

Ståle Jønsberg

En lifestyle sports-inspirert læringskultur i kroppsøving

En kvalitativ studie av elevers opplevelser av en alternativ
måte å lære på i kroppsøving

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2021

Sammendrag

Dette er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier. Kroppsøving har lenge vært preget av en sterk idrettsdiskurs, og forskning viser at lærerstyrte instruksjoner fortsatt dominerer undervisningen i faget (Standal, Moen & Westlie, 2020). Formålet med denne oppgaven er derfor å undersøke kroppsøvingselevens reaksjoner på en alternativ tilnærming til læring i faget, inspirert av lifestyle sports og den læringskulturen som forskning hevder dominerer i disse bevegelseskulturene.

En 10-klasse gjennomførte to økter med kroppsøving der de ble introdusert for en alternativ måte å lære på. I gjennomføringen av øktene ble det benyttet prinsipper fra ikke-lineær pedagogikk som et teoretisk rammeverk da disse gjenspeiler sentrale elementer i en lifestyle sports-inspirert læringskultur. Datagrunnlaget i studien er innhentet fra observasjon og intervju med elever gjennom en kvalitativ tilnærming, og fortolkning og analyse av datamaterialet ble gjort i et hermeneutisk perspektiv (Gadamer, 2012). Funnene i studien drøftes i relasjon til ikke-lineær pedagogikk og læringskulturer i lifestyle sports.

Funnene i studien er todelt: For det første er det stor variasjon i elevenes strategi i møte med selvorganisert didaktikk i kroppsøving. Elevene finner egne og ofte godt egnede arbeidsformer og fremgangsmåter, og de definerer og anvender ulike verktøy for å løse oppgaven. Tross store individuelle forskjeller i kunnskap, erfaringer og fremgangsmåter, fører selvorganiseringen til en kollektiv arbeidsmåte. Dette kommer fellesskapet til gode der elevene lærer av hverandre. Ulikhetene fremstår som en læringsressurs i et miljø der elevene får mulighet til å styre egen læringsprosess. For det andre tydeliggjøres det at elevene også har ulike opplevelser og perspektiver på *læring* gjennom denne formen for selvorganisert didaktikk. Analysene i studien viser at læring i en lifestyle sports-inspirert læringskultur har potensiale til å bidra med langt mer enn innlæring av *ferdigheter*. Flere av deltakerne erfarte at de i større grad enn før lærte å ta regien for egen læring. De lærte å finne frem til hvordan de best kunne løse oppgavene de fikk og at de generelt lærer mer om seg selv gjennom å arbeide på denne måten. Samtidig kan den selvorganiserte didaktikken også oppleves utfordrende, siden en slik didaktikk fremstår nokså ukjent for elevene i kroppsøving. Dette er på mange måter interessant når en av skolens viktigste oppgave er å utvikle selvstendige aktører i en verden basert på livslang læring.

Nøkkelord: kroppsøving, lifestyle sports, læring, selvorganisering, ikke-lineær pedagogikk.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 3 |
| Forord | 6 |
| 1. Innledning | 7 |
| 1.1. Kontekst..... | 8 |
| 1.1.1. Epistemiske kulturer for bevegelseslære i kroppsøving | 9 |
| 1.1.2. Instruksjonisme | 11 |
| 1.1.3. Et fremvoksende epistemisk alternativ | 12 |
| 1.2. Avgrensning og problemstilling | 13 |
| 1.3. Disposisjon | 14 |
| 2. Lifestyle sports og ikke-lineær pedagogikk | 16 |
| 2.1. Lifestyle sports | 16 |
| 2.1.1. Lifestyle sports som kulturelt og historisk fenomen..... | 16 |
| 2.1.2. Læringskulturer i lifestyle sports | 18 |
| 2.1.3. Lifestyle sports i relasjon til ikke-lineær pedagogikk..... | 20 |
| 2.2. Ikke-lineær pedagogikk | 21 |
| 2.2.1. Sentrale prinsipper i ikke-lineær pedagogikk. | 22 |
| 2.2.2. Kritisk refleksjon om bruk av ikke-lineær pedagogikk i kroppsøving | 25 |
| 3. Gjennomføring | 27 |
| 3.1. Praktisk gjennomføring av økter | 27 |
| 3.2. Aktiviteter..... | 28 |
| 3.2.1. Parkour..... | 28 |
| 3.2.2. BMX-sykling | 29 |
| 3.2.3. Freestyle fotball | 30 |
| 3.3. Begrunnelse for valg av aktiviteter | 31 |
| 4. Metode | 33 |
| 4.1. En hermeneutisk tilnærming..... | 33 |
| 4.2. Kvalitativ metode | 35 |
| 4.3. Case-studie med pedagogisk tiltak | 36 |
| 4.4. Utvalg | 36 |
| 4.5. Innhenting av data | 37 |
| 4.5.1. Observasjon..... | 37 |

| | |
|---|-----------|
| 4.5.2. Intervju | 39 |
| 4.6. Organisering og bearbeiding av data | 40 |
| 4.7. Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet | 43 |
| 4.8. Ethiske perspektiver | 44 |
| 4.8.1. Informert samtykke | 45 |
| 4.8.2. Konfidensialitet | 46 |
| 4.8.3. Min rolle som forsker | 46 |
| 4.8.4. Å «stjele» kroppsvingsøkter fra en lærer | 47 |
| 5. Funn og drøfting | 49 |
| 5.1 Strategi i møte med ny læringskultur | 49 |
| 5.1.1. Arbeidsmetoder | 50 |
| 5.1.2. Fremgangsmåter og hjelpemidler | 51 |
| 5.2. Læring | 60 |
| 5.2.1. «Å lære å tenke selv» | 60 |
| 5.2.2. «Å oppdage noe nytt» | 63 |
| 5.2.3. «Kanskje ikke så mye læring» | 69 |
| 5.3. Avsluttende drøfting | 73 |
| 5.3.1. Lifestyle sports i et større perspektiv | 73 |
| 5.3.2. Styrker og svakheter ved studien | 75 |
| 6. Konklusjon | 78 |
| 6.1. Studiens funn | 78 |
| 6.2. Veien videre | 79 |
| 7. Litteraturliste | 81 |
| 8. Vedlegg | 90 |

Forord

Jeg tenkte jeg var smart da jeg skulle slå to fluer i en smekk ved å skrive masteroppgave samtidig som jeg var ett år i pappapermisjon. Innså relativt raskt at jeg ikke hadde så mye disponibel tid til masteroppgaven på dagtid, og mesteparten av arbeidet ble stort sett lagt til kveldstid og helger. Det har til tider kostet å prioritere oppgaveskriving i en ellers kaotisk hverdag, men i skrivende stund er jeg svært takknemlig for å både ha skrevet en masteroppgave og holdt liv i sønnen – på ett og samme år.

Det har på mange måter vært et spesielt år, og jeg fikk personlig kjenne på utfordringer ved koronasituasjonen knyttet til gjennomføringen av prosjektet. Tre planlagte kroppsøvingsøkter ble til to på grunn av nedstenging av informanternes skole, og de planlagte elevintervjuene ble gjennomført digitalt. Samtidig har nok en nasjonal begrensning i sosial kontakt gjort det *litt* lettere for meg å prioritere tid til denne oppgaven, ettersom det ikke har skjedd så mye det siste året generelt.

Takk til kroppsøvlingslærer Tina, som stilte med en klasse til prosjektet. I en utfordrende og uforutsigbar tid strakk du deg langt for at prosjektet kunne gjennomføres. Det setter jeg stor pris på. En stor takk rettes også til elevene i klassen som stilte på intervju.

Takk til min veileder, Reidar Säfvenbom, for gode innspill og tilbakemeldinger hele veien. Du inspirerer og veileder på en måte jeg unner andre å oppleve. Takk for at du hadde troa.

Takk til doktorgradsstipendiat Morten Rustad for gode tips og innspill til inkludering av lifestyle sports-aktiviteter i prosjektet. Det var gull verdt.

Ela Erica, min eminente svigerinne. Takk for at du frivillig og på egen oppfordring har vært barnevakt for Arthur utallige ganger, og spesielt i innspurten. Hva skulle jeg gjort uten deg?

Takk Nora, for at du tok deg tid til å gi oppgaven et siste kritisk blick imellom overtidstimene.

Sist, men ikke minst en stor takk til min kjære kone, Andréa Chanell. Takk for at du tåler å leve med en stressa, trøtt og tidvis oppgitt masterstudent, og takk for at du og Arthur har en egen evne til å minne meg på hva som *egentlig* er viktig i livet.

Oslo, mai 2021

Ståle Jønsberg

1. Innledning

Det har i lang tid vært debatt rundt *hva* kroppsøvfingsfaget skal være og *hvordan* det skal tilnærmes i skolen. Flere diskurser drar faget i ulike retninger, og det virker å være et vedvarende spørsmål hva som skal være kjernen i legitimeringen av kroppsøving (Ommundsen, 2008). David Kirk kritiserte kroppsøvfingsfaget slik det forelå i 2010 da han mente det var tydelig preget av en idrettsdiskurs (som kjennetegnes blant annet ved tradisjonelle idretter med mål om å konkurrere i en prestasjons- og teknikkbasert tilnærming) (Kirk, 2010). Videre skisserte han tre ulike retninger for faget; 1) faget kan fortsette slik det foreligger i dag, preget av en idrettsdiskurs uten å reflektere ytterligere over hvorvidt det foreligger læring i faget. 2) Alternativt kan faget flytte fokuset fra idrett og aktivitet til *læring*, og la dette forme et nytt kroppsøvfingsfag, eller 3) at faget på sikt mister legitimiteten og sakte, men sikkert forsvinner fra undervisningen til fordel for annen fysisk aktivitet. Det foreligger med andre ord et spenningsfelt mellom *aktivitet* og *læring* i kroppsøving (Kirk, 2010, Aasland & Engelsrud, 2017).

Høsten 2020 ble en ny læreplan i kroppsøving delvis implementert i norsk skole. I løpet av to år skal denne erstatte den «gamle» læreplanen på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den nye læreplanen vektlegger bredde i faget og legger til rette for variasjon i undervisningen, samtidig som den enkelte lærer får stor frihet og handlingsrom på veien mot kompetansemålene. Standal, Moen og Westlie (2020) viser imidlertid til at kroppsøving i Norge er sterkt preget av en deduktiv tilnærming og lærerstyrt undervisning med et begrenset utvalg aktiviteter. Som undervisningsmetode oppgir både elever og lærere at instruksjon er hyppigst brukt, – en lærerstyrt overføring av ferdigheter og kunnskap (Standal et al., 2020).

Ifølge læreplanen er en av fagets sentrale verdier å «*stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader*» (Udir, 2019). Green (2014) omtaler imidlertid denne verdien som et umulig oppdrag og hevder at kroppsøving generelt har lite innflytelse på elevenes aktivitet på fritiden. Videre mener han at det foreligger en idrettsdiskurs der de aller fleste som driver med organisert aktivitet på fritiden gjør det uavhengig av kroppsøvfingsfaget. Green peker på at såkalte «lifestyle sports» og andre uformelle aktiviteter derimot har et stort, uforløst potensial i å tilby mer attraktive betingelser og rammer for å oppnå «livslang bevegelsesglede» for elever som *ikke* driver med organisert

idrett på fritiden (Green, 2014). Flere studier underbygger dette da lifestyle sports trekkes frem nærmest som et ubrukt verktøy for å imøtekomme både skolepolitiske og samfunnsmessige formål (King & Church, 2015; Wheaton & Doidge, 2015; Gilchrist & Wheaton, 2017).

I en studie av Säfvenbom og Stjernvang (2019) introduseres en alternativ epistemisk praksis for kroppslig læring. Studien tar utgangspunkt i hvordan en gruppe lifestyle sports- utøvere (street/break- og folkedans, tricking, freerunning, og capoeira) innhenter og utveksler kunnskap om kroppslig bevegelse, læring og utvikling. Spesielt for denne gruppen var at det ikke eksisterte en øvre leder eller lærer som satt med kunnskapen, men for utøverne var både aktivitetene og kunnskapsinnhentingene selvorganisert. Sammenlignet med tendensen som preger kunnskapsutvikling og læring for elever i kroppsøvingsfaget (jfr. Standal et al., 2020), kan den selvorganiserte epistemiske praksisen fra lifestyle sports-kontekster representere en didaktisk motsetning. Säfvenbom og Stjernvang (2019) konkluderer blant annet med at selv om utvalget i studien ikke kan sies å være særlig representativt for elever i kroppsøving generelt, kan en selvorganisert epistemisk kultur være et interessant forskningsfelt i kroppsøving.

Målet med denne oppgaven er derfor å utvikle kunnskap om kroppsøvingselevens reaksjon på en alternativ didaktikk, inspirert av lifestyle sports og den selvorganiseringen som dominerer denne bevegelseskulturen.

1.1. Kontekst

I likhet med Ommundsen (2008), påpeker også Crum (1993) hvordan ulike diskurser bidrar til en legitimeringsdebatt i faget, og argumenterer for et markant skille han henholdsvis kategoriserer som biologisk ideologi og pedagogisk ideologi. En biologisk ideologi fremmer det fysiske aspektet i kroppsøving gjennom perspektivet om at idrettsaktivitet i seg selv har en egenverdi, som i tillegg kronenes med en helsegevinst. Herunder kan vi trekke inn synspunkter som omhandler en helsediskurs (McEvelly, Verheul, Atencio & Jess, 2012) og en idrettsdiskurs (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Samtidig vil en pedagogisk ideologi være fysisk *undervisning* med mål om å fremme dannelse blant elevene (Crum, 1993), noe vi også kjenner igjen i ulike dannelsesdiskurser innen kroppsøving (Gallagher, 1992., Klafki, 2001., Standal, 2015). Tross en såpass «gammel» kategorisering av kroppsøving som Crum

skisserer, viser det seg fortsatt relevant gjennom den stadige utviklingen av ulike diskurser. Summen av tanker og normer innenfor den enkelte diskurs vil altså prege diskursenes perspektiver og syn på læring i faget.

1.1.1. Epistemiske kulturer for bevegelseslære i kroppsøving

I en litteraturstudie undersøker Barker, Bergentoft og Nyberg (2017) ulike tradisjoner for bevegelseslære i kroppsøvfingsfaget. Studien skiller mellom fire analogier lærere ofte benytter seg av i undervisning, både bevisst og ubevisst. Disse fire dominerende tradisjonene fremmer i hovedsak fire forskjellige perspektiver på bevegelseslære. Tradisjonene kan ikke nødvendigvis kombineres da de også er hverandres motsetninger. Likevel er de alle essensielle og passende i ulike kontekster siden hvert enkelt perspektiv bidrar med noe unikt til kroppsøving som fagfelt (Barker et al., 2017). Oppsummert består bevegelseslære i kroppsøving av følgende fire tradisjoner:

1) «**The motor program analogy**» kan minne om Piagets læringsteori om skjematenkning. Læring er nærmest som programmering; bevegelser må “kodes” i hjernen slik at personen kan “kjøre” programmet ved behov. Sentralt i innlæringen er repetisjoner og terping av bevegelsesmønstre. Læring anses som en lineær prosess der elevene først må lære seg grunnleggende bevegelsesferdigheter før de kan gå over i mer avanserte bevegelsesmønstre. Læreren fungerer nærmest som en tekniker som retter på feil, slik at utfallet likner mest mulig på øvingsbildet læreren demonstrerte i forkant. Denne formen for bevegelseslære er student-sentrert på lærerens betingelser, og målet er at kroppslige bevegelser skal innlæres slik at de kan brukes i mer kompliserte situasjoner som spill. Denne tradisjonen for bevegelseslære viste seg å være den desidert vanligste i kroppsøving.

2) «**The neurobiological systems analogy**» anser elever som komplekse biologiske organismer som samhandler med miljøet rundt. Alle har ulike biologiske og miljøbetingede utgangspunkt som både kan styrke og begrense evnen til bevegelseslære. Perspektivet bygger på at elever er organismer som søker homeostase, eller likevekt, som vil si at læring av gunstige bevegelser skjer automatisk, dersom miljøet legger til rette for det. Læring er med andre ord dynamisk, spontant og uforutsigbart. Her er lærerens rolle å være «hands off», men samtidig legge til rette for gunstige lærings situasjoner. Målet er ikke å lære bevegelser for

spill, som i motorprogram-analogien, men heller å bruke spill som en forutsetning for å gjøre hensiktsmessige bevegelser.

3) «The instinctive movement analogy» bærer preg av Rudolf Labans tankegang om at bevegelse er en grunnleggende og instinktiv uttrykksform. Det praktiseres åpne oppgaver uten fasit der lærerne skal støtte og veilede ved behov. I denne analogien for bevegelseslære er det sentralt at det ikke finnes en *riktig* bevegelse, men heller mange alternative bevegelsesmønstre å utforske. Lærerne er ofte villige til å eksperimentere i undervisningen slik at elevene kan oppleve og oppdage lekende, kreative og spontane bevegelser som igjen kan føre til kroppslig bevissthet og kroppskontroll. Elevene lærer naturlig gjennom instinkt, men trenger et miljø som kan legge til rette for instinktet.

4) Ifølge «The embodied exploration analogy» skjer læringen mellom elevene og deres subjektive opplevelse av å bevege seg. Bevegelse er utforskende, og målet er å skape *erfaringer* knyttet til bevegelse. Gjennom erfaring oppdager elevene først en måte å bevege seg på som tidligere var ukjent, for deretter å oppdage hvordan det *opples* å bevege seg på denne måten. Å *forstå* en bevegelse og å *mestre* en bevegelse er to sider av samme sak. Elevene møter bevegelser både som subjekt («mover») og objekt («observers of movers»). Summen påvirker hvordan man stiller seg til nye bevegelser og hvorvidt man er åpen for disse. Lærere bør hjelpe elever til å bli bevisst sin egen kropp, reflektere over bevegelse og legge til rette for sosial interaksjon. Sentralt står tanken om at alle kan lære komplekse bevegelsesmønstre uten å mestre det grunnleggende, i motsetning til motorprogram-analogien.

Ut ifra inndelingen over kan vi beskrive analogienes hovedtrekk på flere måter. Eksempelvis har motorprogram-analogien det Rønholt og Peitersen (2014) beskriver som en deduktiv tilnærming, som også er den vanligste tilnærmingen til hvordan bevegelseslære praktiseres av kroppsøvlingslærere. Her foreligger teori *før* praksis. Tilsvarende er de tre andre analogiene preget av praksis *før* teori - en induktiv tilnærming der elevene får rom til å utforske bevegelse og skape egne tolkninger og forståelser (Rønholt & Peitersen, 2014). Disse er henholdsvis tilrettelagt på en veiledende, instinktiv eller utforskende måte ut ifra den enkelte tradisjon. Det finnes flere arbeidsmetoder som kan underbygge perspektivene på bevegelseslære innenfor hver analogi, og de oppgitte trekkene er den totale summen av utøvd praksis (Barker et al., 2017).

Analogiene kan også inndeles etter lineære og ikke-lineære prinsipper for læring. Der motorprogram-analogien bygger på prinsippet om trinnvis læring; at grunnleggende ferdigheter må ligge til grunn for å kunne videreutvikle en ferdighet, bygger de tre resterende analogiene på prinsippet om at læring ikke trenger å være en lineær prosess. Læring, slik det skisseres i et nevrobiologisk- instinktivt bevegelses- og kroppslig utforskningsperspektiv, legger til rette for at elevene i stor grad deltar aktivt i egen læringsprosess gjennom valg av bevegelsesløsninger og subjektiv tolkning av de induktive oppgavene. Læringsprosessen snus nærmest opp-ned sett i sammenheng med den trinnvise læringsoppbygningen i motorprogram-analogien.

1.1.2. Instruksjonisme

Motorprogram-analogien fremstilles som den vanligste formen for bevegelseslære i kroppsøving, og dette kan ha en sammenheng med den tendensen Sawyer (2014) kaller for en godt innarbeidet *instruksjonisme* i skolesystemet. Da skolen som institusjon ble innført, og lenge før det var gjort forskning på elevers læring, var skolens rådende læringsdiskurs basert på *antakelser* om hvordan elever lærte. Læreren satt med fasiten og målet var at læreren skulle «banke» mest mulig informasjon inn i hodet på elevene. Hiim og Hippe (2009) beskriver tilsvarende pedagogikk som en formidlingsmodell der lærerne nærmest ser elevene som «tomme flasker» som skal fylles opp med kunnskap – og at lærerstyrt instruksjon er den mest gunstige måten å oppnå dette på.

