøvingsfaget, læringsmiljø, trivsel, selvoppfatning og mestringsforventning. Gjennom observasjon vil det gjøres notater av hvordan undervisningsopplegget foregår, og dette kan også være utgangspunkt for samtale i intervjuene. Intervjuene tas opp med båndopptaker.

Deltakelse i forskningsprosjektet har ingen innvirkning på karakteren i kroppsøvfingsfaget.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger behandles konfidensielt, og du vil være helt anonym i publikasjoner. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til opplysninger fra prosjektet, og ingen enkeltpersoner (elever) vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai.2014. Umiddelbart etter prosjektets slutt vil lydopptak fra intervjusamtalene slettes.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

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 anonymisert.

Dersom du ønsker å delta, kan du fylle ut vedlagte svarslipp.

Kontakt meg gjerne om du har spørsmål til studien!

Kontaktinformasjon masterstudent	Kontaktinformasjon veileder
<i>Marlén Woie Wessel</i> <i>Mob: 46 67 46 51</i> <i>E-post: marlenwessel@gmail.com</i>	<i>Per Midthaugen,</i> <i>Førsteamanuensis NIH</i> <i>mob: 97687607</i> <i>e-post: per.midthaugen@nih.no</i>

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til rektor ved utvalgsskolen

Til rektor på --- VGS

Informasjon om gjennomføring av forskningsprosjektet:

”Inkluderende læringsaktiviteter”: En kvalitativ undersøkelse av et utvalg elevers perspektiver på et undervisningsopplegg i kroppsøving

Jeg (Marlén Woie Wessel) er masterstudent ved Norges Idrettshøgskole [NIH], og er nå i gang med min avsluttende masteroppgave. I det følgende kommer informasjon om et prosjekt, som jeg ønsker å gjennomføre hos et utvalg av elevene ved din skole. Dette vil da skje i samarbeid med en av skolens lærere som underviser i kroppsøving.

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for studiet er at vi vet lite om hva elever erfarer og lærer i kroppsøving.

Elevene som forespørres om å delta i dette prosjektet får mulighet til å dele sine erfaringer og opplevelser fra kroppsøvingfaget, noe som kan være et bidrag til å utvikle og forbedre kroppsøvingfaget i skolen.

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan elevene oppfatter et undervisningsopplegg, som gjennomføres en periode av kroppsøvingundervisningen. Videre er det av interesse å undersøke hvilken betydning dette undervisningsopplegget kan ha for deres opplevelse av kroppsøvingfaget.

Problemstillingen er hva oppfatter elevene at de lærer gjennom sin deltakelse i «inkluderende læringsaktiviteter», og hvilken betydning har det for deres opplevelse av kroppsøvingfaget?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Forskningsdata innsamles gjennom individuelle intervjuer og observasjon av undervisning i en gitt periode i høsthalvåret. Intervjusamtalen vil omhandle elevenes oppfatning av selve prosjektet. Temaer som kan tas opp i intervjuet kan være tidligere opplevelser fra kroppsøvingfaget, læringsmiljø, trivsel, selvoppfatning og mestringsforventning. Gjennom observasjon vil det gjøres notater av hvordan

undervisningsopplegget foregår, og dette kan også være utgangspunkt for samtale i intervjuene. Intervjuene tas opp med båndopptaker.

Deltakelse i forskningsprosjektet har ingen innvirkning på karakteren i kroppsøvfingsfaget.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger behandles konfidensielt, og elevene vil være helt anonyme i publikasjoner. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til opplysninger fra prosjektet, og ingen enkeltpersoner (elever) vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai.2014. Umiddelbart etter prosjektets slutt vil lydopptak fra intervjusamtalene slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og elevene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker seg, vil alle opplysninger om dem bli anonymisert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kontakt meg gjerne om du har spørsmål til studien

Marlén Woie Wessel,

Mob: 46 67 46 51

E-post: marlenwessel@gmail.com

Kontaktinformasjon veileder:

Per Midthaugen,

førsteamanuensis ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk, NIH

mob: 97687607

e-post: per.midthaugen@nih.no

Vedlegg 3. Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Per Midthaugen
Seksjon for kroppssøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 02.07.2013

Vår ref:34809 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.06.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34809	<i>Et undervisningsopplegg basert på "inkluderende læringsaktiviteter" i kroppssøvingsfaget på en videregående skole - en kvalitativ undersøkelse av et utvalg elevers perspektiver</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Midthaugen</i>
<i>Student</i>	<i>Marlén Woie Wessel</i>

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

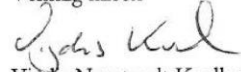
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, 30.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marlén Woie Wessel, Erling Skjalgssonsgate 18, 0267 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim Tel: +47-73 59 19 07 kyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uio.no

Vedlegg 4. Intervjuguide lærer før prosjektet

Introduksjon	
<p><i>Så fint at du sa ja til å delta i dette prosjektet! Til å begynne med vil jeg kort fortelle litt om prosjektet og intervjusituasjonen</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Prosjektet<ul style="list-style-type: none">○ Formål: undersøke hva dine elever oppfatter at de lærer gjennom prosjektet som gjennomføres i kroppsøvingstimene denne perioden<ul style="list-style-type: none">• Om intervjusituasjonen<ul style="list-style-type: none">○ Samtale (dine refleksjoner og tanker er viktige, ingen riktige svar)○ Du kan når som helst avbryte eller tilføye noe dersom du ønsker det<ul style="list-style-type: none">○ Anonymt○ Bruk av båndopptaker• Har du noen spørsmål? <p><i>Da setter jeg på båndopptakeren, og så kan vi starte samtalen ...</i></p>	
Bakgrunn	
<ul style="list-style-type: none">• Først lurer jeg på om du kan fortelle meg litt om din egen bakgrunn fra aktivitet og idrett?	<ul style="list-style-type: none">• Hva gjør du på fritiden?
<ul style="list-style-type: none">• Hvilken yrkesbakgrunn har du?	<ul style="list-style-type: none">• Hvorfor valgte du dette yrket?• Hvilke studier har du gått på?• Hvor lenge har du jobbet som lærer?• Hvor lenge har du jobbet her?• Hvilke fag har du undervist i og på hvilke linjer?
Arbeidshverdag og egen undervisning	
<ul style="list-style-type: none">• Kan du si noe om hvordan du jobber i kroppsøving til vanlig?	
Hva ønsker du å oppnå i faget gjennom din undervisning?	Hvilke mål fokuserer du på? Hva ønsker du at elevene dine skal lære i faget?