Kirk (2010) strekker seg så langt som å si at kroppsøving i bunn og grunn dreier seg om å trene på idrettsteknikker, og at øvelsene skjer gjennom lærerstyrt instruksjon der elevene skal strekke seg etter et konkret øvingsbilde. Teknikktreningen skjer ofte i en isolert variant uten nødvendigvis å ha gode overføringsverdier for mer komplekse spillsituasjoner. I det store bildet anvendes et relativt smalt utvalg av idretter i kroppsøving - noe også Standal et al. (2020) påpeker, og som oftest er det de tradisjonelle ballspillene som velges. Kirk (2010) viser også til at elevene opplever å møte de samme undervisningsoppleggene, teknikkøvelsene og aktivitetene gjennom hele skoleløpet, som hemmer elevenes forutsetninger for progresjon.

På tidligere lærerplaner kan vi antyde at det har vært ulike ideologiske læringskulturer i kroppsøving, og de har stort sett variert mellom former for naturvitenskapelige og

åndsvitenskapelige ideologier (By, 1998). Historisk sett gjenspeiles også dette da kroppsøvningsundervisningen de siste 100 årene har bølget frem og tilbake med lærerstyrt Ling-gymnastikk og elevfokusert reformpedagogikk som ytterpunkter for skolepolitikken (Jenssen & Pedersen, 2007). Ifølge Goodlads læreplanteori er det imidlertid ingen automatikk i at den ideologiske eller formelle læreplanen *erfares* på samme måte i selve undervisningen; læreplanen skal først tolkes og operasjonaliseres av den enkelte lærer før den praktiseres og erfares i undervisningssituasjonen (Goodlad, 1979). Til tross for at kroppsøving på læreplanen har et såpass bredt og mangfoldig perspektiv (Standal et al., 2020), er faget i stor grad preget av tradisjonell instruksjonisme.

1.1.3. Et fremvoksende epistemisk alternativ

I takt med at stadig flere barn og unge faller ut av den organiserte idretten, viser Wheaton og Doidge (2015) til at antall deltakere i uformelle- og lifestyle sports-aktiviteter øker raskt. Den voksende interessen for selvorganiserte aktiviteter gjenspeiler slik sett et didaktisk motsvar og alternativ til den mer etablerte didaktikken i tradisjonelle, organiserte aktiviteter. Fordi lifestyle sports-aktiviteter ofte drives selvorganisert og i naturlige omgivelser (Wheaton & Doidge, 2015; Wheaton, 2013; Turner & Carnicelli, 2017), vil de derfor utfordre de didaktiske rammene samfunnet tradisjonelt har lagt opp til at fysisk aktivitet skal skje innenfor. Beaumont og Warburton (2020) adresserer den økende inaktiviteten blant unge som en global bekymring, og hevder den beste måten å bremse denne trenden på, er at samfunnet evner å henge med på utviklingen ved å gjenkjenne og forstå unges motivasjon og opplevelser knyttet til fysisk aktivitet.

De siste tiårene har det stadig oftere blitt kastet lys over uformelle aktiviteter og lifestyle sports i et pedagogisk- og kroppsøvningsrettet perspektiv. Gilchrist og Wheaton (2011) trekker blant annet frem hvordan parkour kan fremme engasjement, fysisk helse og velvære blant unge, så sant det implementeres og prioriteres i samfunnet på en adekvat måte. Her nevnes skolekonteksten som eksempel på en slik arena. Bignold (2011) bruker enhjulssykling som eksempel på hvordan grunnleggende kulturer og verdier i lifestyle sports-aktiviteter har et enormt didaktisk potensial til å engasjere og motivere elever i kroppsøving. Hun etterlyser større fleksibilitet i faget og argumenterer for at lifestyle sports i større grad bør prioriteres på læreplanen. Også Beaumont og Warburton (2020) trekker relevansen av lifestyle sports inn som en essensiell del av fremtidens kroppsøvningsfag, og begrunner med følgende:

«We believe that lifestyle sports have something to offer that is much needed and missing from current PE curriculums. If PE is to be relevant to youth culture and help to spur our young people into leading healthy active lives beyond school, we need to align PE with the interests and activities that our young people want to participate in».

Videre argumenterer de for at det er den grunnleggende egenverdien og de ledende kulturene i lifestyle sports som bidrar til å sette gunstige læringspremisser for elever i kroppsøving. Didaktiske prinsipper i lifestyle sports erstatter instruksjonisme og didaktisk tradisjonell forutsigbarhet med personlig ansvar og selvstendighet. Det er innen slike læringskulturer elever *virkelig* evner å utvikle identitet og personlig vekst (Beaumont & Warburton, 2020).

Det skisseres et asymmetrisk forhold knyttet til hvordan kroppsøving fremstår i læreplanen og hvordan det utøves i praksis. Det etterlyses også mer kunnskap om lifestyle sports i kroppsøving, samtidig som flere antyder at lifestyle sports på ulike måter bygger på verdier og en tankegang som kan være et relevant og hensiktsmessig motsvar til den skisserte skjevheten i faget (Beaumont & Warburton, 2020; Green, 2014; Gilchrist & Wheaton, 2011; Bignold, 2011; Wheaton & Doidge, 2015; Gilchrist & Wheaton, 2017; King & Church, 2015). Med dette som bakteppe skal jeg videre i denne oppgaven undersøke noe av potensialet til lifestyle sports ytterligere, med utgangspunkt i et pedagogisk tiltak med lifestyle sports-aktiviteter i kroppsøving.

1.2. Avgrensning og problemstilling

Oppgavens formål tar utgangspunkt i forskning som indikerer at kroppsøvingfaget er tungt preget av instruksjonisme (jfr. Standal, Moen & Westlie, 2020). Derfor opplever jeg det spennende å undersøke elevers reaksjoner på- og opplevelser av undervisning basert på en alternativ fasilitering av læring i kroppsøving. Den alternative læringskulturen er i dette tilfellet inspirert av lifestyle sports-aktiviteter og den epistemiske kulturen som dominerer i disse miljøene. Gjennom et pedagogisk tiltak i to kroppsøvingssøker med en 10. klasse har jeg latt elevene erfare en alternativt preget læringskultur gjennom lifestyle sports-aktivitetene BMX-sykling, parkour og freestyle fotball. Aktivitetene er primært valgt fordi elever gjenkjenner disse miljøene som utforskende og ser gjerne på utøvere av disse aktivitetene som

autodidakte. Siden tilnærmingen til undervisningen var basert på rammer fra lifestyle sports-miljøene, reflekterte dette et ikke-lineært pedagogisk perspektiv der elevene i hovedsak jobbet selvorganisert med aktivitetene.

Oppgavens problemstilling er derfor følgende:

«Hvordan opplever elever i kroppsøving en alternativ tilnærming til læring i faget, basert på aktiviteter med forankring i en lifestyle sports-inspirert læringskultur?»

I betydningen «alternativ tilnærming til læring i faget» vektlegges et utradisjonelt *didaktisk* perspektiv i kroppsøving. Utsagnet «aktiviteter med forankring i en lifestyle sports-inspirert læringskultur» baserer seg på den ikke-lineære epistemiske kulturen, eller innlæringskulturen, som ifølge litteraturen dominerer i lifestyle sports-miljøene. I oppgaven omtaler jeg begrepet «læringskultur» som én bestemt kultur. Jeg er innforstått med at det er variasjoner innen en lifestyle sports-preget læringskultur, og det er summen av disse læringskulturene jeg omtaler som én. Ettersom jeg også ønsker å undersøke elevers *erfaringer* i møte med en alternativ måte å lære på, ønsker jeg derfor å utdype begrepet «*opplevelser*» til å romme elevenes *reaksjoner og handling*, samt hva elevene opplevde at de *lærte* gjennom en slik didaktisk tilnærming.

1.3. Disposisjon

Kapittel 1 inneholder en presentasjon av oppgavens bakgrunn, tematikk og problemområde. Oppgaven avgrenses og det defineres en problemstilling.

Kapittel 2 tar for seg oppgavens teoretiske forankring. Her beskrives lifestyle sports og ikke-lineær pedagogikk som et teoretisk bakteppe både for gjennomføring av pedagogiske tiltak i kroppsøving samt analyse og tolkning av innsamlet datamateriale.

Kapittel 3 beskriver selve gjennomføringen av et pedagogisk tiltak i kroppsøving rent praktisk. To økter i kroppsøving med tre ulike lifestyle sports-aktiviteter ble gjennomført.

Kapittel 4 presenterer oppgavens metodiske fremgangsmåte. Her beskrives studiens vitenskapsteoretiske tilnærming, forskningsdesign, utvalg, innhenting og bearbeiding av data, samt drøfting av etiske perspektiver og refleksjoner.

Kapittel 5 fremstiller og drøfter prosjektets innhentede data i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

I kapittel 6 oppsummeres prosjektets hovedfunn, det konkluderes og skisseres tanker for videre forskning.

2. Lifestyle sports og ikke-lineær pedagogikk

I denne oppgaven ønsker jeg å utvikle kunnskap om kroppsøvingselevens reaksjon på en alternativ didaktikk inspirert av lifestyle sports. Selvorganiseringen som dominerer denne bevegelseskulturen bærer preg av en ikke-lineær pedagogikk. Etersom selvorganiseringen står såpass sentralt i læringskulturen i lifestyle sports, anser jeg derfor de didaktiske rammene i ikke-lineær pedagogikk som godt egnet for å belyse tilsvarende ikke-lineære epistemiske kulturer. Teoridelen består hovedsakelig av to deler; 1) Redegjørelse for lifestyle sports som aktivitetskultur, samt epistemiske prinsipper som inngår i denne læringskulturen, og 2) en redegjørelse for ikke-lineær pedagogikk som bakgrunn for å forstå den epistemiske kulturen i lifestyle sports. Både rammene fra en lifestyle sports-inspirert læringskultur – i kombinasjon med didaktiske rammeverk i ikke-lineær pedagogikk, danner det teoretiske grunnlaget for både gjennomføring av det pedagogiske tiltaket, samt videre drøfting i lys av dette rammeverket.

2.1. Lifestyle sports

2.1.1. Lifestyle sports som kulturelt og historisk fenomen

«Lifestyle sports» er et begrep som anvendes og defineres på forskjellige måter. Ifølge Rinehart (2000) er det flere inndelinger og kategoriseringer som brukes for å omtale og beskrive «lifestyle sports»; blant annet «alternativ sport», «ekstrem sport», «actionsport», «whiz sport», «adventure sport» eller «risikosport». Disse begrepene omfavner svært mange aktiviteter, noe Wheaton (2013) problematiserer da lifestyle sport ofte anvendes uten ytterligere presiseringer. Ikke alle alternative aktiviteter kan for eksempel sies å være preget av risiko eller «action» – men noen kan. Lifestyle sports anvendes i så måte som et paraplybegrep der ulike kategoriseringer reflekterer ulike aspekter av, og eksempler på lifestyle sports (eksempelvis alternativt, risikofyllt eller actionpreget), uten å nødvendigvis gi et helhetlig eller absolutt bilde av fenomenet hver for seg. Gilchrist og Wheaton (2016) presiserer at det er vel så viktig hvordan utøverne tilnærmer og forholder seg til aktiviteten for å definere noe som lifestyle sport. Utøverne i den enkelte aktivitet bør være preget av forpliktelse og engasjement, samt utvikle en identitet og livsstil som gjenspeiler aktiviteten.

Eksempler på lifestyle sports i litteraturen er blant annet surfing, kiting, klatring og buldring, skateboard, longboard, snowboard, down hill-sykling, stisykling og BMX-sykling, parkour, freerunning og tricking, breake dance, fallskjermhopping, wingsuite og basehopp, for å nevne noen (Rinehart, 2000; Wheaton, 2013; Gilchrist & Wheaton, 2016). Definisjonene er mange, men Turner og Carnicelli (2017) definerer imidlertid en aktivitet som lifestyle sport dersom tre av de fire følgende kriteriene er til stede – og det fjerde kriteriet *må* være til stede: 1) Aktiviteten må representere et «alternativ» til mer vanlige idretter, og gjennom den «alternative» statusen kunne bidra til en motkulturell identitet for deltakerne. 2) Aktiviteten må innebære en fysisk risiko, eller at det gjerne trengs et visst ferdighetsnivå for å unngå risikoen. 3) Miljøet og omstendighetene er essensielt for at deltakerne kan drive aktiviteten, og deltakerne kan ofte knyttes til miljøet som en del av aktiviteten. 4) Aktiviteten blir en integrert del av deltakernes identitet. Det er ikke bare en aktivitet, men en livsstil – et prosjekt som former deltakerne.

Tross et bredt begrepsbruk i terminologien knyttet til lifestyle sports, virker det å være konsensus omkring nettopp det fjerde punktet; lifestyle sports er noe som direkte eller indirekte former en utøvers identitet og livsstil, og at dette også står sentralt for utøveren. Med andre ord vil en livsstil og identitetsutvikling bidra til at utøveren former sitt «eget prosjekt» fremfor å inngå i «prosjektet» til en enkelt trener eller klubb. Samtidig er det tydelig at enkelte typer lifestyle sports – som også kan defineres som action sport, risikosport eller ekstremsport, utifra terminologien fremstår på en måte som gir visse føringer for aktivitetens egenart eller for rammene aktiviteten praktiseres i. Lifestyle sports som begrep favner altså aktiviteter med en viss egenart og særpreg (som beskrevet i de tre første definisjonspunktene), så vel som utøverens holdning og hensikt gjennom utøvelsen av aktiviteten, jfr. punkt 4. Sistnevnte premiss er likevel det viktigste premisset for hvorvidt noe kan defineres som en lifestyle sport (Turner & Carnicelli, 2017).

Lifestyle sports i et historisk perspektiv

Mange aktiviteter som i dag kjennetegnes som lifestyle sports har sitt opphav i Nord-Amerika på 1960- og 70-tallet. Noen aktiviteter har eksistert vesentlig lenger, som surfing og klatring, men disse ble på mange måter re-introdusert og videreutviklet i denne epoken. Andre aktiviteter som snowboard og skateboard oppsto for fullt nå, og kan sies å ha banet vei for nye typer lifestyle sports. Med røtter i motkulturelle bevegelser ble disse idrettene sett på som et

alternativ til tradisjonsfaste, konkurrerende og institusjonaliserte aktiviteter. De nye idrettene var ikke bare en motsetning til tradisjonelle idretter, men representerte også et samfunnsideologisk motsvar der deltakerne fikk tilbud om en motkulturell identitet til samfunnet (Gilchrist & Wheaton, 2016).

Ifølge Rinehart (2000) har media hatt en stor del av æren for både utviklingen av og populariteten til lifestyle sports de siste tiårene. Idretter og aktiviteter som tidligere ble drevet i liten skala ble på kort tid allemannseie gjennom TV-skjermen. Spesielt har ESPNs X-games bidratt til å skape engasjement og stor interesse for idretter som i utgangspunktet har vært vanskelig for publikum å se. Den første utgaven av X-games ble arrangert på Rhode Island i 1995. Utøverne konkurrerte i 27 øvelser fordelt på ni disipliner (blant annet skateboard og bungee jumping) og ble en stor suksess. Allerede to år senere hadde den første vinterutgaven av X-games 38 000 tilskuere og ble TV-sendt til 198 land (Wheaton, 2013). Den store interessen for lifestyle sports har samtidig bidratt til en gradvis profesjonalisering av aktivitetene, og drar disse til nye høyder. Utstyr spesialiseres og nye grenser sprenes jevnlig (Rinehart, 2000). Gjennom profesjonaliseringen gjenspeiles imidlertid deler av lifestyle sports som toppidrett på lik linje med annen toppidrett, og utfordrer på den måten den fundamentale «livsstilstankegangen» flere hevder er den mest essensielle bunlinjen i lifestyle sports (Gilchrist & Wheaton, 2016; Turner & Carnicelli, 2017).

Lifestyle sports som fenomen har i dag spredd seg over hele verden, mye raskere enn de fleste etablerte, tradisjonelle idretter (Wheaton, 2013). Den raskt økende populariteten har også banet vei for nye samfunnsmessige idealer og kommersielle aktører. Sponsorer, penger og media har blant annet bidratt til å gi deltakere i samfunnet nye forbilder og rollefigurer i diverse ekstrem sportutøvere. Stadig flere produkter og tjenester selger seg inn som «ekstrem» eller «actionfylt», som har en direkte tilknytning til at det «ekstreme», «farlige» og «spektakulære» har blitt et slags nytt ideal gjennom ulike former for lifestyle sports og deres dristige utøvere (Rinehart, 2000).

2.1.2. Læringskulturer i lifestyle sports

I dagligtale snakkes det gjerne om *organisert* og *uorganisert* idrett, der den uorganiserte idretten, inkludert lifestyle sports, gjerne fremstår som et motsvar til det etablerte og organiserte. Säfvenbom et al. (2018) adresserer imidlertid ikke lifestyle sports som noe

uorganisert, men argumenterer for at det heller bør omtales som noe *selvorganisert*. Tross mangel på en tydelig ytre organisering, formelle ledere og regler, var utøvere innen lifestyle sports (som longboard, tricking, downhill-sykling og fallskjermhopping) i stor grad selvbestemte, selvstrukturerte, relasjonelt prosessorienterte og derfor også selvorganiserte. Säfvenbom og Stjernvang (2019) er tydelige på at det foreligger en *selvorganisering* i den epistemiske kulturen som preger lifestyle sports-miljøer. Derfor velger jeg konsekvent å omtale lifestyle sports som *selvorganiserte* aktiviteter fremfor *uorganiserte* i denne oppgaven.

Ellmer, Rynne og Enright (2019) gjennomførte en systematisk oversikt der de kartlegger den akademiske litteraturen knyttet til læring i action sport. Blant 78 inkluderte publikasjoner var det en tydelig konsensus om at læring i action sports i stor grad er uformell og selvregulert. Mesteparten av den inkluderte litteraturen er publisert etter 2010, så forskning på feltet fremstår som relativt nytt. Artikkelforfatterne inndeler litteraturen i fem kategorier ut ifra fokusområde; læring i *sosiale, fysiske, kulturelle* og *kognitive* kontekster, samt en egen kategori som belyser læring gjennom *feedback*.

Den største andelen av artiklene tar for seg læring i en *sosial* kontekst (Ellmer et al., 2019). Det fremkommer at det meste av læringen skjer i en form for regelmessige treningsfellesskap og sosiale forekomster. Utøverne møtes med en hensikt om å utøve aktivitetene i et fellesskap, fordi det foreligger en forståelse om at fellesskapet bidrar positivt til den enkeltes læring og utvikling. Det kan også forekomme læring gjennom konkret instruksjon og veiledning, men dette er mer vanlig der aktivitetene drives på et profesjonalsert nivå. Det vises likevel til at disse instruktørene stort sett også opparbeider kompetansen sin gjennom utøvelse og trening i det sosiale fellesskapet når de ikke instruerer. Digitale verktøy som Youtube, Instagram og Facebook oppgis som sentrale hjelpemidler for inspirasjon og veiledning, og kan få mye oppmerksomhet når utøverne møtes i fellesskapet (Ellmer et al., 2019). Også Säfvenbom og Stjernvang (2019) omtaler to av de sosiale læringsaspektene i sin studie, men definerer det henholdsvis som «the global gym» og «the local gym».

«The global gym»

The global gym er summen av all ekstern informasjon og inspirasjon hentet fra internett. Utøverne får gjennom kanaler på internett – fortrinnsvis Youtube, mulighet til å søke opp filmer for veiledning, utvikling og inspirasjon, som i tillegg er tilpasset utøvernes intensjoner, ressurser og ferdighetsnivå. «*When choosing their own pool of 'teachers' that fit their*

relational needs, the group of practitioners was not confined to the knowledge of a single instructor» (Säfvenbom & Stjernvang, 2019). At utøverne kan velge og vrake mellom et bredt og variert utvalg av kunnskap, kan ses på som en fordel.

«The local gym»

The local gym er det sosiale fellesskapet der utøverne møtes for å utøve aktivitetene sine. Treningsfellesskapet som fremkommer av Säfvenbom og Stjernvangs (2019) studie består av utøvere som ønsker å praktisere samme type aktivitet, uavhengig av for eksempel aldersforskjell og ferdighetsnivå. De interne ulikhetene omtales som en styrke for fellesskapet da det implisitt legger til rette for at utøverne kan lære av hverandre. Fellesskapet beskrives som inkluderende og støttende på tross av forskjellene. Læringen bærer preg av observasjon, diskusjon, utprøving og refleksjon, og utøverne blir gjennom kollektiv involvering en del av hverandres læreprosess (Säfvenbom & Stjernvang, 2019). Det er i «the local gym» at utøverne i praksis får utløp for inspirasjonen og kunnskapen de har hentet fra «the global gym».

2.1.3. Lifestyle sports i relasjon til ikke-lineær pedagogikk

Læring i lifestyle sports er ofte preget av en ikke-lineær pedagogikk, ettersom både rammeverket og læringsprosessene i lifestyle sports bæres av en selvorganisering. Sett i lys av de fire tradisjonelle analogiene for bevegelseslære i kroppsøving, jfr. Barker et al. (2017), vil læring i lifestyle sports dels kunne sammenlignes med de tre analogiene som *ikke* bærer preg av lærerstyrt instruksjon, men heller legger til rette for elevers læring gjennom ulike former for induktiv utfoldelse av bevegelsesløsninger. På samme måte som i de ikke-lineære analogiene, er det også *utøverne* i lifestyle sports som står for eierskapet og initiativet til egen ferdighetsutvikling, eksempelvis gjennom «the global gym» og «the local gym».

I lifestyle sports skjer læring nærmest som et resultat av en identitet og livsstil knyttet til den aktuelle aktiviteten (Turner & Carnicelli, 2017), fremfor å primært være fremprovosert og styrt av en lærer, slik det ofte er i en instruksjonspreget kroppsøvingskontekst. Med andre ord vil mangel på en overordnet lærer eller leder i lifestyle sports-kontekster gi vanskelige vilkår for en lineær pedagogikk med trinnvis læring gjennom instruksjon av den enkelte utøver. Og

selv om lineær pedagogikk også *kan* forekomme, er dette heller sjelden sammenlignet med hvordan ferdighetsinnlæring og utøvelse av aktivitet primært skjer i lifestyle sports (Ellmer et al., 2019). Lifestyle sports med sin ikke-lineære pedagogikk står altså i en motsetning til den ledende instruksjonismen som dominerer i kroppsøvningsfaget (Kirk, 2010; Standal et al., 2020).

2.2. Ikke-lineær pedagogikk

Ikke-lineær pedagogikk er en samlebetegnelse for pedagogiske aspekter og teorier som primært vektlegger læring som en dynamisk prosess som ikke trenger å være lineær. Det fremmes et perspektiv om at læring ikke trenger å skje trinnvis, i motsetning til et tradisjonelt og instruksjonistisk syn der læring skal bygges «trinn for trinn», med grunnleggende ferdigheter i bunn (Barker et al., 2017). I et ikke-lineært perspektiv råder en tanke om at alle kan lære seg sammensatte, komplekse ferdigheter og bevegelsesmønstre, uavhengig av forutsetninger – dersom miljøet legger til rette for det (Correia, Carvalho, Araújo, Pereira & Davids, 2018). Et slikt perspektiv tar utgangspunkt i elevens potensial til egen læring, fremfor lærerens essensielle kunnskap som betingelse for læring.

I et ikke-lineært pedagogisk perspektiv anses utøverne som komplekse nevrobiologiske systemer som interagerer med- og tilpasser seg miljøet gjennom komponenter som persepsjon og handling (Pinder, Davids, Renshaw & Araújo, 2011). Læring oppstår som en prosess i møtet mellom utøver og miljø, samt hvordan utøveren tolker og agerer på de konkrete omstendighetene. Gibson (1986) omtaler dette «møtet» som et grunnleggende utgangspunkt i ikke-lineær pedagogikk ved å fastslå at: *"we must perceive in order to move, but we must also move in order to perceive"* (s. 223). Selv om ikke-lineær pedagogikk består av forskjellige arbeidsmetoder, tilnærminger og rammeverk, finnes det likevel noen fundamentale prinsipper som er gjennomgående for- og som særpreger ikke-lineær pedagogikk (Chow, 2013; Correia et al., 2018). Jeg skal videre redegjøre for fem grunnleggende prinsipper fra ikke-lineær pedagogikk for å belyse flere sider av en lifestyle sports-inspirert læringskultur.

2.2.1. Sentrale prinsipper i ikke-lineær pedagogikk.

1. Å manipulere rammebetingelser.

Et nøkkelement i ikke-lineær pedagogikk er å *manipulere* rammefaktorer for å hindre diverse begrensninger i undervisningen, og på den måten tilrettelegge for bedre læringsvilkår hos den enkelte elev (Correia et al., 2018). Med «begrensninger» i et ikke-lineært perspektiv, sikter Chow (2013) til ulike rammer i en mer tradisjonell og instruksjonspreget undervisning som hindrer elevene i å fritt søke etter egne bevegelsesløsninger innenfor en gitt oppgave. Et sentralt mål i ikke-lineær pedagogikk er å tilrettelegge for at elevene selv kan utforske og oppdage funksjonelle og hensiktsmessige bevegelsesløsninger, og dette vil best la seg gjøre gjennom åpne og induktive oppgaver og læringsaktiviteter der elevene får mulighet til subjektiv fortolkning og rom for kreativ utfoldelse (Härkki, Vartiainen, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2020). Det å manipulere konkrete begrensninger i læringssituasjonen vil altså bidra til bedre læringsvilkår for den enkelte elev.

Begrensninger som hindrer elever fra å lære kan være betinget av flere årsaker, men Chow, Davids, Button, Shuttleworth, Renshaw & Araújo (2007) trekker frem tre faktorer; deltaker, miljø og oppgave: 1) Hva gjelder begrensninger hos deltakere vil både gruppesammensetning og individuelt ferdighetsnivå i stor grad være med å definere hvordan opplegget bør tilrettelegges. Et høyt og jevnt ferdighetsnivå vil gi andre betingelser for kompleks undervisning enn en gruppe med et gjennomsnittlig lavere ferdighetsnivå, og motsatt. Miljø og oppgave må tilpasses gruppa.

2) Miljøbegrensninger kan være både fysiske rammebetingelser som tid og sted, overflate der aktiviteten skjer, temperatur, vær, lyd, lys etc., eller det kan være sosiologiske aspekter som trivsel, motivasjon, læringsmiljø og klassekultur (Chow et al., 2007). De fysiske rammebetingelsene er ofte lettere å manipulere ved å gjøre små didaktiske vurderinger av hvordan elevene kan eksponeres for et best mulig læringsmiljø. De psykososiale og sosiologiske rammene er noe den enkelte lærer også har ansvar for i undervisningen, men kan ofte være mer komplekse og tidkrevende å manipulere for å skape et godt læringsmiljø.

3) Oppgavebegrensninger defineres av Chow et al. (2007) som den enkleste faktoren å manipulere, og derfor også den viktigste. Den handler om alt som konkret påvirker aktiviteten; eksempelvis regler, utstyr, mål eller antall spillere på banen om gangen. Slike undervisningsrammer vil gi elevene informasjon om hvorvidt de tillates å utforske kreative

bevegelsesløsninger og fortolkninger i de ulike oppgavene. Sentralt i ikke-lineær pedagogikk står ideen om at elevene skal trigges til å være aktivt deltakende i egen læringsprosess gjennom å utforske bevegelsesløsninger. Slike utforskende bevegelser reguleres i stor grad av informasjonen de «leser» gjennom undervisningens begrensninger og muligheter i oppgavene som gis. Som en del av oppgavebegrensningene, trekker Chow (2013) også frem lærerens rolle som en reell begrensning som kan manipuleres. Ideelt sett skal læreren ha en «fingrene av fatet-pedagogikk» der tilnærmingen bør være en form for «hands off» gjennom en induktiv tilrettelegging av aktiviteten. Lærerens tilnærming til undervisningen vil altså være avgjørende både for hvordan elevene oppfatter situasjonen og hvor stor grad av frihet det er i oppgavene.

2. Representativt læringsdesign.

Det råder konsensus om at ikke-lineær pedagogikk setter et pedagogisk rammeverk der læring best skjer i spesifikke og relevante kontekster. Ved at en elev settes i *sammenheng* med et konkret læringsmiljø, blir læring indirekte et resultat av samspillet mellom eleven og miljøet – dersom miljøet legger til rette for det (Chow, 2013). Oppgaver og øvelser skal være representativt for det man ønsker å lære. En annen måte å si det på er at oppgavebegrensningene bør være representative for den konteksten som ønskes generalisert (Pinder et al., 2011). Utøveres trenings- og oppgavepraksis bør kunne peke på hva som er selve hensikten med aktiviteten, samt hva utøverne ønsker å oppnå i det helhetlige bildet.

Eksempelvis vil lagidretter som blir praktisert i ulike spillsituasjoner kunne gi mer hensiktsmessige læringsbetingelser, ettersom utøverne møter idretten i en mer sammenlignbar kontekst enn de ville gjort gjennom isolerte teknikkøvelser. Gapet mellom øving og praksis bør være minst mulig, slik at overføringsverdien fra deløvelsen til helheten, eller fra «oppgaven» til «miljøet», kan være desto større (Pinder et al., 2011). Tilsvarende vil også et mål om kroppslig utfoldelse i en kroppsøvingstime sette retningslinjer for hva slags læringsmiljø som kan regnes å være «representativt» i elevens møte med miljøet.

3. Utforskende læring.

Utforskende læring bygger på en subjektiv, funksjonell og variert bruk av bevegelsesløsninger. Oppgavene bør legge til rette for et stort handlingsrom som bidrar til å forsterke den utforskende aktiviteten hos eleven. Slik kan den enkelte tilpasse sine

handlingsvalg og på den måten bygge opp et individuelt repertoar av gunstige bevegelsesmønstre (Chow, 2013). Aktiviteten bør med andre ord forsterke deltakernes trang til å utforske ulike fortolkninger og bevegelsesløsninger av samme oppgave. Slike oppgaver må være åpne nok til å stimulere elever til subjektiv fortolkning. Härkki et al. (2020) presiserer at læring og utvikling i en ikke-lineær pedagogikk alltid bør ta utgangspunkt i elevenes egne ideer og interesser.

Muligheten til å utforske bevegelser og bevegelsesmønstre er et svært viktig utgangspunkt for at utøvere kan oppdage og bli kjent med optimale bevegelsesmønstre i møte med en oppgave (Komar, Potdevin, Chollett og Seifert, 2019). Utforskningen vil aldri være absolutt, og et resultat av en bevegelsesløsning kan samtidig være utgangspunkt for videre utforskende bevegelsesløsninger på vei mot de optimale bevegelsene i den aktuelle situasjonen.

Uavhengig av individuelt utgangspunkt handler utforskende læring i dette perspektivet om å søke, utforske, oppdage, skape og utføre funksjonelle bevegelsesmønstre som best passer den konkrete oppgaven.

4. Redusere bevisst kontroll av bevegelse.

Gjennom å tilrettelegge for åpne, induktive oppgaver med subjektive og fortolkende bevegelsesløsninger, kan elevene delvis eller helt «glemme» egen bevissthet knyttet til bevegelseskontroll. Arbeidsoppgavene innen denne kulturen bør orienteres mot hvordan elevene kan løse bevegelsesoppgaver som fremmer et *eksternt* kroppslig bevegelsesfokus, fremfor å fokusere på elevenes interne bevegelsesmekanismer (Correia et al., 2018). Chow (2013) definerer skillet mellom utøverens interne og eksterne fokus ut ifra hvorvidt de retter oppmerksomheten mot den mekaniske bevegelseshandlingen i seg selv (internt), eller om det er utfallet eller effekten av den konkrete handlingen som står i sentrum (eksternt). Eksternt fokus kan imidlertid forekomme på to måter; enten at utøveren fokuserer på effekten av en bevegelse i et definert miljø, eller ved at utøveren er oppmerksom på de kroppslige bevegelsene som involveres i det å løse en oppgave. I begge tilfeller er fokuset eksternt, det handler om at selve oppgaven og effekten av oppgaven er utgangspunktet for handlingen som skjer.

Bevegelse og kroppskontroll vil på sikt automatiseres i takt med at utøverens ferdighetsnivå øker. Dette resulterer i at koordinasjon og kroppskontroll i større grad blir en selvorganiserende prosess som styres av underordnede deler av sentralnervesystemet, og som hjelper utøveren å bevege kroppen på en hensiktsmessig måte i møte med ulike

bevegelsesoppgaver (Chow et al., 2007; Woods, McKeown, Rothwell, Araújo, Robertson & Davids, 2020). I relasjon til dette hevder Chow (2013) at et godt ikke-lineært pedagogisk perspektiv evner å utnytte kroppens selvorganiserte prosesser, og at et eksternt fokus på kroppslig bevegelse vil underbygge nettopp dette. Bevegelseslæring vil kunne trigges av intuitive, selvorganiserende prosesser, snarere enn en bevisst kontrollert bevegelse som oppgavens hensikt.

5. Å utvikle et forhold mellom persepsjon og handling.

Situasjonsbestemt informasjon skal automatisere reaksjoner som svarer til gunstige bevegelsesløsninger hos den enkelte elev. Persepsjon handler om å bruke sansene til å oppfatte og tolke ulike former for informasjon i miljøet. Denne informasjonen skal videre omformes til et relevant handlingsvalg i samsvar med miljøet rundt. Essensen er å lære å tolke en konkret situasjon for å handle i samsvar med det konkrete miljøet rundt, og i samsvar med selve målet med aktiviteten (Correia et al., 2018). Robert, Rudd & Reeves (2019) beskriver utviklingen av forholdet mellom persepsjon og handling innen ikke-lineær pedagogikk som en pågående søkeprosess, der deltakerne hele tiden søker etter spesifikk informasjon som videre kan genereres i gunstige handlingsvalg.

Eksempelvis vil idrettsutøvere på høyt nivå ofte ha evnen til å tolke og lese serier av «ufullstendige hint» fra miljøet rundt – som videre gjør at de evner å lese en situasjon før den har oppstått (Pinder et al., 2011). En erfaren fotballspiller leser spillet og bevegelsene for å forstå når en gjennombruddspasning kommer – før det skjer. På samme måte vil en erfaren baseball batter (han som skal slå ballen) kunne plukke opp hint gjennom bevegelser og posisjonering hos en baseball pitcher (den som kaster ballen) før ballen er kastet. Relevansen av samspillet mellom persepsjon og handling berører også helt dagligdagse forhold som å sykle i et trafikkert bybilde eller å manøvrere seg raskt gjennom et kjøpesenter for å rekke T-banen. Evnen til å tolke en situasjon før den oppstår vil altså påvirke den enkeltes handlingsvalg og bevegelsesløsninger, både i idrett og i det daglige.

2.2.2. Kritisk refleksjon om bruk av ikke-lineær pedagogikk i kroppøving

De sentrale prinsippene som er redegjort for over beskriver noen av de grunnleggende rammene i ikke-lineær pedagogikk *generelt*. Mye av litteraturen omtaler ikke nødvendigvis

kroppøving som fagfelt, men kan være like relevant i enhver annen trenings- og aktivitetssammenheng. Chow, Komar, Davids & Tan (2021) gjør derimot et forsøk på å bryte ned de ikke-lineære pedagogiske prinsippene til å bli et mer håndfast metodisk rammeverk som *spesifikt* kan implementeres og anvendes i skole- og kroppøvingssammenhenger. De eksemplifiserer *hvordan* ikke-lineær pedagogikk helt konkret kan anvendes i kroppøving, og argumenterer for *hvorfor* ikke-lineær pedagogikk kan være et gunstig og alternativt metodologisk rammeverk innenfor innlæring av bevegelse og tekniske ferdigheter.

I det teoretiske rammeverket fremkommer det altså at ikke-lineær pedagogikk ofte omtales og anvendes i sammenheng med innlæring av *ferdigheter* – også i kroppøving. Det skisseres et ferdighetsfokus som peker mer på kroppslig utvikling fremfor eksempelvis «*eigen identitet og egne sjølvbilette*», som er blant kjerneelementene i læreplanen i kroppøving (Udir, 2019). Mye av den anvendte litteraturen som omtaler ikke-lineær pedagogikk kan derfor også betraktes som en slags motsetning til hvordan kroppøving legitimeres i læreplanen. En slik pedagogikk i kroppøving bærer altså preg av det Kirk (2010) kritiserer som et jag etter ferdigheter, tross fravær av klassisk instruksjonisme. Samtidig er det ikke å utelukke at ikke-lineær pedagogikk har mange uttrykk og et bredt mangfold (Barker et al., 2017). I så måte kan det også brukes til å oppnå vesentlig mer enn bare å innlære ferdigheter, dersom det tas utgangspunkt i et annet perspektiv enn nettopp ferdighetsinnlæring. Jeg ønsker med andre ord ikke å bruke et ferdighetsrettet teoretisk grunnlag helt ukritisk i dette prosjektet – derav dette presiserende avsnittet.

Med dette som bakteppe anser jeg det som nødvendig å utvide forståelsen av ikke-lineær pedagogikk fra å kun omhandle ferdighetsinnlæring, slik de pedagogiske prinsippene i litteraturen tar utgangspunkt i, til også å omhandle en mer helhetlig læringsprosess for å bedre kunne forstå en «alternativ didaktikk inspirert av lifestyle sports». Eksempelvis illustreres en slik ikke-lineær prosess som et barn som lærer seg å gå, hinke eller hoppe uten at noen forteller dem hva de skal gjøre. Det er både selvorganiserte og dynamiske prosesser, samtidig som de delvis er spontane og ikke nødvendigvis skjer etter en bestemt oppskrift, jfr. tankegangen innen en instinktiv bevegelsesanalogi (Barker et al., 2017). Ikke-lineær pedagogikk rommer både individuelle, intuitive og søkende læringsprosesser (Chow et al., 2021; Barker et al., 2017). Det er altså ikke å utelukke at ikke-lineære prosesser kan romme mye, nettopp fordi de er individuelle.

3. Gjennomføring

Jeg har valgt å utdype den praktiske gjennomføringen i et eget kapittel, primært for å kunne gi et ryddig og tydelig bilde av hva som har blitt gjort. Innledningsvis anser jeg det vesentlig å kort presisere relevansen av teorien knyttet opp mot gjennomføringen. Videre beskrives det pedagogiske tiltaket jeg gjennomførte i de to øktene, noe som også danner et viktig grunnlag for deler av det etterfulgte metodekapittelet.

I dette prosjektet har jeg bevisst valgt å benytte meg av ikke-lineær pedagogikk i kroppsøving, først og fremst da dette er en type pedagogikk som gjenspeiler mange av de didaktiske rammene i lifestyle sports-aktiviteter. Hensikten med en slik tilnærming er å prøve å forstå litt mer av elevers opplevelser knyttet til en læringskultur preget av lifestyle sports, gjennom et ikke-lineært pedagogisk rammeverk som de utvalgte aktivitetene kan tilby. Både i planleggingen og gjennomføringen av kroppsøvingsøktene valgte jeg å se bort ifra at de grunnleggende prinsippene i ikke-lineær pedagogikk i litteraturen hadde utgangspunkt i ferdighetsinnlæring. Jeg tror disse prinsippene kan omhandle mye mer enn det å kun innlære en *ferdighet* i kroppsøving. Jeg har ønsket å åpne opp for alle typer erfaring elevene potensielt kunne gjøre seg i møte med den alternative læringskulturen i øktene.

3.1. Praktisk gjennomføring av økter

Det jeg helt konkret gjorde var å gjennomføre to økter i kroppsøving med en 10. klasse. Jeg ønsket å introdusere elevene for en alternativ epistemisk kultur gjennom aktivitetene parkour, BMX-sykling og freestyle fotball. Elevene var på forhånd inndelt i par som hadde bestemt seg for én av aktivitetene de skulle fordype seg i. I to økter skulle parene lære mest mulig i den utvalgte aktiviteten gjennom å utforske og prøve seg frem, uten at det ble forespeilet *hva* elevene skulle lære. Hensikten var å la elevene erfare aktiviteter gjennom en læringsform der rammene bærer preg av en ikke-lineær pedagogikk, slik også Säfvenbom og Stjernvang (2019) gjør i sin artikkel, -og på den måten prøve å tilby elevene en opplevelse av en lifestyle sport-preget læringskultur i kroppsøving. Gjennom å anvende prinsipper innen ikke-lineær pedagogikk i de tre aktivitetene, var målet å tilrettelegge for et læringsmiljø som fremmer selvorganisering, slik Chow (2013) argumenterer for kan være svært gunstig i ikke-lineær pedagogikk.

Øktene ble gjennomført på Norges Idrettshøgskole da det var hensiktsmessig både med tanke på god nok plass i undervisningen og tilgang på nødvendig utstyr. I forkant av undervisningen fikk jeg mulighet til å besøke klassen for å informere om gjennomføringen og planen for prosjektet. Min rolle i gjennomføringen av øktene var som klassens «midlertidige kroppsøvingslærer», med hovedansvar for å legge til rette for- og sette i gang undervisningen. Tydelig introduksjon og oppgavebeskrivelse i forkant av øktene var vesentlig, ettersom jeg ikke ønsket å «avbryte» elevene i undervisningen, men heller søkte å fremme en selvorganisering der elevene kunne være selvgående. En sentral del av dette var å introdusere elevene for «the global gym» og «the local gym»; å oppfordre elevene til å aktivt bruke både internett og hverandre som en del av læringsprosessen.