	Hvordan arbeider du for å nå disse målene?
Hvilket innhold prioriterer du i kroppsøvingstimene?	På hvilken måte får elevgruppen du har betydning for ditt valg av innhold? I hvilken grad er elevene med på å bestemme eller påvirke innholdet?
Klassemiljøet	
<ul style="list-style-type: none"> • Kan du si noe om hvilket inntrykk du har så langt av klassemiljøet i den aktuelle klassen for prosjektet? 	<ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad opplever du at elevene er trygge på hverandre? • Hvor komfortable tror du de er med å være i aktivitet sammen med medelevene sine?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken rolle kan du, som kroppsøvingslærer, spille i forhold til å utvikle klassemiljøet? 	<ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad fokuserer du på å jobbe med å utvikle klassemiljøet i din undervisning?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke potensial tror du kroppsøvingsfaget har til å påvirke klassemiljøet? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken betydning har klassemiljøet for deg som lærer og den måten du gjennomfører undervisninga di på? 	
Læreplanen	
<p><i>Nå ønsker jeg å prate med deg om læreplanen og høre hvordan du oppfatter den ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan oppfatter du formålet med kroppsøvingsfaget i kunnskapsløftet? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken kjennskap har du til den reviderte læreplanen i kroppsøving, 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken påvirkning har det hatt på din undervisning eller måten du

som kom ut i 2012?	arbeider på i faget?
<ul style="list-style-type: none"> • Har du gjort deg noen tanker om hvordan begrepene fair play og innsats vektlegges i læreplanen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan forstår du disse begrepene? • På hvilken måte arbeider du med disse kompetansene i din undervisning?
Oppfatning av inkluderende læringsaktiviteter	
<p><i>Nå skal vi komme inn på begrepet «inkluderende læringsaktiviteter» og da er jeg interessert i å høre hvordan du tolker og forstår dette ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle litt om din kjennskap til begrepet «inkluderende læringsaktiviteter»? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan erfarte du det å delta i lærerkurset? <ul style="list-style-type: none"> • Hva gjorde dere? • Hvordan forstår du begrepet? • Hvilke prinsipper mener du vektlegges?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken erfaring har du med å bruke slike aktiviteter i din undervisning? 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete eksempler på aktiviteter? • Hvilke tilbakemeldinger har elevene dine gitt? • I hvilken grad har du prioritert det? Når?
Forventninger til prosjektet	
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke forventninger har du til prosjektet vi skal gjennomføre denne høsten? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilket læringspotensial tror du det kommende prosjektet kan ha for elevene? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan tror du elevenes respons kommer til å være? <ul style="list-style-type: none"> • Hvilket potensial tror du aktivitetene kan ha til å påvirke elevenes trivsel? • Hvilken betydning tror du prosjektet kan ha for klassemiljøet?

*Har du noe mer du vil fortelle om det vi har pratet om? Spørsmål?
Tusen takk for at du sa ja til å stille opp.*

Vedlegg 5. Intervjuguide lærer etter prosjektet

Introduksjon	
<p><i>Så fint at du sa ja til å delta i dette prosjektet! Til å begynne med vil jeg kort fortelle litt om prosjektet og intervjusituasjonen</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Prosjektet○ Formål: undersøke hva dine elever oppfatter at de lærer gjennom prosjektet som gjennomføres i kroppsøvingstimene denne perioden<ul style="list-style-type: none">• Om intervjusituasjonen○ Samtale (dine refleksjoner og tanker er viktige, ingen riktige svar)○ Du kan når som helst avbryte eller tilføye noe dersom du ønsker det<ul style="list-style-type: none">○ Anonymt○ Bruk av båndopptaker• Har du noen spørsmål? <p><i>Da setter jeg på båndopptakeren, og så kan vi starte samtalen ...</i></p>	
Klassemiljøet	
<ul style="list-style-type: none">• Kroppsøvingsklassen du underviser i er satt sammen av to linjer. Ville du sagt at dette er et typisk eksempel på en kroppsøvingsklasse på yrkesfag?	<ul style="list-style-type: none">• Hvorfor/hvorfor ikke?
<ul style="list-style-type: none">• Hvilke tanker har du gjort deg om undervisning i forhold til at det er to klasser som skal jobbe sammen?	<ul style="list-style-type: none">• Vil du si at du hadde noen strategier før prosjektet for å få de til å bli en sammensveisa gjeng? Fortell?• Flere av elevene jeg intervjuet sa at de kjente den andre klassen lite og kunne få eller ingen navn. Hva tenker du om det?
<ul style="list-style-type: none">• Kan du si noe om hvilket inntrykk du har av klassemiljøet nå?	<ul style="list-style-type: none">• Har det forandret seg noe i løpet av dette prosjektet?• I hvilken grad opplever du at elevene er trygge på hverandre nå?<ul style="list-style-type: none">• Kan du si noe om de ulike klassene har forholdt seg til hverandre?• Flere av elevene som ble intervjuet uttrykte at de skulle ønske

	<p>klassene kunne ha kroppsøving hver for seg. Hva tenker du om det?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Hvilket fokus kommer du til å ha på klassemiljøet i din undervisning fremover? 	<ul style="list-style-type: none"> Noe konkret du skal jobbe med? Hvordan?
<p>Prosjektet</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan vil du kort beskrive prosjektet vi har hatt i denne perioden? (innhold, formål, arbeidsmetode) 	<ul style="list-style-type: none"> Hvis du skal sammenligne med undervisningen du hadde med denne klassen <i>før</i> prosjektet – hva har vært annerledes eller nytt?
<ul style="list-style-type: none"> Kan du si noe om hvordan du synes prosjektet har fungert? 	<ul style="list-style-type: none"> Hva har vært bra? Hvilke utfordringer har det vært? <ul style="list-style-type: none"> Hva kunne vært bedre? Har det oppstått noen situasjoner underveis som du har tenkt spesielt på? Nå i etterkant: ville du gjort noen endringer? hvorfor?
<ul style="list-style-type: none"> Hvilket inntrykk har du av hvordan elevene har oppfattet prosjektet? 	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan har grunnstemningen vært? <ul style="list-style-type: none"> Har de gitt noen direkte tilbakemeldinger (verbalt)?
<ul style="list-style-type: none"> Hva tenker du om innholdet og aktivitetene i undervisningsøktene? 	<ul style="list-style-type: none"> Har du gjort det noen tanker omkring hvordan det fungerer å presentere nye aktiviteter for en klasse? Fordeler/ulempene med å introdusere noe nytt?
<ul style="list-style-type: none"> Hva synes du om varigheten på prosjektet? Antall økter? 	<ul style="list-style-type: none"> Kunne du tenke deg å ha flere slike økter i løpet av året? Hvorfor/hvorfor ikke?
<ul style="list-style-type: none"> Hvilken betydning tror du det har hatt å gjennomføre prosjektet med to ulike linjer? 	<ul style="list-style-type: none"> Tror du det ville vært noe annerledes dersom det var en klasse som var sammen hele tida på