3.2. Aktiviteter

3.2.1. Parkour

Parkour har røtter tilbake til franske subkulturer allerede på 1900-tallet, og elementer herfra har lenge blitt brukt som deler av grunnleggende trening i det franske militæret. Det er likevel først mot slutten av 1900-tallet, og spesielt i overgangen til nåværende århundre at parkour virkelig har eskalert og utviklet seg til å bli et verdensomfattende fenomen i ulike former og kulturer (Aggerholm & Larsen, 2016). I parkour benytter utøverne benker, gjerder, trapper eller hva de enn måtte finne i miljøet, som et slags hinder eller markør de kan bevege seg rundt, over, gjennom, etc. (Larsen, 2016). Ortuzar (2009) beskriver parkour som at utøvere leser og tolker miljøet de er en del av, for deretter å konsekvent velge alternative, mer ekstreme veier og bevegelsesløsninger enn det miljøet naturlig legger opp til. Utøverens subjektive tolkninger av miljøet er sentralt for hvilke bevegelser som potensielt er mulige.

Litteraturen skiller ofte mellom to former for parkour; den mer «naturlige» varianten der gunstige valg av bevegelsesløsninger er betinget av nytte og funksjonalitet. Her handler det om å bevege seg rundt i et område på en alternativ, men mest mulig effektiv måte. Utøverne skal altså komme seg raskest mulig fra A til B gjennom å forsere diverse hindre på veien. Den andre formen for parkour er en mer «spektakulær» måte å bevege seg på, og denne formen romantiserer i større grad det estetiske aspektet med stilfulle hopp og triks som en sentral del av utfoldelsen (Aggerholm & Larsen, 2016). Sistnevnte kan også omtales som «freerunning».

Felles for begge varianter er imidlertid den grunnleggende holdningen om at bevegelse er subjektivt og at det ikke foreligger noen fasit i bevegelsesløsninger.

Gjennomføring av parkour i kroppsøvingsøktene

På NIH hadde jeg tilgang til moduler og byggesett for å sette opp ulike parkour-elementer. I forkant av undervisningen satte jeg opp en større modul med stenger som var koblet sammen i diverse byggeklosser. Stengene var i ulik høyde, og på noen sider var det flere stenger over hverandre. Hensikten med å gi elevene et slikt utgangspunkt bunner primært i at det var svært tidsbesparende med tanke på en allerede presset undervisningstid. Dersom elevene skulle startet økta med å bygge opp alle parkour-elementene selv, ville det spist store deler av undervisningen. Modulene jeg satte opp var i tillegg relativt enkle og grunnleggende, med den hensikt at elevene kunne utforske flere elementære parkour-øvelser uten å måtte sette opp nye elementer. Likevel var start-modulen kun ment som et utgangspunkt som elevene eventuelt kunne bygge videre på, og jeg var tydelig på at de sto helt fritt til å velge å bruke oppsettet jeg hadde laget, eller å gjøre noe helt annet. Elevene hadde også tilgang på diverse utstyr som springbrett, matter, tjukkaser og ulike puteklosser, i tillegg til flere byggesett og stenger for enten å videreutvikle de elementene som var, eller bygge noe helt nytt.

3.2.2. BMX-sykling

BMX (bicycle moto-cross) er en sykkel sport som oppsto i USA på 1970-tallet, da inspirert av den store utviklingen innen motocross og etter hvert også motorsykkelerligninger som Sting-Ray-sykkelen og Chopper-sykkelen (Nelson, 2010). Først kom BMX som en ren racing-disiplin der utøverne konkurrerte om å komme raskest til mål på en relativt kort bane (ca 300-400m) med humper, svinger og hopp – nærmest en ren etterlikning av motocross (Zabala, Sánchez-Múnos & Mateo, 2009). BMX-sykling ble fort en suksess i lifestyle sports-miljøene og utviklet seg det påfølgende tiåret til flere varianter innen freestyle (Rinehart & Grenfell, 2002; Nelson, 2010). BMX-utøvernes uformelle selvorganisering var ett av de sentrale elementene som skapte tilhengere til den nye sporten, og de nye freestyle-disiplinene utviklet seg som et resultat av at utøverne hele tiden søkte nytt «kjørbart» terreng i både urbane og ikke-urbane miljøer (Edwards & Corte, 2010).

Per i dag inndeles BMX-sykling i fem freestyledisipliner, i tillegg til klassisk BMX-racing; 1) «trail» (en tilrettelagt sykkelsti med svinger og hopp laget av jord), 2) «street» (utøverne kjører og utfører triks i et urbant miljø med naturlige hindringer, «markører» og elementer som benker, trapper, gjerder etc.), 3) «park» (utfoldelse på elementer som hopp, ramper og rails i tilrettelagte skateparker), 4) «rampe» (ren kjøring i half pipe eller quarter pipe) og 5) «flatland» (utføre diverse triks og balansekunstner med BMX-sykkelen på flatt underlag) (Ding, 2019). BMX-racing var for første gang en OL-gren i Beijing i 2008 (Zabala et al., 2009), og OL i Tokyo i 2021 inkluderer også «BMX freestyle park» som en egen OL-gren for første gang (Ding, 2019).

Gjennomføring av BMX-sykling i kroppsøvingsøktene

Til undervisningen hadde jeg seks BMX-sykler tilgjengelig, og elevene som valgte å sykle BMX fikk tildelt en egen kroppsøvingssal. Hjelm var obligatorisk, og de fikk også låne dette i undervisningen. I de to øktene var det nærliggende at elevene utforsket BMX-sykling i et «flatland»- landskap, ettersom de befant seg innendørs på flatt underlag. Rent praktisk lå rammene til rette for å utforske balanseøvelser, kreative måter å sykle på, samt eventuelle grunnleggende flatland-triks. Jeg ønsket likevel ikke å legge noen føringer for hvordan elevene valgte å arbeide med oppgaven, så jeg informerte om at de fikk muligheten til å benytte alt av utstyr de fant relevant i utstyrsboden.

3.2.3. Freestyle fotball

Freestyle fotball er en sport der utøverne bruker alle kroppsdelene – med unntak av armen fra albuen og ned, til å utføre diverse triks med en fotball (Solheim, 2018). The Worlds Freestyle Football Association beskriver det som en krysning mellom idrett og kunst da utøverne uttrykker seg selv gjennom diverse fotballtriks kombinert med akrobatikk, dans og musikk (WFFA). Freestyle fotball er en internasjonal organisert sport der det konkurreres i å utføre de beste triksene i en sammensatt triksefremvisning som bedømmes etter vanskelighetsgrad, originalitet, allsidighet, utførelse og kontroll. Den vanligste praksisen av freestyle fotball er likevel av det mer uformelle slaget der selvorganiserte utøvere samles med et enkelt mål om å underholde hverandre og publikum over en lav terskel (Solheim, 2018).

Fotballtriksing er historisk sett ikke et nytt fenomen. Allerede for over 2000 år siden eksisterte det i deler av Asia ulike spill der det handlet om å leke, trikse og uttrykke seg med en form for ball (Aungh-Thwin, 2012). Først på 1800-tallet ble imidlertid flere av de grunnleggende fotballtriksene vi kjenner i dag introdusert av sirkusartister. Samtidig er det ifølge The World Freestyle Football Association en distinkt forskjell på «fotballtriksing», slik sirkusartistene drev med, og «freestyle fotball» slik det fremstår i dag (WFFA). Freestyle fotball ble derimot for alvor introdusert gjennom Diego Maradona som presenterte verden for en «ny», mer lekende og alternativ måte å spille fotball på. Den var mer kreativ og underholdende på individnivå, og har senere banet vei for et mer freestyle-motivert perspektiv. På 2000-tallet ble nye triks og akrobatiske utfordringer allemannseie over internett, som igjen la grunnlaget for moderne freestyle fotball som egen freestyle-gren. I 2015 ble blant annet den brasilianske fotballspilleren Ronaldinho utnevnt som ambassadør for sporten (WFFA).

Gjennomføring av freestyle fotball i kroppsøvingsøktene

Elevene som valgte freestyle fotball fikk tildelt hver sin fotball og en egen ballspillsal som lå vegg i vegg med kroppsøvingshallene der parkour og BMX-sykling ble gjennomført. Elevene som jobbet med freestyle fotball fikk også tilgang på diverse utstyr i utstursrommet, slik at de hadde rom for å handle og tolke oppgaven slik de ønsket. Elevene fikk i tillegg utdelt en ballpumpe slik at de selv kunne regulere ballens hardhet slik de foretrakk.

3.3. Begrunnelse for valg av aktiviteter

Når det gjelder valg av aktiviteter til dette prosjektet var hensikten først og fremst å velge noe som kunne belyse en alternativ epistemisk kultur i kroppsøving gjennom bruk av lifestyle sports. Jeg vil argumentere for at de utvalgte aktivitetene kan defineres som lifestyle sports ut ifra Turners og Carnicellis (2017) og Wheatons (2013) definisjoner. Alle tre kan defineres som et alternativ til mer tradisjonell organisert idrett, de er relativt miljøbetinget og blir ofte en del av utøvernes identitet og livsstil. Det er naturligvis flere aktiviteter enn disse tre som også kunne egnet seg i dette prosjektet, men grunnen til at jeg har valgt nettopp parkour, BMX-sykling og freestyle fotball er dels fordi det er praktisk og dels på grunn av aktivitetenes egenart:

Aktivitetene lar seg praktisk gjennomføre i kroppsøvingsundervisning med hensyn til tid, sted og tilgang på utstyr. Samtidig er dette aktiviteter som ikke krever all verdens av tilrettelegging, organisering og forberedelser – som også gjør dem godt egnet i kroppsøvingsundervisning generelt, med forbehold om tilgjengelig utstyr. De tre aktivitetene kan gjennomføres innendørs og elevparene kan jobbe selvstendig fordelt på to saler. Dette er også hensiktsmessig av hensyn til smittevern i undervisningen, slik situasjonen var under gjennomføringen. Parkour, BMX-sykling og freestyle fotball er aktivitetsformer som oftest drives selvorganisert (Aggerholm & Larsen, 2016; Gilchrist & Wheaton, 2016; Solheim, 2018) og kan derfor representere en alternativ læringskultur til hva som ifølge Standal et al. (2020) gjenspeiles som mer «vanlig» i kroppsøving. Som en del av læringskulturen for disse lifestyle sports-aktivitetene fremmes også prinsippene for ikke-lineær pedagogikk, som jeg kommer grundigere tilbake til gjennom videre drøfting i kapittel fem.

4. Metode

Valg av metoder og forskningsdesign er definerende for prosjektets fremgangsmåte og gjennomføring, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015) fungerer metodekapittelet nærmest som en oppskrift som skal vise veien til målet på en ryddig og oversiktlig måte. I dette kapittelet redegjør jeg først for hermeneutikken som vitenskapsteoretisk utgangspunkt for fortolkning og analyse. Deretter beskriver jeg metodiske avveielser i form av forskningsdesign, utvalg, innhenting og bearbeiding av data, samt refleksjoner rundt studiens kvalitet og etiske perspektiver.

4.1. En hermeneutisk tilnærming

Dette prosjektet baserer seg på å fortolke og analysere kroppsøvingselevs reaksjoner på en alternativ epistemisk kultur i kroppsøving, og tar derfor utgangspunkt i et hermeneutisk og fortolkende perspektiv. I en hermeneutisk tilnærming dreier det seg om å skape *mening* i et fenomen, og sentralt i hermeneutikken råder tanken om at det aldri foreligger kun én bestemt sannhet (Thagaard, 2018). I denne studien undersøker jeg elevs erfaringer av en alternativ måte å fasilitere læring innen kroppsøving. Dette er et fenomen der *mening* ikke er definert på forhånd, men skapes gjennom fortolkninger. *Mening* i en alternativ epistemisk kultur i kroppsøving, skapes ved at jeg som forsker fortolker deltakerne i studien gjennom å prøve å forstå det elevene forstår om fenomenet (Thagaard, 2018). Ifølge Hans-Georg Gadamer beskrives fortolkning nærmest som en kunst, der «*fortolkerens oppgave er å si det samme som dem du skal fortolke, men med andre ord*» (Fangen, 2010. s. 249).

Min personlige *forståelse* i møte med noe nytt vil til enhver tid være farget av måten jeg allerede forstår verden på; i hermeneutikken omtalt som *førforståelse* (Gadamer, 2012). Hvordan jeg opplever ulike situasjoner vil med andre ord preges av mine «subjektive briller» som jeg ikke kommer utenom. I forbindelse med forskning skriver derfor Fangen (2010) at «*du alltid vil ha en førforståelse før du begynner med din forskning*» (s. 47.). Denne *førforståelsen* vil naturligvis endre seg i takt med at man utvikler ny kunnskap omkring et fenomen. Fordommer er også sentralt i hermeneutikken, og innebærer en form for *forhåndsantakelser* der man bevisst eller ubevisst gjør en vurdering av noe *før* man har utforsket alle situasjonens definerende elementer (Fangen, 2010). Gadamer (2012) hevder at

det ikke nødvendigvis er et mål i seg selv å unngå forhåndsantakelser og fordommer, men at det er essensielt å være bevisst de forutinntatte holdningene man bærer med seg i møte med noe nytt, og samtidig evne å være åpen for nye erfaringer. I mitt tilfelle kan dette gjelde å være åpen for at elevene kan komme med helt andre erfaringer og opplevelser av en alternativ epistemisk kultur i kroppsøving enn det jeg forventer eller antar at de gjør i forkant.

Førforståelsen er definerende for hvorfor jeg legger merke til akkurat det jeg legger merke til, og ifølge Gadamer (2012) står jeg også i fare for å misforstå det jeg ser, dersom jeg ikke er bevisst at førforståelsen min farger forståelsen av det jeg ser. I denne studien er det derfor relevant at jeg i forkant av prosjektet, og kanskje særlig i forkant av datainnsamling og videre analyser, setter meg inn i hvilken førforståelse jeg bærer med meg knyttet til lifestyle sports. Den førforståelsen jeg har av fenomenet har bakgrunn i alt fra tidligere erfaringer med-, holdninger til- og inneværende forståelser av lifestyle sports, samt hva jeg etter hvert har fått kjennskap til gjennom litteraturen. Dette er altså grunnlaget som danner min *forståelseshorisont* knyttet til det jeg skal undersøke; summen av det som gjør at jeg bærer med meg den førforståelsen jeg har om lifestyle sports (Gadamer, 2012).

Min forståelseshorisont

Jeg har gjennom oppvekst, interesser, utdanning og arbeid fått ulike erfaringer med lifestyle sports, og det er derfor forskjellige perspektiver som farger min forståelseshorisont knyttet til fenomenet. Jeg er oppvokst i en aktiv familie der allsidig idrett og friluftsliv var en stor del av barndommen. Med foreldre som jobbet på folkehøgskole tok de meg med på diverse turer gjennom skog, mark og fjell, sommer og vinter helt fra jeg var svært liten. Vi var i deler av oppveksten på hytta så ofte vi kunne, og sammen med mine to yngre brødre har vi hatt sesongkort i skitrekket så lenge jeg kan huske. Jeg har vært fascinert av lifestyle sports lenge før jeg visste hva det var, men det var alltid noe som trakk meg mot det å utfordre meg selv og pushe grenser. Dette har etter hvert blitt en lidenskap jeg heller ikke kom unna i valg av retning for utdanning og jobb.

Da jeg var halvannet år tok jeg forlengs salto i sofaen og jeg har stått på snowboard siden jeg var fem. Etter jeg var ferdig med videregående skole førte interessen for fart, spenning og akrobatikk meg til to år på folkehøgskole. Der gikk jeg på snowboardlinje som elev og var påfølgende år stipendiat på en ekstremспортlinje. Siden da har jeg drevet ytterligere med blant annet surfing, kiting, wakeboard, longboard, tricking og dødsing, og erfaringene har med

tiden blitt mange. Jeg er utdannet lærer i kroppsøving og idrettsfag fra NIH, som har gitt erfaringer med diverse utradisjonell idrett og lifestyle sports i et pedagogisk perspektiv. Underveis i utdanningen har jeg jobbet som lærer på ulike videregående skoler, og det siste halvannet året har jeg jobbet 100 % som linjelærer på en allsidig idrettslinje på en folkehøgskole. Jeg har erfaring innen diverse lifestyle sports som utøver, student og lærer.

Motivasjonen for studiens tematikk er i stor grad definert av personlige interesser. Lifestyle sports er noe som har fanget interessen min i store deler av livet. Særlig gjennom lærerutdanningen og erfaringer med lifestyle sports fra jobbkontekster, har det blitt vekket en slags ny fascinasjon i meg. Jeg trives godt med å undervise i utradisjonelle aktiviteter, for eksempel ulike lifestyle sports, nettopp fordi det er *utradisjonelt* og ofte fremstår relativt nytt for elever. Jeg opplever at mange utradisjonelle aktiviteter har en helt egen evne til å gi elevene andre læringserfaringer enn det de er vant med, og jeg har bevisst hatt en litt «utradisjonell» tilnærming til kroppsøving og allsidig idrettsundervisning der jeg ofte presenterer elever for ukjente aktiviteter.

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg tilegnet meg større innsikt i hvordan litteraturen omtaler lifestyle sports som et samfunnsmessig, kulturelt og pedagogisk fenomen. Mye av kunnskapen jeg hadde fra tidligere har blitt teoretisert gjennom begreper, og forståelsen min av fenomenet har utvidet seg i takt med den økende forskningsbaserte innsikten. Samtidig som min forforståelse utvides i møte med ny litteratur, vil den også kunne forsterkes ved å lese om noe jeg har personlige erfaringer med. Det er med andre ord en grunn til at jeg har startet å lese litteratur om lifestyle sports, og at jeg finner dette interessant. Det er altså kunnskapsutviklingen i arbeid med prosjektet, sammen med mine tidligere erfaringer, holdninger og perspektiver til lifestyle sports, som både åpner og begrenser hva slags tolkninger, analyser og *meninger* jeg tillegger fenomenet lifestyle sports i denne oppgaven.

4.2. Kvalitativ metode

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsker jeg å belyse hvordan elever i en 10. klasse opplever kroppsøvingsundervisning dominert av en alternativ epistemisk kultur preget av lifestyle sports. Det vil altså være interessant med elevenes personlige *opplevelser*, en type kunnskap det er vanskelig å måle effekten av og vanskelig å kvantifisere. Ifølge Olsson og Sørensen (2003) vil en kvalitativ tilnærming egne seg i tilfeller der man er avhengig av å gå i

dybden for å belyse noe, som i dette tilfellet vil gjelde elevenes personlige opplevelser av et konkret pedagogisk tiltak i kroppsøving. Dalen (2008) underbygger også denne påstanden ved å argumentere for at et kvalitativt perspektiv vil fremme fokus på *opplevelsesdimensjonen* fremfor en gjengivende beskrivelse av faktiske forhold. Jeg anser derfor en kvalitativ tilnærming best egnet til å belyse oppgavens problemstilling.

4.3. Case-studie med pedagogisk tiltak

For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført en form for *case-studie*, som ifølge Thagaard (2018) omhandler undersøkelser av en bestemt gruppe informanter i en konkret, avgrenset kontekst. I dette tilfellet var gruppa én 10. klasse, og den konkrete, avgrensede konteksten var to økter med kroppsøving. I de to øktene ble elevene introdusert for en alternativ epistemisk kultur i kroppsøving ved at det ble gjort et pedagogisk tiltak i øktene, i form av selvorganiserte lifestyle sports-aktiviteter preget av en ikke-lineær pedagogikk. Grunnlaget for videre datainnsamling gjennom observasjon og intervju bygger altså på at elevene allerede har fått erfare en alternativ innlæringsform i kroppsøving gjennom lifestyle sports-aktivitetene parkour, BMX-sykling og freestyle fotball. Et konkret pedagogisk tiltak i undervisningen vil kunne legge til rette for at elevene møter fenomenet i sin «naturlige» tilstand (Munk & Agergaard, 2018), og er samtidig et gunstig utgangspunkt for videre å undersøke elevens opplevelser av en slik praksis.

4.4. Utvalg

For å rekruttere deltakere til dette prosjektet sendte jeg mail til ledelsen ved en ungdomsskole i Oslo. Jeg hadde på forhånd satt tre kriterier for utvalg; 1) gruppa skal være en 10.-klasse, 2) samme gruppe må kunne delta på to økter i kroppsøving, og 3) gruppa må kunne legge de to øktene med kroppsøvingsundervisning til NIH. Hensikten med å inkludere en 10.-klasse fremfor 8.- og 9. klasse var først og fremst forankret i elevenes modenhet og evne til *refleksjon* knyttet til det pedagogiske opplegget. Kriteriet om deltakelse på to kroppsøvingsøkter var en forutsetning for å kunne gi elevene den erfaringen jeg ønsket at de skulle reflektere over mot en videre datainnsamling, og det at øktene kunne legges til NIH bunnet i tilgang på tilstrekkelig plass og nødvendig utstyr.

Jeg ble videre satt i kontakt med to kroppsøvlingslærere som var positive og som til sammen stilte to 8. klasser og fire 10. klasser disponible til å delta i prosjektet. Bakgrunnen for endelig utvelgelse av klasse var definert av de tre kriteriene som er nevnt over, og kokte ned til praktiske elementer som klassenes tidsmessige tilgjengelighet og planfestet tid for kroppsøving, kombinert med tilgjengelighet av undervisningsrom- og utstyr på NIH. Det sto til slutt mellom to 10. klasser som tilfredsstilte kriteriene, men kun én av gruppene hadde mulighet til å delta i to økter på rad. Av praktiske årsaker for begge parter var det dette som til slutt ble avgjørende for valget av den inkluderte klassen. I lys av problemstillingen har jeg altså, ifølge Thagaard (2018), gjort en strategisk utvelgelse av gruppe for å kunne frembringe informasjon knyttet til 10-klassingers opplevelser av en alternativ innlæringskultur i kroppsøving.

Smittetiltak og koronarestriksjoner var et sentralt tema da jeg avtalte klassens deltakelse i prosjektet med kroppsøvlingslæreren. Den inkluderte klassen besto i utgangspunktet av 30 elever, men i avtaletidspunktet var alle skoler i Oslo på «rødt smittenivå». Skolen var pålagt å kun ha halve klasser på skolen av gangen, noe som for min del ville bety halv kroppsøvlingsklasse i gjennomføringen av prosjektet. Jeg visste altså ikke på avtaletidspunktet hvorvidt jeg fikk 15 eller 30 elever til disposisjon. I tiden for gjennomføringen av prosjektet noen måneder senere hadde smittesituasjonen endret seg, og den inkluderte klassen besto av 30 elever ($n=30$).

4.5. Innhenting av data

4.5.1. Observasjon

I de to kroppsøvlingsøktene benyttet jeg observasjon som et av grunnlagene for innsamling av data. Ifølge Postholm (2005) er observasjon blant forskerens mest essensielle verktøy for innhenting av forskningsdata, og spesielt egnet er det i casestudier som er spesifikt begrenset med tid og sted. Observasjoner i kroppsøvlingskonteksten er i så måte et gunstig utgangspunkt for datainnsamling i dette prosjektet. Videre omtaler Postholm observasjoner som ikke-lineære, dynamiske prosesser som forekommer i en stadig trafikkering mellom forsker, praksis, teori og data. Jeg var med andre ord forberedt på at fokusområdet for observasjon i starten av prosjektet mest sannsynlig ble snevret inn og tydeliggjort ytterligere i løpet av

observasjonsprosessen, slik det ofte viser seg at kvalitative observasjonsstudier utarter seg (Postholm, 2005).

Det er ulike måter å observere på, og Fangen (2010) skiller eksempelvis mellom observasjonsstudier ut i fra forskerens grad av involvering i miljøet som skal undersøkes. Som observatør i en kroppsøvingsklasse kan jeg innta alt fra en passiv tilskuerrolle som observerer et miljø «fra utsiden», til å være en fullverdig deltaker i miljøet og på den måten observere miljøet «fra innsiden» (Fangen, 2010). I dette prosjektet hadde jeg rollen som kroppsøvingslærer overfor elevene, en rolle der jeg både som forsker og observatør også har et tydelig nærvær og en form for aktiv deltakelse i møte med elevene (Thagaard, 2018). På den ene siden hadde jeg ansvar for alt av informasjon, organisering og igangsetting av undervisningen, og her inntok jeg en såkalt autokratisk lederstil (Priest & Gass, 2005). Samtidig var målet fra dette punktet å innta en mer passiv og abdikratisk lærerrolle (Priest & Gass, 2005), ettersom hensikten var at elevene kun skulle settes i gang og deretter jobbe selvorganisert og selvstyrt med den utvalgte aktiviteten resten av økta.

Som grunnlag for observasjonen inntok jeg en *deltakende observasjonsrolle*, ettersom jeg tross alt var i en posisjon elevene konkret måtte forholde seg til (Fangen, 2010). Selv med en relativt tilbaketrukket og delegerende lederstil i store deler av undervisningen var det fortsatt jeg som satt med hovedansvaret, og det var meg elevene henvendte seg til for spørsmål.

Observasjonene startet allerede da jeg fikk anledning til å møte elevene to uker i forkant av deltakelsen for å informere om prosjektet og planen for undervisningen. I de to påfølgende øktene tok observasjonene utgangspunkt i en observasjonsguide, slik Postholm (2005) hevder er nyttig for å gjenkjenne og oppdage situasjoner som kan belyse problemstillingen.

Observasjonsguiden var delvis avgrenset til tematikken for oppgaven, slik at jeg både hadde konkrete tematiske elementer å se etter, samtidig som jeg ikke var fastlåst til et bestemt observasjonstema (Thagaard, 2018). Med observasjonsguiden friskt i minne, beveget jeg meg aktivt rundt i salene og gjorde observasjoner samtidig som jeg var tilgjengelig for elevene. Observasjonsnotatene ble nedskrevet i etterkant av økta samme dag.

Jeg var lenge i tvil om hvorvidt jeg skulle velge observasjon som en av metodene for datainnsamling i prosjektet. Grunnen til denne usikkerheten var knyttet til min rolle som elevenes «fungerende lærer» i undervisningen. Spørsmålet jeg drøftet omhandlet hvorvidt jeg faktisk kom til å få tid til å observere elevene i arbeidet med oppgaven, eller om jeg bare kom til å bli løpende mellom elevene for å oppklare ting, være tilgjengelig og svare på spørsmål.

Jeg landet altså på å også benytte observasjon som metode, ettersom jeg anså det som både vanskelig og uheldig om jeg, gjennom to økter i kroppsøving med en lifestyle sports-preget læringskultur, bevisst *ikke* skulle kunne vektlegge interessante situasjoner og observasjoner i videre arbeider med analysene. Den tanken var vanskelig å komme bort ifra. I tillegg var valget om observasjon som metode delvis forankret i den didaktikken jeg la opp til. Hensikten var at elevene skulle jobbe selvorganisert, slik at det nettopp kunne være en motsetning til lærerstyrt undervisning, og jeg kunne få en relativt «fri» rolle med mulighet til å observere.

4.5.2. Intervju

I etterkant av de to kroppsøvingsøktene valgte jeg å intervju enkelte elever. Grunnen til at jeg også har valgt intervju som metode for datainnsamling var for å frembringe en dypere kunnskap om elevenes erfaringer, opplevelser og refleksjoner knyttet til den epistemiske kulturen i lifestyle sports-aktiviteten de arbeidet med. Fangen (2010) påpeker at observasjon alene ikke nødvendigvis gir et tydelig bilde av en sosial virkelighet, men at det ofte kan gi forskeren et grunnlag til å velge å utforske noe enda mer i dybden. Derfor ønsket jeg ved ytterligere intervju å komplettere forskningsspørsmålet. Intervjuene var individuelle og formatet var semistrukturert. Samtalen var relativt åpen, men jeg hadde på forhånd forberedt noen nøkkelspørsmål, slik Laake, Olsen og Benestad (2008) hevder er en forutsetning for å sikre at samtalen kan være fruktbar og berøre relevante temaer i lys av problemstillingen.

Utgangspunktet for spørsmålene var utformet i en intervjuguide som var forankret i oppgavens problemstilling, samt de to definerte forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen. Jeg organiserte deretter spørsmål i fem overordnede temaer jeg ønsket at samtalen skulle komme innom i løpet av intervjuet. Ifølge Thagaard (2018) gjenspeiler en slik struktur seg som et tre med grener, der stammen representerer prosjektets hovedtema, mens grenene på stammen symboliserer på forhånd definerte tematikker knyttet til oppgavens hovedtema. De fem tematikkene i intervjuguiden var henholdsvis den *aktiviteten* elevene valgte, elevenes *arbeidsmetoder* underveis i opplegget, elevenes refleksjoner rundt *selvorganiseringen* i undervisningen, refleksjoner knyttet til elevenes *læring*, og til slutt elevenes *reaksjoner og opplevelser* knyttet til de to kroppsøvingsøktene.

I prosessen med å velge informanter til kvalitative forskningsintervju, understreker Dalen (2008) viktigheten av å være gjennomtenkt og strategisk gjennom å inkludere et *egnet* utvalg som kan tilføre problemstillingen relevant informasjon. I dette tilfellet ble utvelgelsen av

informanter til intervjuene gjort på bakgrunn av observasjonene fra de to øktene. Ut ifra observasjonene valgte jeg ut noen elever det virket som hadde gjort seg nye og spennende erfaringer som jeg kunne tenke meg å høre enda mer om. Videre kontaktet jeg elevene gjennom, – og i samråd med, kroppsøvingslæreren, og inviterte til intervju basert på erfaringer de hadde gjort seg i de to kroppsøvingsøktene.

I utgangspunktet var planen å møte hver enkelt elev til intervju ved avtalt tid og sted, men på grunn av endring i smittesituasjonen ble intervjuene gjennomført digitalt. Jeg planla og gjennomførte seks elevintervjuer i Zoom, i tråd med NIHs retningslinjer for digital datainnsamling (NIH, 2021). Elevene fikk anledning til å gjennomføre intervjuene i skoletiden; enten alene på et grupperom på skolen eller på hjemmeskole, avhengig av den enkeltes skoledag. Hvert intervju varte i cirka 30 minutter. For å ta opp intervjuene benyttet jeg lydopptaker lånt fra NIH, da dette er en av institusjonens sikkerhetskrav for datainnsamling (NIH, 2018). Intervjuene ble gjennomført på seks dager.

Selve samtalene tok utgangspunkt i elevenes erfaringer og opplevelser av de to gjennomførte kroppsøvingsøktene. Alle parter i intervjuene hadde på den måten et felles referansepunkt for videre refleksjoner i de etterfulgte spørsmålene. Fire av elevene skrudde uoppfordret på kameraet før intervjuet, mens to elever ikke ønsket å ha på kamera. Jeg oppfordret til bruk av kamera, men var samtidig tydelig på at dette var frivillig. Selv hadde jeg kamera på under alle intervjuene, først og fremst for å selv kunne kommunisere tydeligere overfor elevene, men også for å vise interesse og kunne uttrykke en nonverbal respons mens jeg lyttet til elevene (Dalen, 2008). Gjerde (2010) argumenterer for verdien av å etterjage en såkalt *aktiv lytting* i samtaler generelt, og spesielt i en intervjusituasjon der forholdet er asymmetrisk. Aktiv lytting skjer primært gjennom regelmessig feedback og et tydelig interessert kroppsspråk, noe som kan oppleves både betryggende og avslappende for personen som snakker. I intervjuene opplevde jeg å få en god dialog med samtlige elever, og samtalene bar preg av at elevene turte å være ærlige ved å trekke frem både positive og negative opplevelser knyttet til det pedagogiske tiltaket.

4.6. Organisering og bearbeiding av data

Det er i overgangen fra datagenerering til selve bearbeidingen og videre analyser av datamaterialet at mye av potensialet ligger i kvalitativ forskning (Tjora, 2021). Innen en

kvalitativ tradisjon starter analyser og fortolkninger allerede i de første arbeidene med prosjektet, eller det første møtet med informantene. Samtidig skjer analyse og fortolkning også underveis i selve innhenting av datamaterialet (Fangen, 2010). En tydelig oversikt for hvordan datamaterialet organiseres og bearbeides er derfor viktig for at videre analyser, fortolkninger og øvrige fremgangsmåter i arbeid med datamaterialet kan fremlegges ryddig og transparent. I følgende del vil jeg redegjøre for hvordan jeg har organisert og bearbeidet det innsamlet datagrunnlaget i denne oppgaven, som av observasjonsnotater, transkripsjoner og øvrige refleksjoner består av om lag 100 dataskrevne sider.

Transkribering

Transkriberingsprosessen startet rett i etterkant av det første intervjuet, og totalt ble alle intervjuene gjennomført og transkribert over en periode på om lag tre uker. Jeg noterte manuelt i Microsoft Word samtidig som jeg hørte intervjuene på lydopptak. Ifølge Thagaard (2018) er lydopptaker en fordel for transkripsjoner da alle informantenes utsagn er bevart, og det er samtidig et mål å transkribere informantene så ordrett og nøyaktig som mulig slik at datagrunnlaget i størst mulig grad skal bevares fra lydopptaket til de ferdigskrevne transkripsjonene. Fullstendige transkripsjoner – for eksempel at ulike lyder, tenkepauser, nøling eller tegn til usikkerhet inkluderes i transkripsjonene (Tjora, 2021), kan være en fordel da det «usagte» hos informanten *også* kan utgjøre et grunnlag for å drøfte meninger, holdninger og perspektiver. Jeg har derfor vært så nøyaktig som mulig i transkriberingen for å prøve å fange opp flest mulige aspekter av det informantene formidler gjennom lydopptakene.

Koding og kategorisering

I arbeid med å kode og kategorisere dataene benyttet jeg meg av Nvivo – et dataprogram og analyseverktøy som hjalp meg å sortere dataene oversiktlig. I den første fasen av koding tok jeg utgangspunkt i en induktiv tilnærming der jeg lette frem empirinære koder og utsagn som fremkom av datamaterialet (Tjora, 2021). Senere i analysen ble de empirinære kodene samlet i ulike kategorier som representerte grupper av liknende empirinære koder, og analyseringen av datamaterialet ble her lagt på et mer abstrakt nivå (Thagaard, 2018). Gjennom koding og kategorisering av datamaterialet vil min forforståelse og forståelseshorisont indirekte prege hva jeg legger merke til av videre *mønstre* og *tematikker* i datamaterialet. Tematikken jeg

finner vil altså være på bakgrunn av en kombinasjon av det jeg konkret *leser* i datamaterialet, og det jeg bevisst og ubevisst *tolker* at jeg leser i datamaterialet, jfr. en hermeneutisk forståelse (Gadamer, 2012). Den første fasen av kodingen opplevdes med andre ord mer objektiv og rasjonell enn de dypere fasene av både koding og kategorisering, noe jeg hele tiden prøver å være bevisst og redegjøre for i fortolkninger og analyse.

Bevegelse gjennom analyse

I videre analyser av det sorterte datamaterialet beveget jeg meg gjennom en hermeneutisk tilnærming frem og tilbake i en i en fortolkende sirkel – en *hermeneutisk* sirkel, der jeg stadig kom tilbake til datamaterialet med nye og utvidede forståelser etter hvert som jeg analyserte og fortolket (Gadamer, 2012). Med utgangspunkt i teori, litteratur og egen forforståelse søker jeg som forsker å tillegge funnene *mening* gjennom å fortolke hva informantene opplever og gir uttrykk for utover det som fremstår som innlysende. Dette opplevdes tidvis utfordrende, men det hjalp å stadig vende tilbake til litteraturen for å kunne se diverse handlinger og utsagn i lys av konkrete teorier og relevant forskning. Jeg måtte konsekvent jobbe med å ikke tillegge informantene forhastede eller for tydelig kategoriserte meninger, men etterstrebet å fremlegge analyser og fortolkninger på en distansert og redelig måte (Thagaard, 2018).

Fremstilling av datamaterialet

I presentasjonen av funnene i kapittel 5: «Funn og drøfting», redegjør jeg for funnene av en lifestyle sports-inspirert læringskultur i konteksten som er beskrevet. Denne fremstillingen er ifølge Thagaard (2018) primært en gjenspeiling av min subjektive meningsskaping og fortolkning av fenomenet, da min virkelighetsforståelse implisitt er definerende for innholdet i teksten som produseres. Samtidig vil ikke min forståelse av verden i denne konteksten være fullstendig fastlåst, og jeg har underveis forsøkt å stille meg kritisk til egne analyser og forståelser for å belyse fenomenet – også *utover* min førforståelse, eksempelvis gjennom kritiske spørsmål som «ville ikke dette også skjedd gjennom lærerstyrt instruksjon?». Slike kritiske blikk fremkommer og inkluderes som en del av drøftingen.

I fremstillingen av datamaterialet er funnene knyttet til ulike tematikker, ettersom jeg opplevde at de ulike kategoriene primært kunne deles i overordnede tematiske deler. Jeg anså det samtidig mer oversiktlig å inndele funnene tematisk da det ble en ryddig fremstilling. I de

tematiske fremstillingene er observasjonsnotater og intervjumateriale kombinert i en helhetlig drøfting for å belyse funnene på ulike måter.

4.7. Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

I all forskning er det ofte snakk om begrepene *reliabilitet* (pålitelighet), *validitet* (gyldighet) og *generalisering* (overførbarhet) som indikatorer på kvaliteten i det som er gjort (Tjora, 2021). Forskningens *pålitelighet* handler om at interne sammenhenger i forskningen må synliggjøres gjennom hele prosessen, slik at rapporteringen fremstår både nøyaktig og transparent. Det skal være tydelig både hva som er gjort og hvordan det er gjort, og valgene forskeren tar underveis bør redegjøres for å styrke studiens pålitelighet. Forskningens *gyldighet* dreier seg om hvorvidt forskeren faktisk evner å få svar på det som var hensikten med forskningen, det er essensielt at svarene man får henger på greip med spørsmålet som er stilt (Fangen, 2010). Generalisering handler om i hvor stor grad forskningen som er gjort i en bestemt kontekst, også kan være representativt for andre grupper i tilsvarende kontekster (Tjora, 2021).

Pålitelighet i dette prosjektet handler først og fremst om at det foreligger relevante koblinger mellom teori, empiri og analyse, samtidig som jeg hele veien etterstreber å sikre transparens ved å redegjøre for de metodiske valgene jeg tar (Tjora, 2021). Pålitelighet fordrer med andre ord en ryddig, oversiktlig og åpen forskningsprosess, noe jeg etter beste evne prøver å legge frem ved å være presis, systematisk og transparent i prosjektets ulike deler (Thagaard, 2018). Jeg har i tillegg vært bevisst på hvordan min egen forforståelse knyttet til problemstilling og tematikk vil farge både fortolkning og analyse, noe jeg også har redegjort for innledningsvis i metodekapittelet.

Problemstillingen i denne studien antas å være relevant for det studien ønsker å belyse, og det innsamlede datagrunnlaget evner å svare på det problemstillingen spør om. Ifølge Fangen (2010) er studiens validitet tett knyttet til metodevalg, som i dette prosjektet blant annet gjenspeiles ved at jeg valgte å introdusere informantene for et pedagogisk tiltak som bakteppe for intervju, nettopp for at elevene skulle kunne reflektere rundt *egne opplevelser* av en alternativ epistemisk kultur i kroppsøving. Spørsmålet som stilles i problemstillingen er relativt åpent i den forstand at jeg ønsker å undersøke elevers *opplevelser*, og jeg er av den oppfatningen at jeg har evnet å belyse et relativt bredt spekter sådan. Jeg dokumenterer i

drøftingen ved hjelp av sitater, som tydeliggjør hva som er informantenes utsagn og hva som er mine fortolkninger. En teoretisk og begrepsmessig vurdering og operasjonalisering, slik jeg har redegjort for i oppgavens andre kapittel, bidrar også til å styrke forskningens begrepsvaliditet og generelle interne validitet (Fangen, 2010).

Begrepet «generaliserbarhet» er ofte knyttet til kvantitative studier der selve *datamaterialet* kan gi grunnlag for å skape representative trekk for befolkningen generelt, noe er ikke et mål i seg selv i kvalitative studier (Tjora, 2021). I kvalitative studier snakkes det ofte om *overførbarhet* fremfor generalisering, da det i hovedsak er et spørsmål om hvorvidt mine *tolkninger* av datamaterialet også kan «overføres» eller være gjeldende for andre i en tilsvarende kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet er det snakk om hvorvidt funnene fra en alternativ læringskultur i kroppsøving også kan gjelde andre kroppsøvingsskoler enn den jeg har inkludert her. Funnene vil altså ikke kunne gi en generell *generalisering* knyttet til fenomenet, men grunnlag for overførbarhet skapes primært gjennom rike beskrivelser av metode, funn og drøfting (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i allerede eksisterende litteratur på feltet, virker det å være flere av de samme elementene som går igjen i også i dette prosjektet.

4.8. Etiske perspektiver

Forskningsetikk innbefatter styrende argumenter, normer og verdier som har til hensikt å regulere vitenskapelig arbeid (Tranøy, 1986). Som forsker er jeg underlagt forskningsetikkloven (2017) som er styrende for- og gir generelle lovbestemte retningslinjer for forskningsarbeidet. Eksempelvis stilles det her et grunnleggende etisk krav til forskningsmessig ærlighet og redelighet. Innenfor forskningstradisjoner som samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, fungerer i tillegg De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (NESH), som et faglig uavhengig og rådgivende organ som «blant annet skal sørge for at de forskningsetiske retningslinjene til enhver tid er gode verktøy for å fremme god og ansvarlig forskning» (NESH, 2016). NESH er altså et hjelpemiddel for konkretisering, gjenkjenning og veiledning av etiske avveininger innen mitt fagfelt og mitt prosjekt.