	skolen? På hvilken måte?
Formidling/bevisstgjøring	
<ul style="list-style-type: none"> Hva har du hatt fokus på å formidle til elevene i prosjektet? 	<ul style="list-style-type: none"> Er det noen ting i øktplanene du har hatt mindre fokus på? Hvorfor? Er det noe du tenker hadde vært nyttig å ha mer fokus på for at prosjektet skulle fungert bedre?
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan opplever du at elevene har forstått det du har formidlet? 	<ul style="list-style-type: none"> Midlertidig eller noe de skal jobbe med hele året? Hva tror du? Hvilken respons har de gitt til spørsmålene underveis?
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan opplever du det å stille spørsmål til elevene/bevisstgjøre dem underveis i timen? 	<ul style="list-style-type: none"> I hvor stor grad har du gjort dette før? Hvor mye fokus synes du det er greit å ha på det i en kroppsøvingsøkt? Hvilken betydning tror du det har det for elevenes læringsutbytte?
Læring og elevenes utbytte	
<ul style="list-style-type: none"> Hva oppfatter du at elevene har lært gjennom dette prosjektet? 	<ul style="list-style-type: none"> På hvilken måte tenker du at elevene har fått utbytte av et fokus på fair play og samarbeidsøvelser?
<ul style="list-style-type: none"> I hvilken grad tror du elevene har opplevd mestring i løpet av prosjektet? 	<ul style="list-style-type: none"> På hvilken måte synes du aktivitetene har lagt opp til at elevene skal mestre på sitt nivå? Er det noen aktiviteter hvor du tror elevene har opplevd mer mestring enn andre? Hvorfor? Er det noen aktiviteter du tror ikke har gitt elevene mestringsfølelse? Hvorfor?

<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan tror du prosjektet har påvirket hvilket syn elevene har på seg selv i kroppsøving og hvordan de vurderer seg selv? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplever du elevenes trivsel nå? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tror du dette prosjektet har påvirket elevenes trivsel?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvor stor tro har du hatt på at elevene skal få et utbytte av dette prosjektet? 	
Læreplanen	
<ul style="list-style-type: none"> • Har prosjektet gjort deg mer bevisst på det som står i læreplanen knyttet til inkludering og fair play? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Har du forandret ditt syn på fair play, samarbeid og inkludering etter dette prosjektet? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken betydning mener du disse begrepene har i faget nå?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplever du det er å arbeide med disse begrepene i praksis? 	<ul style="list-style-type: none"> • Noen utfordringer?
Lærerrollen og egen deltakelse i prosjektet	
<ul style="list-style-type: none"> • Har du gjort deg noen tanker omkring <i>din</i> lærerrolle i dette prosjektet? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor stor betydning tror du at du som lærer har hatt for hvordan prosjektet har fungert? • Hvilken betydning tror du elevenes oppfatning av læreren har for å lykkes i å gjennomføre et slikt prosjekt?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har du opplevd det å delta i dette prosjektet? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva har vært positivt/negativt? • Har du fått noen nye tanker om undervisning?

Har du noe mer du vil fortelle om det vi har pratet om? Spørsmål?

Tusen takk for at du sa ja til å stille opp.

Vedlegg 6. Intervjuguide elever

Introduksjon	
<p><i>Så fint at du sa ja til å delta i dette prosjektet! Til å begynne med vil jeg kort fortelle litt om prosjektet og intervjusituasjonen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prosjektet <ul style="list-style-type: none"> ○ Jeg er interessert i å høre hva du(elevene) synes om kroppsøvingstimene dere har denne perioden og hvilke opplevelser du har fra faget tidligere ○ Vi kommer til å snakke litt om kroppsøvingstimene på ungdomsskolen, deg og din trivsel, litt om klassemiljøet og prosjektet ”inkluderende læringsaktiviteter” som dere har hatt i timene de siste ukene <ul style="list-style-type: none"> • Om intervjusituasjonen <ul style="list-style-type: none"> ○ Samtale (dine refleksjoner og tanker er viktige, ingen riktige svar) ○ Du kan når som helst avbryte eller tilføye noe dersom du ønsker det <ul style="list-style-type: none"> ○ Anonymt ○ Bruk av båndopptaker • Har du noen spørsmål? <p><i>Da setter jeg på båndopptakeren, og så kan vi starte samtalen ...</i></p>	
Hovedtema el. spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Elevers bakgrunn og tidligere erfaringer fra kroppsøvingfaget	
<p><i>Først kunne jeg tenke meg å vite litt om deg og din bakgrunn</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle meg litt om hva du gjør på fritiden? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva gjør du av fysisk aktivitet? • Organisert eller på egenhånd? • Hvor mye tid bruker du på det? • Er det viktig for deg? Hvorfor?
<ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle meg litt om hvordan du har hatt det i kroppsøvingfaget før du begynte på videregående? 	<ul style="list-style-type: none"> • Merket du noen forskjell på barneskolen og ungdomsskolen? • Gruet du deg eller gledet du deg til timene? <ul style="list-style-type: none"> • Hva var det som gjorde at du hadde det sånn? • Er det noe du skulle ønske hadde vært annerledes?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilket innhold eller hvilke aktiviteter synes du det har vært 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke aktiviteter har du likt best å være med på? Hvilke har du ikke

mest av i timene?	<p>likt?</p> <ul style="list-style-type: none"> Hva tror du det er med disse aktivitetene som gjør at du liker det/ikke liker det?
<ul style="list-style-type: none"> Tenk nå på den siste kroppsøvingslæreren du hadde før du startet på videregående; Hvordan husker du generelt at den læreren var? 	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan fikk læreren deg til å føle deg i timene? Følte du deg sett? Mener du at læreren tok hensyn til dine interesser i timene når aktiviteter ble valgt ut? Hvordan synes du læreren påvirka hvordan du hadde det i faget? Hvor flink synes du læreren var til å inkludere alle i timen?
Undervisningsopplegget	
<ul style="list-style-type: none"> <i>Nå skal vi komme inn på hvordan du oppfatter undervisningsopplegget dere har hatt i denne perioden ...</i> Kan du fortelle litt om hva dere har gjort i kroppsøving denne perioden? 	<ul style="list-style-type: none"> Var det noe som var annerledes eller som du ikke hadde kjennskap til fra før? I så fall – hvordan opplevde du det? Oppsto det noen spesielle situasjoner som du har tenkt på? (regelbrudd etc.) Kan du fortelle noe om hva dere har diskutert etter aktivitetene eller timen?
<ul style="list-style-type: none"> Hva er din generelle oppfatning av undervisningsoppleggene med inkluderende læringsaktiviteter? 	<ul style="list-style-type: none"> Hva er ditt inntrykk av hvordan klassen syntes det var? Var det noen aktiviteter du likte godt? Hvorfor? Var det noen aktiviteter du ikke likte? Hvorfor? Varigheten på prosjektet? Kunne du tenke deg å ha mer eller mindre?
<ul style="list-style-type: none"> Hva husker du at læreren formidlet i disse kroppsøvingstimene? 	<ul style="list-style-type: none"> Hva oppfatter du var formålet med aktivitetene? Hvor godt synes du læreren formidlet det? (trekk frem: fair play, inkludering, ærlighet, samarbeid, ditt nivå) Hvor bevisst har du blitt på disse tingene etterpå?
<ul style="list-style-type: none"> Hva tror du det var meningen at dere skulle lære gjennom disse timene? 	<ul style="list-style-type: none"> Hva mener du selv at du og dine klassekamerater kan lære av et slikt opplegg?

Lærerrollen	
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan har læreren tilrettelagt timene synes du? 	<ul style="list-style-type: none"> På hvilken måte har det vært relevant for deg?
<ul style="list-style-type: none"> Hvilken evne har han til å engasjere dere til å være med? 	<ul style="list-style-type: none"> Deg? Klassekamerater?
<ul style="list-style-type: none"> Kan du beskrive hva du forstår at han formidler til deg i faget? 	
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan vil du beskrive din holdning til læreren? 	
Trivsel og selvopfatning	
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan har du det generelt på skolen nå på videregående? 	
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan trives du i kroppsøvingstimene? 	<ul style="list-style-type: none"> Er det noe man kan gjøre for at du skal ha det enda bedre?
<ul style="list-style-type: none"> Hva tenker du er viktig for deg for at du skal trives? 	<ul style="list-style-type: none"> Hvor viktig er aktivitetene dere har i timen for at du skal trives i faget? Er det andre ting? Hvorfor? Hvordan har du trivdes med de aktivitetene dere har hatt nå?
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan oppfatter du deg selv i kroppsøvingsfaget? 	<ul style="list-style-type: none"> Hvor godt synes du selv du klarer deg i faget? Hvilke styrker og svakheter har du? Hva er det viktigst for deg å klare eller få til i timene? Ser du noe annerledes på deg selv på videregående enn ungdomsskolen? Hva tror du er grunnen til det?
<ul style="list-style-type: none"> Synes du at de timene dere har hatt til nå har forandret noe på hvordan du ser på deg selv i kroppsøvingsfaget? 	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan har du følt deg når du har vært med i timene? Hvordan synes du at du har klart deg?
<ul style="list-style-type: none"> Har du merket noe forskjell på hvor trygg og komfortabel du føler deg i faget etter de timene dere har hatt nå? 	<ul style="list-style-type: none"> Hva er det i timene som har gjort deg mer eller mindre trygg og komfortabel?
<ul style="list-style-type: none"> Hvor opptatt er du av å sammenligne deg med 	<ul style="list-style-type: none"> Har du tenkt over dette i prosjektet vi har hatt?

<p>klassekameratene dine?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan føler du deg når du sammenligner deg med andre?
<p>Mestringsforventning</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan er generelt dine forventninger til å klare eller få til de aktivitetene dere har i kroppsøving? 	<ul style="list-style-type: none"> • Har du noen eksempler på ting du har stor tro på at du klarer bra i kroppsøving? • Er det noe spesielt du synes er utfordrende å få til i kroppsøving? Hvorfor?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvor viktig er det for deg å få oppgaver hvor du kan jobbe ut i fra <i>ditt</i> nivå? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan synes du at læreren tilpasset aktivitetene til ditt nivå på ungdomsskolen? • Vil du si at aktivitetene i dette prosjektet har passet til nivået du er på? • Hvor stor tro har du hatt på at du skal klare oppgavene og aktivitetene dere har hatt?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan tror du at du ville ha reagert på vanskelige oppgaver som du ikke visste om du ville klare? 	<ul style="list-style-type: none"> • Synes du det har vært noen sånne oppgaver i dette prosjektet? <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan følte du deg da? • Hvor komfortabel er du med å bryte egne grenser eller utfordre deg selv?
<p>Klassemiljøet</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du beskrive klassemiljøet ditt så langt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Merker du noe forandring nå hvis du sammenligner med begynnelsen av skoleåret? <ul style="list-style-type: none"> • Hvilket inntrykk har du av hvordan de fleste trives med klassemiljøet? <ul style="list-style-type: none"> • Hvor godt trives du?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan synes du det er å ha kroppsøving med klassen din? 	<ul style="list-style-type: none"> • Føler du at du blir tatt hensyn til av de andre? <ul style="list-style-type: none"> • Føler du at du blir inkludert? <ul style="list-style-type: none"> • Hvor trygg føler du deg?
<ul style="list-style-type: none"> • Kan du nevne noen ting du tenker er viktig for å ha et godt klassemiljø da? 	
<ul style="list-style-type: none"> • På hvilken måte tror du man kan jobbe for å bedre klassemiljøet i kroppsøving? 	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe spesielt læreren kan gjøre for å få et bedre miljø?

<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan synes du samarbeidet har vært i klassen i disse timene? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken rolle har du hatt i samarbeidsoppgavene? • Hvordan synes du det er å lære seg å samarbeide bedre i kroppsøvingstimene? • Synes du dere har blitt bedre på det?
<ul style="list-style-type: none"> • Tror du prosjektet har forandret klasse miljøet på noen måte? Hvorfor det, tror du? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan tror du det har påvirket din og klassens trivsel?
Læring i kroppsøving og tanker om faget videre	
<ul style="list-style-type: none"> • Snakket dere noe om hva dere kunne lære i kroppsøving på ungdomsskolen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva tror du kunne vært gjort for at du skulle lært mer? • Hva har du lyst til å lære eller bli bedre til i kroppsøving nå på videregående?
<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke forventninger har du til timene fremover? 	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe i dette prosjektet du kunne tenke deg å fortsette med? • Er det andre ting du vil ha mer av?

Har du noe mer du vil fortelle om det vi har pratet om? Spørsmål?

Tusen takk for at du sa ja til å stille opp.

Vedlegg 7. Observasjonsguide

Dato:

Ant. elever (gutter/jenter):

Ikke deltakende:

Tid:

Gjennomføring undervisningsopplegget			
<i>Hvilke aktiviteter? (noe ulikt planen, ant runder?)</i>	Plassering	Hva sies? Info, formål, regler etc.	Hvordan? (stemmebruk, volum, øyekontakt)
Lærerens formidling før/underveis <i>Aktivitet</i>			
Introduksjon			
A1. S:			

Lærereens formidling før/underveis <i>Aktivitet</i>	Plassering	Hva sies? Info, formål, regler etc.	Hvordan? (stemmebruk, volum, øyekontakt)
A2. S:			
A3. S:			
A4. S:			

Bevisstgjøring/refleksjon etter aktivitet	Hva sier lærer?	Elevenes responser (uttrykk, kroppsspråk, verbalt)
A1.		
A2.		
A3.		
A4.		
Diskusjon etter aktivitetene		

Elevenes responser på undervisningsopplegget

<ul style="list-style-type: none"> • Uttrykk og respons i aktiviteten <ul style="list-style-type: none"> ○ Verbalt? ○ Gjennom kroppsspråk/lyder? ○ Hvordan beveger de seg? (tempo, innsats etc.) 	A1.	A2.	A3.	A4.
--	-----	-----	-----	-----

Elevenes responser på undervisningsopplegget

<ul style="list-style-type: none"> • Underveis i timen <ul style="list-style-type: none"> ○ Hva sier elevene? 	A1.	A2.	A3.	A4.
---	-----	-----	-----	-----

A1. Aktivitet 1, A2. aktivitet 2 osv., A1-b. =aktivitet 1b osv. F.A = før aktivitet. S1. Samling 1, S2. Samling 2 osv., S: Antall samlinger. L: lærer, g= gutt, j=jente, E=elev. P =pause.