Ettersom jeg gjennomførte en studie som involverte personer, var jeg pålagt å melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Dalen, 2008). Her måtte jeg fremlegge

en beskrivelse av forskningsprosjektet med utfyllende informasjon om problemstilling og utvalg, samt innhenting, behandling og oppbevaring av data. Prosjektet ble godkjent februar 2021. Forskningsetikk er noe som har preget prosjektet gjennom hele forløpet, og jeg har hele veien vært åpen for å drøfte ulike etiske avveininger som måtte oppstå. Noen etiske dilemmaer vil alltid oppstå når personer er involvert, og noen dilemmaer dukker opp underveis, mer eller mindre avhengig av hva prosjektet berører og hvordan det utvikler seg (Dalen, 2008). I mitt tilfelle har forskningsetiske perspektiver berørt det NESH (2016) omtaler som krav om informert samtykke og konfidensialitet, i tillegg til etiske betraktninger knyttet til min rolle som forsker og hvorvidt det kan legitimeres å «stjele» to økter i kroppsøving for å gjennomføre dette prosjektet.

4.8.1. Informert samtykke

Helsinki-deklarasjonen som kom i 1964 har vært et essensielt og grunnleggende internasjonalt dokument for forskning som involverer mennesker. Allerede her fremkommer kravet om informert samtykke, samt hva dette innebærer (Laake et al., 2008). Også NESH (2016) baserer seg på Helsinki-deklarasjonen og beskriver informert samtykke som en tredelt retningslinje som setter krav til at jeg; 1) skal gi informantene tilstrekkelig informasjon, 2) opplyser om muligheten til å trekke seg når som helst uten noen konsekvens, og 3) at deltakerne skal utsettes for så liten belastning (eventuelt risiko) som mulig. Sistnevnte punkt gjelder primært for å sikre deltakere når forskningen er *på* mennesker gjennom former for intervensjoner, men også i kvalitative metoder som observasjon og intervju gjelder det etiske prinsippet om at deltakere belastes minst mulig (Dalen, 2008).

Selve gjennomføringen av kroppsøvingsøktene var det klassens lærer som tillot meg å ha ansvar for etter å ha informert om prosjektet. Jeg fikk anledning til å informere elevene muntlig om planen, hensikten og gjennomføringen av prosjektet to uker i forkant, og de fikk muligheten til å stille spørsmål for ytterligere avklaringer. Overfor elevene tydeliggjorde jeg også på informasjonsmøtet at deltakelse i prosjektet, da i form av å være en del av observasjonen og et potensielt intervju, var helt frivillig. Jeg understreket at de i løpet av hele prosjektet kunne reservere seg fra dette når som helst, uten at det hadde noen form for konsekvens. Mot slutten av informasjonen fikk elevene utdelt et informasjonsskriv om prosjektet, med kontaktinformasjon dersom de ønsket å henvende seg til meg eller min

veileder direkte. I tillegg fikk de utdelt en samtykkeerklæring de måtte skrive under på dersom de ønsket å delta i prosjektet. Læreren samlet dem inn og leverte de til meg i etterkant.

4.8.2. Konfidensialitet

Det stilles strenge krav til håndtering av sensitive personopplysninger, og kravet til konfidensialitet ligger til grunn for å beskytte deltakerne i studien. NESH beskriver det som at: «Når forskeren lover informanten konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten» (NESH, 2016). Elevene ble på informasjonsmøtet forklart at all innhentet data, både fra observasjoner og intervju (for dem det gjaldt), skulle behandles fortrolig, og at alle deltakerne ville bli anonymisert slik at de ikke på noen måter kom til å bli gjenkjent i oppgaven. I tillegg var jeg tydelig på at all innsamlet informasjon kun ville bli brukt til å belyse problemstillingen.

Som en del av det å ivareta deltakernes identitet, aidentifiserte jeg de innsamlede forskningsdataene ved å blant annet benytte fiktive navn og beskrivelser på deltakerne, såkalt pseudonymisering (Tjora, 2021). Dette er en teknikk for å sikre at personopplysningene er anonyme og ikke kan knyttes tilbake til informanten uten tilleggsinformasjon eller en kodenøkkel. I tillegg har jeg benyttet tilfeldig kjønnspronomen i beskrivelse av elever både gjennom observasjon og intervju.

4.8.3. Min rolle som forsker

Som forsker stilles det krav til at jeg er bevisst det ansvaret jeg bærer ovenfor de valgene jeg tar. Forskningsetikklovens (2017) krav om å gå redelig til verks, utdypes av NESH (2016) som å «oppretholde og etterleve god vitenskapelig praksis», samt å ikke under noen omstendigheter svekke forskningens sannhetssøken. Gjennom forskningsprosessen har jeg derfor søkt å være ærlig, transparent og nøye i arbeidet, slik at det skal være mulig å ettergå og kvalitetssikre studien. Redelighet i mitt forskningsprosjekt vil altså gjelde alt fra planlegging og fremgangsmåte til datainnsamling, analyse og publisering. Det er viktig at jeg på forhånd er bevisst ulike fallgruver i forskningen ved å enten gå på kompromiss med, eller overse de etiske normene. Dette kan i tillegg svekke både den interne og eksterne validiteten i arbeidet (Thagaard, 2018).

Som forsker vil det være problematisk å kunne stille meg helt objektiv og med blanke ark til denne studien, ettersom jeg allerede bærer med meg en forforståelse som naturligvis vil ha betydning for de valgene jeg tar underveis (Dalen, 2008). Min forforståelse av fenomenet jeg undersøker vil eksempelvis vil være styrende både for utvinning av data og i arbeider med analysen. Dalen (2008) hevder imidlertid at ved å reflektere over min forforståelse av tematikken i forkant, kan dette være gunstig for å åpne opp for en bredere forståelse av informantenes uttalelser og opplevelser. En annen faktor som kan påvirke forståelsen og tolkningene mine er hvordan jeg velger å posisjonere meg til det jeg skal studere (Thagaard, 2018). For mitt vedkommende er lifestyle sports noe jeg selv har drevet mye med og er godt kjent med, og viktigheten av å reflektere over forståelseshorisonten min er derfor desto viktigere enn om jeg hadde vært en utenforstående (Thagaard, 2018). Samtidig kan en rik forforståelse og erfaring med fenomenet gi meg grunnlag for å oppdage og forstå enkelte forhold «bedre» enn hva andre utenforstående måtte evne å observere i samme setting.

4.8.4. Å «stjele» kroppsøvingsøkter fra en lærer

Ifølge Thagaard (2018) er nok et etisk grunnprinsipp å overveie de *konsekvensene* deltakerne opplever som resultat av å delta i et prosjekt. Her har forskeren igjen et ansvar for at deltakerne utsettes for så liten belastning som mulig, jfr. NESH (2016). Et godt etisk argument for gjennomføring foreligger dersom deltakelse i en studie ikke bare går i forskerens favør, men også gagnar deltakerne i studien (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle kan det være et etisk dilemma hvorvidt det kan forsvares at jeg bruker to økter i kroppsøving (i utgangspunktet tre) fra én og samme klasse i dette prosjektet, og hvilke konsekvenser det kan ha for elevene. Kroppsøving er, som jeg drøftet innledningsvis, allerede et presset fag som skal romme mye på lite disponibel tid (Ommundsen, 2008; Kirk, 2010). Derfor er det naturlig å stille nettopp dette spørsmålet.

Jeg vil samtidig argumentere for at den etiske overveielsen i dette prosjektet blant annet kan legitimeres etter prinsippet om deltakernes *konsekvenser* av å delta. I øktene får elevene erfare en alternativ måte å gjennomføre kroppsøving, som de kanskje ikke har vært borti før. Dette kan selvfølgelig slå begge veier, men samtidig kan et slikt tiltak i kroppsøving underbygges av at læringsprinsippet om variasjon av undervisningsmetoder viser økt motivasjon blant elever (Udir, 2013). Säfvenbom og Stjernvang (2019) viste henholdsvis til at en slik epistemisk kultur hadde en positiv læringseffekt på deltakerne i sin studie, og Green (2014)

hevdet at bruk av lifestyle sports-aktiviteter i kroppsøving viste positivt engasjement hos elever som ikke driver med organisert idrett på fritiden.

I tillegg til elevperspektivet på deltakelse, kan også klassens kroppsøvingslærer oppleve en positiv konsekvens gjennom å stille klassen disponibel til prosjektet. Læreren kan utvide sin egen praksis gjennom å hente inspirasjon og nye didaktiske perspektiver ved å observere de to øktene, noe Bernstein (2000) argumenterer for at er gunstig i utviklingen av læreres personlige *repertoar* i undervisningssammenheng. Samtidig vil de to undervisningsoppleggene berøre flere av kompetansemålene i læreplanen; eksempelvis å «*utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter*», eller gjennom å «*trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*» (Udir, 2019) – noe som taler for at de to øktene heller ikke er irrelevante i lys av fagets innhold.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør den totale summen av prosjektets nytteverdi veie tyngre enn den negative konsekvensen deltakerne risikerer å oppleve ved å delta. I lys av at Säfvenbom og Stjernvang (2019) etterspør mer forskning på en lifestyle sports-preget epistemisk kultur i kroppsøvingskonteksten, vil jeg også argumentere for at dette prosjektet kan bidra til utvikling av ny kunnskap til kroppsøving som fagfelt.

5. Funn og drøfting

Oppgavens problemstilling er å undersøke elevenes opplevelser av en alternativ læringskultur i kroppsøving. Dette gjenspeiles i at innsamlet datamateriale belyser to aspekter av elevenes erfaringer: 1) hvordan elevene *handler* i møte med oppgaven og 2) hvordan elevene opplever *læring* i denne konteksten. Jeg anser det hensiktsmessig å belyse de to tematikkene hver for seg. I forlengelsen presenterer jeg ulike funn innen hver kategori, og funnene drøftes så fortløpende. Den første delen av drøftingen (5.1) er imidlertid noe mer deskriptiv, og jeg kommer tilbake med en grundigere drøfting i delen om læring (5.2). Avslutningsvis drøftes funnene fra prosjektet i et større og dagsaktuelt perspektiv, og til slutt reflekterer jeg over noen av studiens styrker og svakheter.

5.1 Strategi i møte med ny læringskultur

I den første kroppsøvingsøkta observerte jeg umiddelbart hvordan elevene brukte tid på å utforske aktiviteten de hadde valgt, og at det var stor variasjon i hvordan elevene gikk løs på oppgaven. Av de som hadde valgt parkour, startet mange med å gå eller småløpe litt rundt i hallen mens de så på og testet de ulike elementene relativt rolig. Elevene på freestyle fotball fordelte seg rundt i hallen med hver sin ball som de prøvde å trikse, finte og leke med på ulike måter, både individuelt og sammen med andre, før de etter hvert bestemte seg for hvordan de ønsket å jobbe. For elevene på BMX handlet det mest om å bli trygg med sykkelen og prøve seg frem ved å sykle rolig rundt i hallen, hver elev i sitt eget tempo, mens de diskuterte de første erfaringene med hverandre.

Elevene arbeidet svært forskjellig, og jeg har inndelt arbeidsmåtene i to hovedkategorier: «å freestyle» og «bruk av øvingsbilde». Når jeg anvender begrepet «å freestyle», bruker jeg dette som et slags samlebegrep som rommer ulike arbeidsmåter knyttet til elevenes *kreative utforsking* av aktivitetene. På samme måte vil det å «bruke et øvingsbilde» også romme flere arbeidsmåter som tar utgangspunkt i forskjellige øvingsbilder. Mer konkrete arbeidsmåter innen disse vil eksemplifiseres underveis i drøftingen.

5.1.1. Arbeidsmetoder

«Å freestyle»

Mange av elevene virket å ha en tilnærming til aktiviteten ved å fysisk utforske den med kroppen. De gjorde seg kjent med aktivitetenes muligheter og begrensninger gjennom å prøve ut diverse kreative bevegelsesløsninger i ulike øvelser eller elementer de jobbet med.

Underveis i den andre økta kom jeg i snakk med noen av elevene på parkour som jobbet med et element, og de sa de «freestylet» litt, uten å prøve på noe spesielt. De ville bare prøve litt hva som var mulig å gjøre på stanga som satt en halvmeter over bakken mellom to klosser. Handlingene minnet meg om det Ortuzar (2009) beskriver som friheten til å kunne tolke miljøet på en individuell og alternativ måte som en essensiell del av utøvernes forståelse i parkour. Dette kan også ses i lys av det ikke-lineære pedagogiske prinsippet om *utforskende læring* som søker å fremme en subjektiv, funksjonell og variert bruk av bevegelsesløsninger gjennom å tilrettelegge for et stort handlingsrom (Chow, 2013). Ett av elevenes uttrykk for utforskende læring ble altså «å freestyle».

Et annet eksempel på det å utforske oppgaven gjennom «å freestyle» er fra da jeg observert en elev på BMX som fant ut en alternativ måte å skape fart på. Dette gjorde eleven ved å holde sykkelen ved siden av seg, dytte i gang fart og stille seg på peggene (metallklosser som står ut fra hjulene) på forhjulet og bakhjulet på samme side. Herfra kunne eleven «pumpe» ytterligere fart ved å vri på rattet og legge sykkelen litt sidelengs. Slik kunne eleven kjøre rundt i hallen uten å trenge å tråkke på pedalene for å skape mer fart. For å komme frem til dette prøvde eleven først ulike måter å trille rundt i hallen på, før eleven plutselig oppdaget at det var mulig å skape mer fart uten å bruke pedalene. Elevens utforskning av bevegelsesløsninger og kreative måter å trille på, utviklet seg fra i utgangspunktet å utforske en bevegelse eller et element, til plutselig å ende opp med å gjøre noe helt annet.

Det virket som flere av elevene erfarte at det «å freestyle» var en måte å utforske på, der både øvelser og fremgangsmåter nærmest var selvgenererende. Når elever i slike tilfeller kommer til gunstige bevegelsesløsninger gjennom å prøve noe nytt, kan dette ses i sammenheng med at de trolig har et eksternt fokus på bevegelse fremfor et bevisst internt fokus på egne bevegelsesmekanismer. Eksempelvis vil eleven som fant en ny måte å skape fart, primært utvikle en slik oppdagelse gjennom å oppdage og gjenkjenne hvilke bevegelser og handlinger som fører til økt fart. Oppmerksomheten på kroppens bevegelsesmekanismer kommer trolig i andre rekke ettersom utgangspunktet til eleven var å utforske og prøve seg frem som

utgangspunkt for videre læring (Correia et al., 2018).

Bruk av øvingsbilde

Samtidig som en del av elevene i starten prøvde seg frem gjennom å *utforske* aktiviteten, var det enkelte andre som ganske tidlig i den første økta virket å være relativt bevisst hva de ønsket å lære. En fellesnevner for akkurat disse elevene var at de hadde konkrete øvingsbilder som illustrerte handlinger eller bevegelser de kunne strekke seg etter, og antallet elever som jobbet på denne måten økte etter hvert som de fikk satt seg inn i oppgaven. Det konkrete øvingsbildet kunne i ulike tilfeller være et klipp fra internett de enten fant i timen eller hadde sett fra før, eller det kunne være at en medelev med en viss kompetanse prøvde å lære noe videre til andre elever. Eksempelvis brukte en av elevene på BMX store deler av økt nummer to på å prøve å lære bort noen erfaringer til de andre. Denne eleven fungerte som en slags instruktør eller veileder som beskrev og illustrerte noe eleven nylig hadde funnet ut av selv.

Jeg synes det er interessant at såpass mange elever valgte å hente frem eller utvikle en form for øvingsbilde underveis, ettersom bruk av øvingsbilder er en sentral del av den instruksjonistiske tankegangen som kroppsøving bærer et tydelig preg av (Standal et al., 2020). Samtidig vil jeg anta at bruk av et øvingsbilde, inkludert en slik form for *instruksjon*, kan oppleves relativt annerledes gjennom et ikke-lineært læringsperspektiv enn slik det «normalt» praktiseres i kroppsøving. I motsetning til vanlig lærerstyrt instruksjon, var det altså andre kilder som sto for både øvingsbildene og instruksene elevene tok utgangspunkt i. Et sentralt mål i ikke-lineær pedagogikk er å legge til rette for at elevene kan være en aktiv del av egne læringsprosesser, noe som også gjenspeiler selvorganiseringen i lifestyle sportsmiljøer. Elevene valgte altså vidt forskjellige fremgangsmåter for å løse oppgaven i møte med en alternativ didaktikk i faget. Tross friheten i oppgaven valgte likevel flere elever de samme arbeidsmåtene som de var kjent med fra før, riktignok i en annen didaktisk kontekst.

5.1.2. Fremgangsmåter og hjelpemidler

Elevene hadde på forhånd blitt oppfordret til å aktivt bruke «the global gym» og «the local gym» som en del av egen læringsprosess, ettersom dette gjenspeiler svært sentrale deler av en lifestyle sports-inspirert læringskultur. I videre drøfting omtaler jeg begrepene «the global

gym» som *bruk av internett* og «the local gym» som *læringsfellesskapet* i kroppsøving. I tillegg til disse to, fremkom det at elevene også brukte andre hjelpemidler eller «verktøy» i møte med oppgaven for å gjøre den mer konkret og håndterbar. I et ikke-lineært pedagogisk perspektiv tas det utgangspunkt i elevenes potensial til selv å ta en aktiv og styrende rolle i egen læringsprosess (Chow et al., 2021), og som en del av denne prosessen ble elevenes fremgangsmåter svært forskjellige og subjektivt preget. Jeg skal videre gjøre rede for og drøfte ulike hjelpemidler elevene brukte for å løse oppgaven – som var å lære mest mulig om den aktiviteten de hadde valgt.

Bruk av internett

Som en del av det å introdusere elevene for å bruke internett som kilde til læring, ble de oppfordret til å ta med mobiltelefon for å ha mulighet til å skaffe ekstern informasjon og bli inspirert. Samtlige elever hadde med mobil til undervisningen. Mitt inntrykket under observasjonen var at de fleste benyttet mobiltelefon i noen grad, enten alene eller sammen med andre. En annen observasjon fra begge øktene var imidlertid at mobilene var hyppigst brukt i starten av timen, og at de forsvant mer og mer jo lenger ut i undervisningen elevene kom. I intervjuene i etterkant var det flere av elevene som delte erfaringer om at mobilen hovedsakelig ble brukt som *inspirasjon* for å komme i gang med oppgaven siden de ikke helt visste hvordan eller hvor de skulle starte. I slike tilfeller bidro bruk av internett, og hovedsakelig Youtube, til å gjøre oppgaven mer konkret og håndterbar. Dette var tilfellet for både «Tone» og «Thomas». Sistnevnte beskrev det på følgende måte: «*Det er så mye man kan finne, men vi brukte den nesten bare på starten, fordi det var da vi trengte mest inspirasjon*».

For «Thomas» var mobilbruk primært en gunstig måte å komme i gang med oppgaven på, blant utallige valgmuligheter og potensielle fremgangsmåter. «Tone» beskrev tilsvarende situasjon som at det var «*dig*» å bestemme seg for en øvelse på nett; «*safety roll*», som hun kunne jobbe med i starten, bare for å få ballen til å rulle og «*komme inn i det*». For «Thomas» handlet det om generell inspirasjon til å jobbe mer «*freestyle*»-preget i parkour, mens det for «Tone» dreide seg om å finne et øvingsbilde i parkour. Det er imidlertid interessant at det i begge tilfeller virker som det skal svært lite til for å starte en læringsprosess ved hjelp av mobilen. Både «Thomas» og «Tone» brukte altså inspirasjon de fant på Youtube for å få hjelp til å komme i gang med den selvorganiserte undervisningen.

Ved et annet tilfelle, også relativt tidlig i den første økta, kom noen parkour-elever bort til meg og spurte om hjelp til å dytte den høyeste parkour-modulen ut i hallen (en kasse med høyde på ca 2,5 meter), for de ønsket å prøve på «*cat leap*». Da jeg spurte elevene om de kjente til denne øvelsen fra tidligere, svarte de at de nettopp hadde funnet øvelsen på Youtube og umiddelbart ble inspirert til å prøve det. Bruk av internett blir her et eksempel på hvordan elever kan ta ansvar for, samt bidra til å definere egne læringsprosesser. Dersom økta hadde vært preget av lærerstyrt instruksjon, ville disse elevene trolig ikke kjent til parkourøvelsen «*cap leap*» i det hele tatt. Resultatet av at elever gjør oppdagelser som dette, er at de fort ender opp med å jobbe med vidt forskjellige ting, parallelt i samme hall med samme oppgave som utgangspunkt. Dette kommer fellesskapet til gode – noe jeg kommer tilbake til senere flere ganger senere i drøftingen.