= lærer =elev sitter =elev står

Vedlegg 8. Undervisningsøkt 1

Undervisningsøkt 1. Samarbeid og problemløsning	
<p>Tid:</p> <p>Antall elever:</p> <p>Hovedmål for timen:</p> <ul style="list-style-type: none">- Elevene skal øve på problemløsning og samarbeid i ulike aktiviteter- Elevene skal praktisere fair play ved å følge reglene i aktivitetene- Læringsaktiviteter for å skape tillit og felleskap hos elevene <p>Kompetansemål VG1:</p> <ul style="list-style-type: none">- Praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktiviteter	
AKTIVITET/BESKRIVELSE	DISKUSJON/BEVISSTGJØRING
<p>Introduksjon (5 min) Presentasjon prosjekt og økt</p> <p>Oppvarming: evighetsstikkball (10 min) <i>Utstyr: Ca. 10 myke baller til 30 elever</i> Avgrens et område. Start med 3-4 baller og kast ut flere etter hvert. Elevene får ett poeng når de treffer andre, og minus ett poeng når de blir truffet. Elevene teller selv</p>	<ul style="list-style-type: none">• Vektlegge at målet er et trygt læringsmiljø for alle der de kan oppleve anerkjennelse og tilhørighet, men samtidig ikke være redd for å møte det usikre eller uforutsigbare.• Alle er med hele tiden, ikke oppmerksom på ett punkt, siden det er flere baller

<p>poeng. Regler: max. 3 skritt, max 1 ball i hånda om gangen, max. holde ball i 3 sek. 2-3 min per omgang. Opprømsing av poeng. Neste runde: de som hadde f.eks pluss 4, starter med minus 4 og motsatt.</p>	<p><u>Mulige_spm:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Hvilke egenskaper trener vi på i denne øvelsen? (utholdenhet, koordinasjon, dømmme selv etc.)
<p>Tall-leik (ca. 25 min)</p> <p><i>Utstyr: 30-40 kjegler, 3 sett nummerlapper 1-10 (ulike farger)</i></p> <p>Sett ut kjeglene (kan bruke lurekjegler) på 1/3 av salen, og legg nummerlapper vilkårlig under hver kjegle med tallsiden opp.</p> <p>Tall-memory</p> <p>A. Starter med at elevene gjør seg kjent, og kan sjekke ut én og én kjegle (legger seg på magen, vipper opp kjeglen, leser og memorerer). Ca. 3-4 min.</p> <p>B. Elevene løper rundt i rommet (utenfor kjegleområdet) og får ulike oppgaver. F. eks: gå på alle fire, gå baklengs, hink etc. Ved signal roper lærer opp et tall, f.eks. rød nr. 4 eller nr. 4. Målet er å finne kjeglen(e) som skjuler dette tallet og levere til lærer. Da scorer vedkommende 1 poeng. Kun én lapp per elev per runde. Viktig at kjeglene blir stående på plassen sin under hele leken. Elevene teller egne poeng.</p> <p>C. Tall-stafett</p> <p>Del inn i 3 lag som får tildelt hver sin farge. 3 og 3 kan løpe om gangen, finner én lapp per runde i kronologisk rekkefølge. Eks. Tre fra rødt lag finner rød nr. 1, løper tilbake og veksler, tre nye finner rød nr. 2 osv. Regler: alle tre skal være tilbake før veksling, nummerlappene legges synlig ved vekslingsfeltet, alle kjegler skal stå oppreist underveis i leken. 30 sek før omgangen: snakke taktikk.</p> <p>C1. Øvingsrunde. Lagene finner tall 1-5. C2. Denne runden er det ikke lov å snakke sammen (bare kroppsspråk, tegn etc.). Finn 1-10. C3. Lov å snakke. Finn 1-10.</p>	<p><u>Mulige_spm:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Mulighet for elevene til å vise ulike styrker (hukommelse, fart, utholdenhet) Mindre oppmerksomhet rettet mot den enkelte elev <p><u>Mulige_spm:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> B. Hvilke ferdigheter kreves for å lykkes i denne aktiviteten? Hvilke ulike styrker kan dere vise? C. Hva skjer med samarbeidet når man mister muligheten til å snakke sammen? C. Hvilke andre muligheter har man til å kommunisere uten å snakke? C. Ble noen regler brutt? Hvorfor fristes man til å bryte reglene?
<p>AKTIVITET / BESKRIVELSE</p> <p>Lagstafett (10-15 min)</p>	<p>DISKUSJON / BEVISSTGJØRING</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Laget diskuterer seg fram til oppgaveløsning Bygge lagfølelse og trene på forpliktende samarbeid

<p><i>Utstyr: 2 matter per lag, 2 benker per lag</i></p> <p><u>Mattestafett</u></p> <p>Ca. 6 elever per lag, 2 matter til hvert lag, legges inntil hverandre ut fra ene veggen. Gruppen skal samarbeide om å komme seg over på andre siden av salen, kun ved hjelp av mattene. Dersom noen berører gulvet med en kroppsdelt, må hele laget løpe tilbake og ta i startveggen, før de kan fortsette der de "slapp". Starter sittende på bakerste matte. Elevene dømmer selv, og må si fra til laget dersom de berører gulvet. Når alle fra laget har tatt i veggen på andre siden, er de i mål. 30 sek til å snakke taktikk før start.</p> <p><u>Benkstafett</u></p> <p>Samme som over, bare at mattene byttes ut med benker. Ca. 30 sek til å snakke taktikk før start.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ta hensyn til alle på laget <p><u>Mulige spm:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • På hvilken måte jobbet dere med å ta hensyn til alle på laget? • Hvordan fungerer det å dømme selv i en konkurranse situasjon? • Var det noen forskjell mellom de to rundene? Diskuter dere en annerledes taktikk?
<p>Ekstra aktivitet: Blind slange + bokstav-fight</p> <p>Samme lag som over. Laget danner en rekke og holder hender. Første elev ser, resten lukkede øyne. Bytter den som «ser» etter hver bokstav fight. Den som ser må guide elevene rundt i rommet uten å kolliderer med andre rekker, og ikke fortere enn at alle henger med. Ved signal kan alle åpne øynene. Lærer roper opp bokstav (f. eks A, O, M, S, W, Æ) og hvert lag skal så fort som mulig forme denne bokstaven. Poeng til første lag ferdig med «feilfri» bokstav. Bokstaven skal være lesbar og nøyaktig, og leses i forhold til der lærer står. Alle på laget må være med.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Skape opplevelser av tillit og lagfølelse • Bli enige om løsningsstrategi på bokstav-fight <p><u>Mulige spm:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan føltes det å ikke se? • Hvordan opplevdes det å lede slangen? • Oppsto det situasjoner der du følte deg usikker underveis? • Hadde dere ulike roller på laget? Hvilke?
<p>Avslutning og kort diskusjon (5-10 min)</p> <p>Gjennomgang av hvilke læringsaktiviteter som er gjennomgått, hva formålet har vært og korte tilbakemeldinger om hvordan elevene har opplevd timen og om de er fornøyd med egen innsats. Kan også trekke inn spm. som ble hoppet over tidligere i økta.</p>	