Selv om digitale ferdigheter også betegnes som en av de grunnleggende ferdighetene i kroppsøving (Udir, 2019), er inntrykket fra egen erfaring at mobiltelefonene likevel ikke hører hjemme i kroppsøving og at det oftere bes om at telefonene legges vekk enn at de skal være til hjelp i undervisningen. Også elevene virket overrasket da jeg på forhånd ba dem ta med mobiltelefon til timene, noe som kan indikere at heller ikke de var vant til å bruke informasjon fra internett som en integrert del av det å *lære* i faget. Bruk av internett i kroppsøving kan altså virke å ha et uforløst potensial som læringsressurs, i motsetning til slik det i lifestyle sports-miljøer har blitt en av de mest fremtredende formene for kunnskapsinnhenting (Säfvenbom & Stjernvang, 2019). Dette kan tilføre faget ekstern inspirasjon og veiledning, samtidig som det åpner for individuelle og varierte fremgangsmåter som i større grad kan tilpasses elevene, i motsetning til litteratur som skisserer at læring skjer gjennom klassisk instruksjonisme.

Tidligere erfaringer

De tre lifestyle sports-aktivitetene fremsto som nytt landskap for flere av elevene, selv om en del kjente til aktivitetene på forhånd, uten nødvendigvis å ha prøvd det selv. Spesielt for elevene på BMX fremsto aktiviteten som helt ny da ingen hadde tatt i en BMX-sykkel før. Jeg kom etter hvert i snakk med den tidligere nevnte eleven som fant ut hvordan han kunne skape fart uten å trække på pedalene. Han påpekte at han skater til vanlig, og at det derfor var en god del kunnskap og forståelse han opplevde at han klarte å overføre fra skating til BMX-sykling. Denne eleven brukte altså *tidligere erfaringer* fra en annen parkrelatert og til dels

sammenlignbar aktivitet i sin forståelse og læringsutvikling på BMX. Tilsvarende var også tilfellet for «Thomas» og «Tone», som benytter hver sin fremgangsmåte i parkour. Selv om aktiviteten fremsto som ukjent, opplevde de å kunne dra nytte av liknende kunnskap fra tidligere erfaringer. «Thomas» beskriver det på følgende måte:

«Jeg har gått på dans, og da følte jeg at det ga meg litt mer mulighet til å gjøre de samme tingene med bevegelsene og sånt. (...) Jeg har drevet med litt forskjellig, men akkurat i dette tilfellet har jeg gått på break dance, og der er det sånn at når man for eksempel skulle hoppe over de bøyene, da føler jeg at jeg allerede kunne gjøre litt parkour».

- Thomas

«Thomas» beskriver hvordan det å ha drevet med break dance ga en annen forutsetning for å kjenne til hvilke bevegelsesløsninger og manøvre han kunne trekke med inn i en relativt ukjent bevegelsesform som parkour. Også «Tone» opplevde at hun hadde et repertoar å spille på i møte med parkour, selv om hun aldri hadde prøvd det tidligere. Da hun øvde på safety roll, forklarte hun det som at: *«vi kunne jo bygge på kunnskap vi allerede hadde, bare fra turn i gymmen og sånn»*. I begge tilfeller ser vi at elevene henter frem kunnskap fra tidligere erfaringer som de gir en overføringsverdi idet det implementeres fra henholdsvis dans og turn til parkour i undervisningen. I eksemplene ser vi også hvordan *tidligere erfaringer* fungerer som et verktøy for å videreutvikle allerede besittende kunnskap både innen «å freestyle» og ved bruk av øvingsbilde.

I freestyle fotball var «Jakob» en av elevene som hadde erfaring med aktiviteten fra tidligere. For hans del var det ikke snakk om å overføre kunnskap og ferdigheter fra en annen aktivitet, men primært å hente frem og bruke det repertoaret han allerede hadde:

«Jeg har litt erfaring med det fordi jeg er veldig glad i fotball. For eksempel når jeg ikke har så mye å gjøre, da har jeg triksa litt med ball og sett på Youtube og prøvd å lære meg ting. (...) Jeg har kanskje gjort mer enn litt, opp igjennom årene».

- Jakob

I alle tre eksemplene var det tydelig at elevenes tidligere erfaringer kom fellesskapet til gode i kroppsøvningsøktene – noe jeg synes er et spennende funn. Det var med andre ord ikke bare «Thomas», «Tone» og «Jakob» som fikk utbytte av å bruke deres tidligere erfaringer i læringsprosesser, men i samarbeid med medelever i læringsfellesskapet utvekslet de erfaringer, hjelp og inspirerte hverandre. Selve læringsfellesskapet i kroppsøving blir altså en arena der elevene står sammen om læring idet de individuelle forskjellene blir en felles kunnskapskilde (Säfvenbom & Stjernvang, 2019). Eksempelvis ble break dance-bevegelsene til «Thomas» noe flere andre elever prøvde å lære av, og «Tone» kunne forklare medelevene hvordan *safety roll* kunne sammenlignes med forlengs rulle, samtidig som hun også kunne påpeke forskjellene. «Jakob» ble for andre elever på freestyle fotball en stor kunnskapskilde flere benyttet seg av ved å utveksle kunnskap og bli inspirert. I en selvorganisert didaktikk virker det som elevene i større grad kan være sentrale bidragsytere også i andres læringsprosesser, sammenlignet med et instruksjonistisk perspektiv der premisene for et «ønskelig» resultat i større grad er definert på forhånd.

Et annet aspekt av *tidligere erfaringer* tydeliggjøres av elevenes forberedelser fra første til andre økt. I den andre økta observerte jeg at de fleste elevene i større grad kom raskere i gang med øvelser, for de visste nok litt mer hva de kom til. «Hanne» beskriver det som at hun visste hva hun skulle gjøre når hun kom til den andre timen, og forklarer at det var lettere å komme i gang med «*ensprettene og triksing og sånt*», for de hadde allerede noen erfaringer å bygge på. «Benedikte» hadde en tilsvarende erfaring på BMX og beskriver hvordan det som var en utfordring i første økt opplevdes enklere når hun hadde erfaringer å gå ut ifra i andre økt:

«Til slutt ble det litt sånn «hva skal vi gjøre nå?», men da vi kom tilbake igjen uka etter, så hadde vi kommet med flere ting, for da kunne vi tenke på det litt i mellomtiden. (...) Tenke på nye måter vi kunne finne ut av hva vi kunne gjøre, bli inspirert på nettet eller noe som man bare kommer på».

- Benedikte

I denne formen for forberedelse tydeliggjøres det at elevene jobber selvorganisert. I motsetning til en instruksjonspreget didaktikk der læreren forteller elevene hva de skal gjøre, har elevene her ansvaret for å innhente kunnskap på egenhånd. En del av denne

kunnskapsinnhentingene virker altså å bære preg av at aktiviteten nærmest modnes og fordøyes litt fra den første til den andre økta, og oppleves mer konkret og håndterbar for elevene. Her ser vi også tendenser til hvorfor Säfvenbom et al. (2018) argumenterer for at lifestyle sports ikke bør omtales som *uorganisert* idrett, men *selvorganisert* da elevene fremstår som mer strukturerte, selvbestemte og prosessorienterte i den andre økta. Säfvenbom et al. (2018) hevdet at konteksten de studerte:

«were not unorganized (or organized), but self-organized; not undetermined (or determined), but self-determined; not unstructured (or structured), but self-structured; not unsupervised (or supervised) but collaboratively supervised, and finally; not aimless, but relationally process-oriented».

De skisserer videre at karakteristikker som «*self-generated*», «*self-organized*», «*self-structured*» og «*collaborative*» genererer nye fortolkninger og åpner for mer positive analyser av det pedagogiske opplegget. Det åpner for at ideer som selvstrukturering og selvorganisering kan ha en verdi utover faget i seg selv.

Visuell inspirasjon

Jeg observerte tidlig at aspekter som samarbeid og sosial interaksjon hadde mange uttrykk blant elevene, noe som også kom tydelig frem i intervjuene i etterkant. Jeg har blant annet nevnt hvordan *tidligere erfaringer* kom fellesskapet til gode gjennom kunnskapsutveksling i kroppsøvingstimen. Hvordan elevene på ulike måter lot seg *inspirere* av hverandre gjennom å jobbe selvorganisert, er et annet eksempel på hvordan elevene brukte læringsfellesskapet som en del av kunnskapsutviklingen. «Tone» er en av elevene som snakker om å inspirere hverandre underveis: «*Vår gruppe dro i gang «Tarzan-sisten»! Det var mange morsomme initiativer som ble tatt, og det var veldig gøy å se på de andre også, hva folk gjorde*». «Tone» beskriver en form for visuell inspirasjon i undervisningen. Hun lot seg inspirere og fascinere av det hun *så* medelever gjøre, samtidig som hun også beskriver hvordan hun selv bidro til å inspirere medelever til å delta på en felles lek da «Tarzan-sisten» ble satt i gang.

En sentral del av utvikling og læring i det sosiale læringsfellesskapet skjer gjennom observasjon; at utøverne lar seg inspirere visuelt ved å observere og studere hverandre (Säfvenbom & Stjernvang, 2019). Innad i lifestyle sports-miljøer vil det som regel være individuelle ferdighetsforskjeller, noe som skisseres som en fordel siden utøvere kan bidra til å skape et mangfoldig fellesskap der de lærer av hverandre (Ellmer et al., 2019). Til

sammenligning var forskjellene i denne 10. klassen også store, ettersom vi ikke kommer utenom at kroppsøving er et obligatorisk skolefag med en mangfoldig elevgruppe. I dette tilfellet vil altså ikke individuelle forskjeller nødvendigvis skape større ulikheter i aktivitetene, men ifølge en læringskultur innen lifestyle sports vil en slik selvorganisert didaktikk heller kunne komme fellesskapet og ulikhetene til gode.

Et annet eksempel på visuell inspirasjon observerte jeg fra elevene på freestyle fotball. På et tidspunkt prøvde mange elever å trikse med ballen, skyte den oppi basketballkurven, ta imot og fortsette å trikse – uten å miste ballen i bakken. «Jakob» var en av elevene som prøvde på dette, og beskrev hvordan han ble inspirert til å prøve dette da han «*så noen andre gjøre det først*». På spørsmålet om hvordan han bestemte seg for å gjøre de andre tingene han gjorde i timene, svarte han blant annet: «*Jeg ble påvirket av de rundt meg til å bli med på ensprettene og til å trikse frem og tilbake i veggen. Fordi jeg så andre gjøre det, fikk jeg lyst til å gjøre det, jeg og*». Ut ifra det både «Jakob» og «Tone» forteller om visuell inspirasjon, kan det virke som en selvorganisert didaktikk i kroppsøving legger til rette for ulike individuelle fremgangsmåter. Ved at disse fremgangsmåtene presenteres for fellesskapet, gjennom at elevene jobber ulikt i timen («the local gym»), fremstår variasjonen av fremgangsmåter som en kunnskapskilde i seg selv siden disse er visuelt tilgjengelig for alle. Individuell variasjon i kroppsøving vil med andre ord berike elevenes tilgang til å dele eller utveksle, og utvikle kunnskap i læringsfellesskapet.

Å tilpasse til eget nivå

Individuelle forskjeller fra tidligere erfaringer, kunnskaps- og ferdighetsnivå gjorde at elevene hadde ulike forutsetninger i møte med oppgaven. Noen kjente godt til aktiviteten de hadde valgt og visste hva de ønsket å gjøre. For andre var både aktivitet og tilhørende bevegelseskultur helt ukjent. Likevel virket det som at de fleste la seg på en vanskelighetsgrad som gjenspeilet deres individuelle nivå, helt uavhengig av hvordan de gikk frem for å løse oppgaven. Oppgaven var åpen for subjektiv fortolkning og de didaktiske rammene for undervisningen var selvorganisert, som i stor grad la til rette for at elevene kunne tilpasse både fremgangsmåter og øvelser slik de selv ønsket. Hvordan elevene på ulike måter tilpasset øvelser til noe *overkommelig*, viste seg å være en av mange strategier for å håndtere oppgaven. «Benedikte» beskriver blant annet hvordan hun tilpasset et øvingsbilde for BMX fra Youtube på følgende måte:

«Det var noen som hoppa med sykkelen i lufta, så da prøvde vi å finne andre måter vi kunne gjøre det på, fordi vi skjønnte at det ble litt fort å begynne med det med en gang. Vi prøvde å finne litt annerledes ting man kunne gjøre med akkurat det».

- Benedikte

Her ble altså en bestemt øvelse fra internett; det at noen «*hoppa med sykkelen i lufta*», brukt som utgangspunkt for å forenkle og tilpasse øvelsen på en slik måte at «Benedikte» opplevde det hensiktsmessig og overkommelig. I dette tilfellet var ikke «Benediktes» mål nødvendigvis å jobbe seg opp til å klare å *hoppe* med sykkelen på en bestemt måte, slik som i «øvingsbildet», men for å få inspirasjon til noe liknende og forenklet. Tilsvarende opplevde også «Tone» at det var utfordrende å jobbe med parkour-øvelse slik den på internett forelå i sin helhet, men at det også her kunne være en fordel å forenkle øvelsen:

«Vi jobbet ganske mye med én øvelse om gangen og bygde på den. Da vi startet med safety roll begynte vi med en tjukkas, så en litt tynnere matte, og så fra noe litt høyere. Vi jobbet ganske mye med bare det. (...) Også startet jeg med å litt forsiktig prøve små versjoner av øvelsen og jobbet meg oppover, da».

- Tone

Selv om både «Benedikte» og «Tone» opplevde det hensiktsmessig å tilpasse en øvelse ved å forenkle den, var likevel en vesentlig forskjell at «Tones» hensikt var å lære «safety roll» i sin helhet, og ikke kun bruke dette som inspirasjon, slik det var for «Benedikte». Her kommer vi inn på selve egenverdien og hensikten med «safety roll»; at det å lære å dempe diverse landinger gjennom å rulle på denne måten *kun* har en ønsket effekt dersom parkour-utøveren behersker øvelsen i sin helhet. Dette gjenspeiler det ikke-lineære pedagogiske forholdet mellom persepsjon og handling – at bevegelsene i denne sammenheng er miljøbetinget da de knyttes til en bestemt måte å reagere på når eleven lander (Chow, 2013). Det fremstilles altså ulike motiv for å forenkle en øvelse; det være å gradvis bygge på mer for å til slutt oppnå en ønsket helhet, eller som inspirasjon til å gjøre en modifisert versjon av øvelsen. I begge

tilfeller opplevde elevene det som en innlysende og ikke minst *nødvendig* del av det å tilegne seg ny kunnskap.

Å forenkle og på ulike måter manipulere øvelser og øvrige undervisningsrammer er sentrale elementer i ikke-lineær pedagogikk. Ifølge Härkki et al. (2020) er det et mål å etterstrebe at elevene både kan ha rom til å fortolke oppgavene subjektivt, så vel som å ha tilstrekkelig frihet til å være kreative i måten å løse oppgaven på. Elevene velger her å manipulere to øvingsbilder, som i utgangspunktet fremstår som konkrete begrensninger i lærings situasjonen på grunn av en oppgitt nivåforskjell. Dette vil altså kunne bidra til å bedre læringsvilkårene hos den enkelte elev. Ved å endre noen av premissene fra det konkrete øvingsbildet som både «Benedikte» og «Tone» fant på internett, kan de i stedet fritt søke etter bevegelsesløsninger tilpasset dem (Chow, 2013).

I starten av begge øktene observerte jeg at mange elever ivrig testet utstyret som var satt opp og lagt frem til de ulike aktivitetene. For flere var aktivt bruk av utstyr en måte å tilpasse oppgaven. Utover i øktene var det en del elever som fant frem det de trengte av ytterligere utstyr for enten å kunne bygge på et element som allerede var satt opp, eller for å kunne gjøre noe helt nytt som var tilpasset deres eget ferdighetsnivå. Et eksempel er de to elevene som brukte en høy parkour-kasse for å prøve «cat leap»; i starten gjorde de det på en forenklet måte, før de gradvis økte både avstand og høyde i øvelsen. Tilgang på utstyr har ifølge Willmott og Collins (2017) vist seg å være en av flere faktorer som er med å påvirke utøveres tilegnelse av ferdigheter i lifestyle sports. I denne studien ble utstyr brukt av elevene for enten å trekke fra eller legge til elementer i en øvelse for å forenkle eller tilpasse arbeidsoppgaven. Ved å gjøre utstyret tilgjengelig som gode verktøy var det mulig å fasilitere for selvorganisert læring og på denne måten støtte de ulike læringsprosessene i klassen.

I et ikke-lineært pedagogisk perspektiv vil elevenes bruk av utstyr for å tilpasse diverse oppgaver kunne fremme subjektive tolkninger og kreativitet i kroppsøving. Igjen kan vi trekke paralleller til hvordan variert bruk av utstyr vil kunne komme fellesskapet til gode gjennom visuell inspirasjon. Forskjellige tolkninger av oppgaven vil altså bidra til flere fremgangsmåter og dermed en bli en rikere kilde til kunnskap. En selvorganisert didaktikk tilrettelegger slik sett for at individuelle forskjeller blir en styrke for læring og utvikling i kroppsøving, i motsetning til i et instruksjonistisk perspektiv, der de individuelle forskjellene i større grad er betinget konkrete læringsmål der alle skal lære elementer av det samme. I delkapittelet om læring kommer jeg tilbake til det å tilpasse oppgaver til eget ferdighetsnivå.

5.2. Læring

Det er på ingen måter gitt hvordan læring kommer til uttrykk i praksis, da læring tross alt er subjektive prosesser. Säfvenbom og Stjernvang (2019) og Ellmer et al. (2019) skisserer ulike perspektiver på hvordan læring forekommer i lifestyle sports-miljøer, men det er ingen automatikk i *hvordan* disse 10.-klassingene opplever læring i denne konteksten, og ikke minst *hva* de opplever å ha lært. Jeg har stilt meg åpen til hva og hvordan læring oppleves hos elevene, og prøver gjennom fortolkning av observasjon og elevers utsagn å gi *mening* til læringsbegrepet. Jeg forsøker altså å få tak i det elevene sier om læring i en alternativ læringskultur i kroppsøving. Med dette som utgangspunkt vil jeg drøfte tre aspekter av elevenes læring; «å lære å tenke selv», «å oppdage noe nytt», og «kanskje ikke så mye læring».

5.2.1. «Å lære å tenke selv»

I de seks intervjuene trekker samtlige elever frem at den åpne oppgaven i kroppsøvingsøktene ga både frihet og ansvar. Noen synes denne friheten var mer utfordrende enn givende, mens andre igjen trivdes svært godt med såpass frie tøylar. Uavhengig av om informantene fikk positive eller negative erfaringer med en slik didaktikk, knyttes denne friheten til at de selv står ansvarlige for egen læring. Elevene må ta stilling til *hva* de skal gjøre og *hvordan* de skal gripe an oppgaven. Dette kommer for eksempel til syne gjennom hvordan elevene velger å jobbe med oppgaven – som jeg allerede har redegjort for i drøftingen knyttet til elevenes strategi og arbeidsmåter. Av elevene som trekker frem friheten og ansvaret som noe positivt, har vi eksempelvis «Tone»:

«Det å gi oss såpass frie tøylar ga oss muligheten til å se «okay, hvordan er det jeg ville gått frem for å lære denne øvelsen, og hva er den lureste måten å gjøre det på?». Og klare å øve på å finne ut av det selv, istedenfor at noen bare forteller deg hvordan du skal gjøre det. (...) Ja, det var fint å få litt frie tøylar, vi fikk muligheten til å se «hvordan ville jeg løst denne oppgaven?»».

- Tone

«Tone» beskriver en kontekst i kroppsøving som fremmer selvorganisering blant elevene. Frihet og ansvar står i en didaktisk kontrast til instruksjonisme med lærerstyrt undervisning, og elevenes evne til selvorganisering er derfor sentralt i de tre lifestyle sports-aktivitetene. Gjennom elevers selvorganisering i kroppsøving fremmes også forventningen til og kravet om at elevene i større grad må være del av egen læringsprosess, ettersom ingenting i disse øktene skjer av seg selv. Elevene er i prinsippet overlatt ansvaret for læring ettersom læreren har inntatt en abdikratisk (Priest & Gass, 2005) og delegerende rolle i undervisningen. «Tone» utdyper denne selvorganiseringen ved å peke på hva hun opplevde at det førte med seg: «*Vi fikk jo ingen beskjed om hva vi skulle gjøre. Det var fint det, for da fikk vi lært hvordan vi fant ut av ting selv. Vi fikk øvd på å finne ut av ting selv, uten at læreren forteller det*».

Hun beskriver hvordan de fikk «*øvd på å finne ut av ting selv, uten at læreren forteller det*». Det vektlegges at selvorganiseringen gir grunnlag for en slags problemløsning. I utsagnet vil jeg samtidig legge til et *fordi* i begrunnelsen; *fordi* læreren ikke forteller det. Det at «Tone» opplever at hun måtte finne ut av ting selv, er ikke nødvendigvis bare et resultat av at læreren tilfeldigvis ikke sier noe, men kan vel så mye være et direkte resultat av at læreren konsekvent unnlater å legge føringer og instruksjoner. Og det er nettopp det at læreren ikke innehar rollen som instruktør eller en øvre kunnskapsbank som skaper forutsetningene for at «Tone» indirekte tvinges til å reflektere og tenke selv. Her kommer vi altså tilbake til selve argumentasjonen for at kunnskapsutviklingen innen disse lifestyle sports-aktivitetene er selvorganiserte; at de naturlig fremmer strukturerte og selvbestemte prosesser hos utøverne. Slike prosesser kan naturligvis være like mye til stede også i andre aktiviteter, men i dette tilfellet brukes de som middel for å fremme en alternativ epistemisk kultur preget av lifestyle-sports.