Vedlegg 9. Undervisningsøkt 2

Undervisningsøkt 2. Koordinasjon og utholdenhet gjennom lek	
<p>Tid:</p> <p>Antall elever:</p> <p>Hovedmål for timen:</p> <ul style="list-style-type: none">- Utvikle samarbeidsevne og tillit til lagkamerater- Utvikle koordinative ferdigheter og utholdenhet- Utvikle selvbevissthet og tørre å møte det uvante <p>Kompetansemål VG1:</p> <ul style="list-style-type: none">- Praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalgte idrettar og aktiviteter- Praktisere treningsmetodar og øvingar innanfor uthald, styrke og rørsleevne for å utvikle eigen kropp og ivareta eiga helse	
AKTIVITET / BESKRIVELSE	DISKUSJON / BEVISSTGJØRING
<p>Oppvarming: Kjeglekamp (10-15 min) <i>Utstyr: 30-40 kjepler</i></p> <p>Kjeglene fordeles vilkårlig rundt i salen. Halvparten står oppreist og andre halvparten ligger nede. Del inn i to lag. Det ene laget skal velte kjepler og det andre skal sette opp kjepler. 4 omganger på 1 min (bytter hvem som velter og setter opp annen hver gang). Regler: kun lov å bruke hendene, og kjeplene skal stå/ligge på samme plass hele tiden (slåing/sparking er ikke lov). Variant: bevege seg på alle fire.</p>	<p><u>Mulige spm:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Ble noen fristet til å bryte reglene? Hvorfor?• Hvilken betydning har "fair play" for at en aktivitet skal fungere? For klassemiljøet?
Intro til Kjegle-Jo (15-20 min)	<ul style="list-style-type: none">• Fair play og ærlighet ved at lagene teller sine egne

<p><i>Utstyr: 10-15 matter, 30 kjeogler (én per elev), 10-15 erteposer (1 pr. 2-3 elev)</i></p> <p>Kjeogler og erteposer brukes til å sende pasninger og å score med. Kun kjeoglen kan brukes til å fange erteposen.</p> <p>A. 2-3 elever går sammen og øver på pasning/mottak med kjeogler og erteposer.</p> <p>B. Matter legges vilkårlig rundt i salen. Det er kun lov å sentre og fange ertepose mens man står på en matte. Det er ikke lov å bruke samme matte to ganger etter hverandre. Flest mulig scoringer på tid. 1 poeng per scoring. Lagene teller sine egne poeng.</p> <p>C. Deler elevene inn i lag på 4-6 spillere med én ertepose, 2 lag mot hverandre (1 angriper, 1 forsvarer, bytter roller underveis). 1 poeng per scoring (samme måte som over). Dersom angripende lag gjør feil, bytter lagene roller. Dersom forsvarende lag gjør feil, får angripende lag "fripasning" fra stedet feilen skjedde. Forsvarende lag må stå 2 m unna. Feil: mister erteposen i bakken, brudd pasningsbane, samme matte to ganger etter hverandre, kroppskontakt (takling, slag, holding, dytting etc.). Elevene dømmes selv, lærer griper inn hvis det er konflikter/store uenigheter. <i>Dersom det tar lang tid mellom bytting av roller, kan man legge inn en regel om at rollebytte skjer etter f. eks 5 scoringer.</i></p>	<p style="text-align: right;">poeng</p> <p><u>Mulige spm.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • På hvilken måte er denne aktiviteten annerledes fra idretter dere kjenner fra før? • Hvordan oppleves det å gjøre noe nytt? Noe man er usikker på? • Hvilke ferdigheter trener vi på under denne aktiviteten? • Hvordan oppleves det å dømmes selv?
<p>AKTIVITET / BESKRIVELSE</p>	<p>DISKUSJON / BEVISSTGJØRING</p>
<p><i>Utstyr: 30 små kjeogler (ca. 20 cm høye, 1 pr.elev), erteposer, benk el. stol (2stk.)</i></p> <p>Hvert lag velger en elev til å stå på benk/stol på motsatt banehalvdel. Laget scorer ved at en av utespillerne på laget sender erteposen mot eleven på benken/stolen, som da må fange erteposen, samtidig som han/hun står kontrollert. Dette gir 1 poeng. Ved scoring starter det andre laget med</p>	<p><u>Mulige spm. til elevene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppstår det uenigheter mellom lagene? Hvordan kan dere løse de?

<p>erteposen fra egen banehalvdel. Mister man erteposen i gulvet under spill overtar automatisk andre laget erteposen derfra, og starter med et frikast. De andre må da stå minst tre meter unna. Samme regler som over, og tilleggsregel: kun lov å ta tre skritt med ertepose i kjegle. Del inn i 4-6 lag. Elevene dømmer selv.</p>	
<p>Ekstra aktivitet: Blindestafett <i>Utstyr: benker, kjegler, rockeringer</i></p> <p>Lag 5 like løyper med start og mål ved hjelp av utstyret du har (se over). Del inn i grupper på 4-6 elever. Etter tur skal elevene komme seg gjennom løypa, men den eleven som er i aksjon er "blind". Gruppen må samarbeide om å dirigere personen over til andre siden. Når man har kommet i mål (andre siden), kan man se igjen, løpe tilbake og veksle, så ny "blind" elev er i aksjon osv. til alle deltakerne er i mål. Hvis det er ujevnt antall elever, blir overtallslag bedt om å ta en ekstra runde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Må stole på lagkamerater, og lagkamerater tar ansvar for medelevers trygghet • Bryte usikkerhet: oppdage hvilken betydning synssansen har for romorientering <u>Mulige_spm:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan oppleves det å sette sin tillit til lagkameratene? • Hvordan oppleves det å begrenses av å ikke kunne bruke synssansen? • Hvordan oppleves det å dirigere den "blinde" eleven?
<p>Avslutning og kort diskusjon (5-10 min)</p> <p>Gjennomgang av hvilke læringsaktiviteter som er gjennomgått, hva formålet har vært og korte tilbakemeldinger om hvordan elevene har opplevd timen og om de er fornøyd med egen innsats.</p>	

Kommentarer:

Vedlegg 10. Undervisningsøkt 3

Undervisningsøkt 3. Ballsidighet	
	<p>Tid:</p> <p>Antall elever:</p> <p>Hovedmål for timen:</p> <ul style="list-style-type: none">- Møte egne og andres usikkerhet- Utvikle allsidige ballferdigheter og samarbeidsevne i lagspill- Utøve fair play og ærlighet, gjennom å bidra til å dømme selv <p>Kompetansemål VG1:</p> <ul style="list-style-type: none">- Gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter<ul style="list-style-type: none">- Praktisere og gjere greie for sentrale regler i utvalde idrettar og aktivitetar- Praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktivitetar
AKTIVITET/BESKRIVELSE	DISKUSJON/BEVISSTGJØRING
<p>Oppvarming: Stum leik m/ti-trekk (10 min) <i>Utstyr: 1 ball pr. to lag, vester</i></p> <p>Poenget er å få til ti pasninger innad i laget uten brudd. Regler er: 3 skritt med ball, holde ballen max 3 sek, ikke lov å sentre tilbake til samme, ikke lov å stusse. Ved regelbrudd, legges ballen død på bakken – og motsatt lag overtar. Kroppskontakt med "ballnehaver" er ikke tillat, det er kun lov å bryte en pasning i lufta, men man må da holde kontroll på ballen i lufta for å "vinne" den". Det er heller ikke lov å snakke under aktiviteten, og elevene er selv ansvarlig for å dømme brudd på regler.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Noe variasjon på en velkjent oppvarmingsaktivitet<ul style="list-style-type: none">• Krever andre kommunikasjonsformer• Sett fokus på fair play og viktigheten av å følge spilllets regler <u>Mulige spm:</u><ul style="list-style-type: none">• Hvordan føles det å ikke kunne uttrykke seg gjennom ord?• Hvordan løste dere kommunikasjonen nå?
<p>Stiv heks m/ball (10 min) <i>Utstyr: 1 ball pr. elev (håndballer, basketballer eller andre som egner seg til å stusse)</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Være ærlig og følge reglene• Ta hensyn til medelever

<p>Elevene kan stusse ballen sin på avgrenset område. 1-2 hekser har i oppgave å "ta" flest mulig elever. Dersom man blir tatt av en heks, eller mister kontroll over ballen sin er man "tatt". Da må man stå med beina ut og holde ballen over hodet. For å bli fri, må en medelev stusse ballen gjennom beina.</p>	
<p style="text-align: center;">AKTIVITET/BESKRIVELSE</p>	<p style="text-align: center;">DISKUSJON/BEVISSTGJØRING</p>
<p>Basketspill med flere "mål" (rockeringer) (15 min) <i>Utstyr: 2 basketballer, 16 rockeringer, vester</i> Legg rockeringene vilkårlig rundt i salen, med god avstand mellom ringene. Ca. 4-6 elever per lag. 3 lag og 8 mål. 2 baner. Scorer ved å sentre en stusspasning i rockering og gjøre et kontrollert mottak. Ikke lov å score samme sted to ganger. Regler: 1 skritt, 1 dribleserie, hold ballen max 3 sek. Brudd på regler: frikast fra nærmeste sted på langsiden, motstander lag må stå minst 3 m. unna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Scoring gjennom bruk av pasning/mottak krever godt samarbeid mellom elevene • Elevene skal telle poeng og dømme selv, krever ærlighet og fair play <u>Mulige spm:</u> • Hvilke ferdigheter/egenskaper trener vi på i denne øvelsen? (fysisk/teknisk, sosialt, taktisk etc.)
<p>Basketspill m/regelendring (10-15 min) Fortsetter samme aktivitet som over. 1 elev per lag forlater salen (helst elever som er trygge på seg selv/har gode ferdigheter). De resterende elevene får beskjed om at fra nå av vil all stussing(dribleserie) av ball, utenom scoringen, bli forbudt, og blir dømt som brudd på regler. Elevene kommer så inn igjen, og spillet settes i gang med den nye regelen, uten at de blir gjort kjent med den.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Møte med egne og andres usikkerhet <u>Mulige spm:</u> • Hvordan oppleves det å ikke kjenne til reglene, føle seg utenfor? • Hva kan gjøres for å inkludere de som ikke kjenner reglene i et fellesskap?
<p>Kort diskusjon (5-10 min) Gjennomgang av hvilke læringsaktiviteter som er gjennomgått, hva formålet har vært og korte tilbakemeldinger om hvordan elevene har opplevd timen og om de er fornøyd med egen innsats. Ta gjerne opp spm. man har hoppet over tidligere i økta.</p>	

<p>Avslutning</p> <p><i>Hvis tid, avsluttes med vanlig basket etter diskusjon.</i></p>	
---	--

Kommentarer:

Vedlegg 11. Undervisningsøkt 4

Undervisningsøkt nr.4 «Innebandy»	
<p>Tid: 60 min</p> <p>Antall elever: 25 stk</p> <p>Hovedmål for timen:</p> <ul style="list-style-type: none">- Utvikle tekniske innebandyferdigheter (føring, pasning og mottak) og spillforståelse<ul style="list-style-type: none">- Utvikle selvforståelse, samarbeidsevne og evne til fair play<ul style="list-style-type: none">- Elevene skal få prøvd seg på sitt nivå <p>Kompetansemål VG1:</p> <ul style="list-style-type: none">- Praktisere og gjøre greie for sentrale regler i utvalde idrettar og aktiviteter- Praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktiviteter- Gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar	
AKTIVITET/BESKRIVELSE	DISKUSJON/BEVISSTGJØRING
<p>Oppvarming: løype (10-15 min)</p> <p><i>Utstyr: 1 stk. kølle og ball per elev, benker, kjebler/hatter, rockeringer</i></p> <p>Forslag til oppsett: kjebler > åttetall, smal passasje, slalåmløyper, benker > på skrå, rockeringer > inntil ribbevegg</p> <p>Elevene fører hver sin ball rundt i salen. Fokus på kontroll over egen ball og unngå å krasje med andre elever eller utstyr. Kan selv velge hvilke utfordringer de vil søke.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan er <i>dine</i> ferdigheter? Og hvordan kan du trene på <i>ditt</i> nivå og velge passende utfordringer? (bevisstgjøre hver enkelt elev, slik at de kan utvikle selvforståelse) <p><i>Spm. undervels:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan fungerer det å forholde seg til hverandre? Klarte

<p>Føre gjennom kjepler (åttetall, følge slalåmløype etc.), slå pasning mot benker/vippe over benk, skyte med håndleddsskudd mot rockeringer.</p> <p><u>Momenter:</u> overblikk (se opp), føring av ball (én vs. to hender), snert i håndledd ved skudd</p>	<p>dere å la være å krasje og holde kontroll over egen ball? Hvilke utfordringer søkte dere underveis? Var det noen som så noen nye muligheter i utstyret som var satt opp?</p> <ul style="list-style-type: none"> •
<p>Ballkontroll +1/-1 (10 min) <i>Utstyr: 1 stk. kølle og 1 ball per elev</i></p> <p>Elevene fører ballen i samme område som over. Kan velge å oppsøke utfordringer (slalåmløype, benker etc.) eller bare føre rundt i mellom utstyret. Fokus på å holde kontroll over egen ball, og samtidig kunne takle ballen vekk fra andre. +1 poeng hvis du får noen til å miste kontroll over egen ball og -1 poeng hvis du mister kontroll over egen ball (både på egenhånd og når andre takler deg). Elevene teller egne poeng og må dømme ærlig i forhold til å miste kontroll på egenhånd og egne brudd av regler.</p> <p><u>Regler:</u> kun skulder mot skulder. Slag på motspillers kølle uten å treffe ball, holding/dytting skal ikke forekomme (kan evt. nevne hvis det oppstår mye av det)</p> <p>Pauser aktiviteten etter 3-4 min. Spør om noen klarte +3 eller mer, +5 eller mer? Neste runde byttes fortegnert, dvs. hvis du har +5 poeng starter du neste runde med -5 poeng.</p>	<p><u>Spm. underveis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken taktikk valgte dere? Var det noen som fokuserte på å oppsøke andre eller var dere mest konsentrert om dere selv? • Var det noen som ble fristet til å bryte reglene og fair play for å få takle ballen vekk fra andre? Hvordan løste dere det?
<p>AKTIVITET/BESKRIVELSE</p>	
<p>Småspill 3 mot 3 «fire hjørner» (15 min) <i>Utstyr: 1 kjele per elev, 1 ball per bane, 8 kjepler/hatter per bane, vester</i></p> <p>Sett et kjelepar i hvert hjørne, ca. 1 m avstand. Deler inn i 6 lag, 3 baner. Kontrollert pasning og mottak gjennom kjelepar gir poeng. Ikke lov å score på samme mål to ganger etter hverandre. Begge lag kan score på alle fire hjørner. Lagene teller egne poeng og må dømme selv.</p>	<p>DISKUSJON/BEVISSTGJØRING</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fokus på å rose hverandre når lagspillere gjør noe bra <ul style="list-style-type: none"> • Inkludere alle på laget <p><u>Spm. underveis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan fungerer det å dømme selv? Hvordan løste dere evt. uenigheter underveis?

<p><u>Regler:</u> Kølleblad under hoftehøyde, kun skulder mot skulder (dytting, holding etc. gir frislag), gå etter ballen (slag mot motspillers kølleblad eller skrift uten å treffe ballen først, gir frislag), fot er kun tillat ved å sparke ballen én gang til egen kølle, ikke lov å kjøre kølle eller fot mellom mostanders bein.</p> <p>Brudd på regler gir frislag. Motstanderne må da stå 3 m unna ballen. 2 min. kamper med full innsats. Rullerer lag underveis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan jobbet dere med å inkludere alle på laget?
<p style="text-align: center;">Spill m/to rekker</p> <p><i>Utstyr: 1 kjeGLE per elev, 1 ball, 2 innebandymål, vester</i></p> <p>Del klassen i to lag (10-12 elever per lag). Hvert lag må lage to jevne rekker. Rekkene spiller 2 min om gangen og bytter ved fløytesignal. Spiller uten keeper (kan bruke lite mål inni målet som keeper, eller sette opp kjeGLE for å avgrense målet). Kun lov med kommentarer til eget lag og bare positive tilbakemeldinger (ved brudd gis tydelig tiltale og 'kort utvisning').</p> <p>Samme regler som over. Før man kan score, må man ha minst fem pasninger innad i laget og minimum 3 spillere må ha vært involvert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus på fair play, lagspill og positive tilbakemeldinger. Inkludere alle på laget. <u>Spm. underveis:</u> • Hvordan oppleves det å gi/få positive tilbakemeldinger fra lagkamerater? Hvordan påvirker det lagfølelsen?
<p>Avslutning og kort diskusjon (5-10 min)</p> <p>Gjennomgang av:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke læringsaktiviteter som er gjennomgått • Hva formålet har vært (legg vekt på at målet har vært at alle skal få prøvd seg på sitt nivå) • Korte tilbakemeldinger om hvordan elevene har opplevd timen og om de er fornøyd med egen innsats, utøvelse av fair play, samarbeid og evne til å inkludere alle. 	

Vedlegg 12. Kategorisering og koding

Kodesystem
Alle

Koder
573

A	Lærernes bakgrunn	
A1	Bakgrunn	
1	Aktivitet og fritid	1
2	Yrkeserfaring og arbeidshverdag	2
A2	Tanker om undervisning	
3	Forhold til læreplan	2
4	Elevgrupper og forskjellighet	3
5	Formål og mål	2
6	Innhold og arbeidsmåter	4
7	Tilpasset opplæring	2
A3	Tanker om prosjektet	
8	Erfaring	2
9	Syn på inkluderende læringsaktiviteter	5
10	Forventninger	3
A4	Syn på kroppøvfingsfaget	
11	Innsats	1
12	Læring	4
13	Fair play	1

E	Undervisningsopplegg	7
34	Beskrivelser	5
35	>spesielle situasjoner	5
36	Bevisstgjøring	16
37	Klasseinteraksjon	16
38	Utbytte	30
39	>klassemiljø	8
40	Oppfatning	4
41	>Innhold	27
42	>Tilrettelegging/nivå	13

F	Selvpfatning	4
43	Utfordre grenser	2
44	Egen kompetanse	5
45	>samarbeidsevne	5
46	>ferdigheter	7
47	Sammenligning	9

G	Mestringsforventning	3
48	<i>Nye aktiviteter</i>	3
49	<i>Utfordre grenser</i>	8
50	<i>Generelt</i>	6
51	<i>Vurdering</i>	2
52	<i>Nivå</i>	8

H	Lærerrollen	3
53	<i>Oppfatning</i>	9
54	<i>Betydning for prosjektet</i>	6
55	<i>Kompetanse tilpasset opplæring</i>	5
56	<i>Formidlingsevne</i>	15

I	Tanker om faget	7
57	<i>Innhold</i>	20
58	<i>Læring</i>	15
59	<i>Deltakelse</i>	6
60	<i>Kjønn</i>	8
61	<i>Inkludering</i>	5
62	<i>Medvirkning</i>	7
63	<i>Rammefaktorer</i>	3
64	<i>Vurdering</i>	5
65	<i>Forventninger</i>	6

B	Elevens bakgrunn	
B1	Bakgrunn	
14	<i>Aktivitetsbakgrunn</i>	4
15	<i>Fritiden</i>	9
16	<i>Syn på fysisk aktivitet</i>	8
B2	Tidligere erfaringer fra kroppsøving	3
17	<i>Innhold</i>	14
18	<i>>Før prosjektet vgs</i>	8
19	<i>Trivsel og deltakelse</i>	18
20	<i>Vurdering</i>	5
21	<i>Lærere</i>	14
22	<i>Inkludering</i>	4

C	Trivsel	2
23	<i>Andres trivsel</i>	7
24	<i>Skolen</i>	6
25	<i>Faget</i>	7
26	<i>Faktorer</i>	14
27	<i>Prosjektet</i>	1
28	<i>Trygghet</i>	20

D	Klassemiljøet	2
29	<i>Beskrivelse</i>	23

30	To linjer felles kroppspøving	23
31	Hvordan jobbe med miljøet i kr.ø	12
32	Interaksjon	6
33	Faktorer godt miljø	3

J	Ukategorisert	7
---	---------------	---

K	Nøkkelsiteter	8
---	---------------	---