«Å lære å tenke selv» er ingen fasit som elevene oppnår i denne sammenhengen, men et uttrykk for at noen elever på ulike måter har gjort seg erfaringer om at de var nødt til å reflektere over noe, for så å ta valg på bakgrunn av disse refleksjonene. «Hanne» opplevde denne selvorganiseringen nærmest som et mål i seg selv. Når hun beskriver hvorfor hun tror prosjektet siktet på å introdusere elevene for en slik didaktikk, trekker hun frem selve læringsprosessen nærmest som en egenverdi:

«Det dere ville at vi skulle lære var ikke nødvendigvis BMX, parkour og freestyle, men det var hvordan «organisere din egen time», da. Hvordan vi skulle lære av oss selv og

få litt mer kunnskap av det. Og det tror jeg kanskje har hjulpet, fordi nå vet jeg jo hvordan man skal starte en time neste gang bedre».

- Hanne

Det jeg på forhånd hadde begrunnet som hensikten med prosjektet overfor elevene, er også det samme som problemstillingen belyser; at jeg ønsket å undersøke elevenes reaksjoner på og opplevelser av en alternativ måte å ha kroppsøving på. At «Hanne» likevel tilskriver hensikten med prosjektet som å lære å «organisere din egen time», samt å «skulle lære oss selv», synes jeg imidlertid er interessant. Kanskje tenker «Hanne» at dette var selve hensikten, nettopp fordi det var det hun opplevde å sitte igjen med selv? I et annet perspektiv kan det kanskje drøftes hvorvidt denne antakelsen kan skyldes at den alternative didaktikken «Hanne» fikk erfare, opplevdes såpass kontrastfylt til slik hun kjenner kroppsøving fra før. Uansett hva «Hannes» bakenforliggende tanke om prosjektet var, fremkommer det at hun har lært å tenke selv gjennom at hun vet *«hvordan man skal starte en time neste gang»*, altså en form for *praktisk læring* i en selvorganisert kontekst.

Et annet elevbasert læringsperspektiv på det å lære å tenke selv finner vi hos «Thomas»:

«Vi gjorde veldig mange forskjellige ting når vi var i de timene her, så jeg sitter kanskje igjen med at man mentalt vet mer om hvordan å tenke kreativt. Ja, sånn at hvis vi for eksempel får en oppgave i gym senere, så vet jeg kanskje litt mer hvordan jeg skal være kreativ.»

- Thomas

I motsetning til «Tones» fokus på problemløsning og «Hannes» perspektiv på praktisk organisering, vektlegger «Thomas» at han har lært å tenke selv gjennom å få erfaringer med å være kreativ. Han trekker altså inn det ikke-lineære pedagogiske prinsippet om utforskende læring, og mener han mentalt har utviklet et større repertoar hva gjelder kreativitet, men også kreative bevegelsesløsninger gjennom fysiske erfaringer av at de *«gjorde veldig mange forskjellige ting»*. Implisitt i det å være kreativ vil også det ikke-lineære pedagogiske prinsippet om å manipulere rammefaktorer være gjeldende i «Thomas» sitt tilfelle, da han evnet å tilpasse aktivitetene slik at de åpnet for læringserfaringer knyttet til kreativitet.

5.2.2. «Å oppdage noe nytt»

Å tørre

Elevers subjektive «oppdagelser» kan være så mangt, og man kan anta at elevene har gjort langt flere læringserfaringer underveis enn hva jeg skisserer her. Ved å observere elevene i den første økta så jeg stadig vekk elever som fikk såkalte «aha»-opplevelser mens de jobbet med aktivitetene. Elevenes forhåndsantakelser om hva som var mulig å gjøre så ut til å utvide seg relativt raskt, ettersom de stadig utviklet arbeidsmetoder og øvelser ved å inkludere medelever og utstyr kombinert med inspirasjon fra internett. Eksempelvis kan jeg trekke frem hvordan et par av elevene på BMX i starten var noe tilbakeholdne siden de opplevde aktiviteten «skummel». Likevel virket selvtilliten å utvikle seg i takt med at elevene mestret flere og større bevegelsesløsninger med sykkelen. På bakgrunn av dette spurte jeg «Karl» hvorvidt han opplevde å ha lært noe nytt gjennom denne måten å ha kroppsøving på. Han svarte følgende:

«Jeg har blitt ganske trygg på at jeg kan tørre, da. For når man først tør, så får man det ofte til, ikke sant. Ikke alltid, men det går som regel bra. Og da har jeg funnet ut at kanskje det hjelper å tørre litt oftere. (...) Jeg fikk en mestringsfølelse».

- Karl

«Karl» beskriver hvordan det «å tørre» var en utfordring som endret seg etter hvert som han fikk erfaringer med å bli tryggere på BMX-sykkelen. Å gradvis bli mer og mer komfortabel, slik som «Karl», kan ses i lys av det Bandura (1997) beskriver som mestringsforventning; det er større sannsynlighet for å mestre noe dersom man forventer at man klarer det man prøver på. At «Karl» fikk denne opplevelsen kan i så måte bidra til å endre miljørammene aktiviteten i utgangspunktet hadde med seg. Et resultat av å oppleve mestring vil derfor også kunne styrke miljøbetingede- og psykososiale faktorer som motivasjon og trivsel (Chow et al., 2007). Samtidig er det ikke å utelukke at en slik læringsoppdagelse også kan forekomme gjennom lærerstyrt instruksjon. Mestringsforventning kan altså oppnås både i en ikke-lineær pedagogikk, så vel som gjennom instruksjonisme – gitt at rammene for undervisningen tilpasses den enkelte elevs ferdighetsnivå.

Senere i intervjuet tar «Karl» igjen opp tråden med det «å tørre», og her definerer han det nærmest som en forutsetning for å kunne kjøre BMX: *«Det å tørre er nøkkelen. Hvis man ikke tør, så er det jo kanskje litt meningsløst»*. Det kan med andre ord oppleves utfordrende å begi seg ut på en aktivitet der rammene for aktiviteten – og særlig miljørammer og oppgaverammer, står i et misforhold til elevens mestringsforventning. Dersom «Karl» ikke hadde turt å sykle på BMX i det hele tatt, ville terskelen for mestringsforventning sannsynligvis være vanskelig å overstige da mestringsforventning primært skapes ved gjentatte *erfaringer* av å mestre noe (Bandura, 1997). Her kommer vi tilbake til fordelene og viktigheten av å kunne tilpasse en aktivitet eller oppgave til elevenes eget nivå. Dette gjøres hovedsakelig gjennom å tilpasse ulike rammer og begrensninger i undervisningen på en slik måte at aktiviteten oppleves meningsfull og overkommelig for den enkelte elev. I en selvorganisert didaktikk kan elevene i større grad styre dette selv enn i undervisning preget av lærerstyrt instruksjon.

Motorisk ferdighetsutvikling

Et annet eksempel på noe flere elever beskriver som en læringsoppdagelse er den fysiske og motoriske utviklingen av ferdigheter. På BMX-gruppa observerte jeg utviklingen til et par elever som i første økt så vidt turte å sette seg på sykkelen. Mot slutten av den siste økta syklet disse over benker og hindre, øvde på å stå på bakhjulet og balansere på sykkelen på ulike måter. Det var tydelig at elevene hadde tilegnet seg ferdigheter og tro på egen mestringsevne. Det er imidlertid usikkert hvorvidt rammene i en selvorganisert didaktikk bidrar til at ferdighetsutvikling skjer *mer enn normalt* sammenlignet med en instruksjonistisk tilnærming, ettersom både lineære og ikke-lineære fremgangsmåter har vist seg å være effektive for innlæring av ferdigheter (Rudd et al., 2020). Det var i alle fall noe elevene *også* trakk frem som læringselement i denne konteksten. Likevel vil jeg hevde at selvorganisert didaktikk kan fremme vesentlig flere tilnærminger til motorisk læring, ettersom elevene i større grad står frie til å skape og utforske individuelt tilpassede bevegelsesløsninger enn det er åpent for gjennom instruksjon med konkrete øvingsbilder.

Også «Tone» opplevde blant annet å utvikle seg ferdighetsmessig gjennom øktene i parkour: *«Jeg tror jeg sitter igjen med litt mer kunnskap om videreutviklingen av ferdigheter jeg allerede har, også litt mer spesifikt om parkour, da»*. Det kommer frem at hun opplever å ha utviklet ferdigheter hun allerede har, i tillegg til å ha utviklet nye spesifikke ferdigheter innen

parkour – som for «Tone» i utgangspunktet var en helt ukjent aktivitet. Det kan være ulike årsaker til hvorfor elevene opplevde å utvikle ferdigheter i denne studien, men fellesnevneren for de to eksemplene er at begge har fått den samme oppgaven innenfor de samme didaktiske rammene. De har jobbet selvorganisert med å lære mest mulig om sine respektive aktiviteter i læringsfellesskapet. Ettersom det er fysiske aktiviteter de skal fordype seg i, vil det også være nærliggende at motorisk ferdighetsutvikling oppgis som ett av læringsselementene. Mye av læringsperspektivet i litteraturen om ikke-lineær pedagogikk retter seg nettopp om innlæring av ferdigheter, som tidligere omtalt.

Utvikling av persepsjon blir et sentralt element i de skisserte eksemplene dersom konteksten ses i lys av prinsippene fra ikke-lineær pedagogikk. Persepsjon handler om elevenes evne til å lese miljøet de er en del av, for så å handle i samsvar med de «hintene» de tolker underveis. Det vises i eksemplet med elevene på BMX. Gjennom å bli kjent med sykkelen på ulike måter, forsto de etter hvert hvordan farten påvirket svingene og at de derfor måtte handle ut ifra en gitt hensikt. De kunne også erfare hvordan kroppsposisjonen ble avgjørende for å løfte forhjulet over et hinder på riktig tidspunkt i en bestemt fart. Det å lære å lese og tolke slike banale «hint» fra omgivelsene er nettopp noe av det som gjør at de også kan oppleve en ferdighetsutvikling på BMX.

Selvdisiplin

En annen læringsoppdagelse elevene gjentatte ganger oppgir er «selvdisiplin». På samme måte som i drøftingen av 5.2.1. «å lære å tenke selv», er også dette et perspektiv som henger sammen med at oppgaven elevene har fått i timene gir både frihet og ansvar. «Karl» opplevde at selvorganiseringen fremmet både selvstendighet og initiativ. Her beskriver han altså to konkrete «verktøy» han brukte i møte med den åpne oppgaven for å gjøre den mer håndterlig. Jeg har allerede diskutert hvordan den åpne oppgaven kan bidra til å skape refleksjon ved at elevene må tenke selv, men her beskriver «Karl» det som at denne friheten fordrer en form for selvdisiplin. En annen elev som omtaler selvdisiplin som en form for læring er «Jakob»: *«Jeg har egentlig lært at det går an, hvis du har de riktige omgivelsene, å klare å tvinge deg selv til å gjøre det du skal. Men det kan være utfordrende, fordi det er såpass fritt».*

«Jakob» peker på en av utfordringene ved det å jobbe selvorganisert i kroppsøving; at fravær av lærerstyrte instruksjoner fremmer en slags forventning om at elevene likevel har nok disiplin til å jobbe med det de skal. I lifestyle sports generelt er jo deltakernes *ønske* om å drive med aktiviteten styrende for at de klarer å disiplinere seg (Ellmer et al., 2019), noe som i en obligatorisk kroppsøvingskontekst derfor kan oppleves kunstig for elevene. De jobber med aktivitetene fordi de har fått det i oppgave, uavhengig av om elevene i utgangspunktet ønsker å gjøre det eller ikke. Slik sett kan det elevene definerer som «selvdisiplin» nærmest fremstå som en *forutsetning* dersom elevene skal være aktivt deltakende i undervisningen, primært på grunn av rammene i en selvorganisert didaktikk.

Om rammene for undervisningen beskriver «Jakob» at selvdisiplin er mulig dersom man «*har de riktige omgivelsene*». Noe han opplever utfordrende med omgivelsene er distraksjoner og uro fra medelever – noe jeg kommer tilbake til senere. Det virker som om «Jakob» omtaler psykososiale og sosiologiske miljørammer som arbeidsmiljø og klassekultur når han beskriver de såkalte «*riktige omgivelsene*». Her vil derfor manipulering av miljørammer som fremmer arbeidsmiljø og klassekultur kunne være styrende for å skape arbeidsrammer som igjen gjør det lett for elevene å ha selvdisiplin. Læreren får en sentral rolle i manipulering slike rammer i kroppsøving siden det kan være vanskelig for elevene å selv påvirke dette (Chow et al., 2007), og spesielt siden situasjonen i dette tilfellet er obligatorisk undervisning.

Det at elevene indirekte beskriver selvdisiplin som en forutsetning for aktiv deltakelse og læring i undervisningen kan imidlertid diskuteres. I lys av hvordan elevene bruker ordet «selvdisiplin» i intervjuene, tolker jeg det som at det de egentlig snakker om er å lære seg å lære på en annen måte. Å tvinge seg til å måtte tenke annerledes blir da en mer dynamisk prosess fremfor at selvdisiplin er noe som må være *innlært* for at elevene skal få utbytte av selvorganisert didaktikk generelt. Det «å lære å lære på en annen måte» er en prosess i seg selv, som *også* krever en form for disiplin, men jeg tolker det altså ikke som at det er denne disiplinen i seg selv som elevene opplever å ha lært. Tidligere trekker «Karl» frem *selvstendighet* og *initiativ* som verktøy for å oppnå selvdisiplin, noe jeg mener i enda større grad kan beskrives som verktøy på veien mot å lære å lære å tenke annerledes. Jeg stiller meg med andre ord noe kritisk til hvordan flere elever indirekte skisserer selvdisiplin som en *nødvendighet* for å videre kunne oppnå læring.

Selvbestemmelse

For flere elever virket det nærmest å være en ny erfaring at de kunne velge å gjøre det de «hadde lyst til» i kroppsøving, innenfor rammene av oppgaven som var gitt. Samtlige av de seks elevene som ble intervjuet opplevde at det forelå en subjektiv selvbestemmelse som en konsekvens av didaktikkens rammer. Elevenes perspektiver på dette var både positive og negative, men var i begge tilfeller koblet til hvorvidt læring gjennom selvbestemmelse var noe som forelå naturlig eller komplisert. For noen viste dette seg nærmest som en form for læring med egenverdi i seg selv. Hva som var utfordrende med selvbestemmelse kommer jeg for øvrig tilbake til i delkapittel 5.3.2. «kanskje ikke så mye læring». Jeg vil i følgende del presentere noen av elevenes positive oppdagelser knyttet til det å få bestemme selv:

«Det var utrolig bra at man kunne velge selv. Da gjorde man det man hadde lyst til, og da følte jeg at mange av de som til vanlig ikke ville gjort så mye, ble veldig engasjerte, fordi de var med og valgte ut hva de ville gjøre. Jeg følte at selv om de øvelsene jeg gjorde ikke var typiske styrkeøvelser, så fikk man veldig mye ut av det, fordi man ville gjøre det».

- Thomas

«Thomas» omtaler her to oppdagelser knyttet til selvbestemmelse; en på egne vegne og en på sine medelevers vegne. For egen del beskriver han dette som «noe utrolig bra», og at han opplevde å få mye ut av øvelsene han jobbet med. Dette til tross for at øvelsene ikke var «typiske styrkeøvelser», som han egentlig kunne tenke seg å jobbe med, men at det likevel opplevdes som noe positivt fordi «man ville gjøre det». Selvbestemmelse skisseres altså som noe motiverende, noe som driver «Thomas» i det han gjør, utover det han egentlig kunne tenke seg å gjøre.

Ifølge selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) vises det til en sentral sammenheng mellom motivasjon og autonomi – at det å kunne bestemme over seg selv er et gunstig utgangspunkt for å skape indre motivasjon. Selv om selvbestemmelsesteorien i denne oppgaven representerer et teoretisk sidespor er det grunn til å hevde at autonom motivasjonsregulering er helt avgjørende i selvorganisering og at også motivasjon er en sentral dimensjon i ikke-lineær pedagogikk. Selvbestemmelsen «Thomas» opplevde i parkour kommer blant annet til uttrykk gjennom hvordan han tilpasser oppgavene ved å manipulere

rammene, og hvordan kroppsøvingstimen – altså fellesskapet med medelevene, brukes på ulike måter for å lære mest mulig om aktiviteten (og seg selv). Et interessant aspekt av autonomi er imidlertid at det også innebærer å regulere egne læringsprosesser ut ifra den kunnskapen en har om seg selv (Deci & Ryan, 1985). I dette tilfellet er det kun «Thomas» som best vet hvordan han lærer. Lærerens rolle bør derfor være å *fasilitere* læring ved å legge til rette for et gunstig læringsmiljø. Nok en gang settes en selvorganisert didaktikk i motsetning til instruksjonismens rådende tankegang da det gjenspeiles en uoverensstemmelse knyttet til *hva* som bør læres og *hvordan* dette bør tilnærmes i kroppsøving.

I selvbestemmelsesteorien nevnes også elementene *kompetanse* og *tilhørighet* på lik linje med autonomi. Teorien hevder at indre motivasjon har best mulig fundament dersom elevene opplever at alle de tre elementene er til stede i en bestemt kontekst samtidig (Deci & Ryan, 1985). *Kompetanse* kan knyttes til det jeg allerede har drøftet om mestringsforventning; «Thomas» må føle at det som skjer er meningsfylt, og at oppgaven er individuelt tilpasset slik at han får en erfaring av å mestre øvelsene, uten at det blir for enkelt eller kjedelig.

Tilhørighet omhandler et sosialt aspekt som vektlegger en opplevelse av å være en del av et fellesskap; at det foreligger en slags gjensidig tilknytning mellom individet og fellesskapet. En slik tilhørighet til fellesskapet er det Ellmer et al. (2019) definerer som en av de viktigste årsakene til hvorfor lifestyle sports-utøvere møtes i praksisfellesskapene for å lære. For «Thomas» vil den selvorganiserte didaktikken i parkour kunne legge til rette for å skape og oppleve tilhørighet gjennom læringsfellesskapet i kroppsøving. Opplevelsen av tilhørighet kan imidlertid ikke regnes som en garanti selv om forutsetningene er til stede.

Den andre oppdagelsen «Thomas» nevner er hvordan han blir overrasket over engasjementet til medelevene han mener «*ikke ville gjort så mye*» til vanlig. Dette er en interessant refleksjon fordi det beskriver en mulig opplevd rollefordeling blant elevene i klassen som ikke var tydelig for meg, som observatør uten forhåndskunnskap om elevgruppa. Likevel kan det på samme måte være for de elevene som «Thomas» er overrasket over, som det han opplevde selv; at han ble motivert nærmest utover det han forventet å bli, fordi han *ønsket* å gjøre det han fikk bestemme selv. «Hanne» beskriver en mulig tilsvarende erfaring fra freestyle fotball i relasjon til det «Thomas» påpeker:

«Det var fint å kunne velge etter sine egne interesser og at vi ikke fikk en konkret oppgave. For kanskje du ikke liker det, kanskje du ikke gir så mye innsats som du hadde hatt lyst til. I disse timene kunne du velge litt det du hadde lyst til å gjøre, og det synes jeg var gøy».

- Hanne

Her fremstilles selvbestemmelse som noe «gøy», og settes i motsetning til å havne i en situasjon der du ikke kan bestemme selv og derfor velge å ikke gi full innsats. I en slik tankegang vil elevenes deltakelse og innsats i generell undervisning, preget av lærerstyrt instruksjon, være svært avhengig av undervisningens innhold. Elevene vil ikke nødvendigvis være like aktivt deltakende dersom de ikke liker det de gjør, mens de i større grad vil være aktivt deltakende dersom de liker tematikken i det læreren underviser. Et slikt utfall gjennom fravær av selvbestemmelse kan være uheldig da det sannsynligvis ikke gjenspeiler det læreplanen i faget beskriver om *bevegelsesglede, utfoldelse* eller om *å tøye egne grenser* (Udir, 2019). Likevel kommer det i dette tilfellet frem at «Hanne» opplevde selvbestemmelse som noe motiverende, og at det også for henne var styrende for aktiviteten på en positiv måte.

5.2.3. «Kanskje ikke så mye læring»

Selv om mange elever hadde positive læringserfaringer, var det også en del som knyttet ulike utfordringer til opplevelsen av læring i øktene. Noe som gikk igjen i intervjuene var at flere elever ikke nødvendigvis opplevde at de hadde lært så mye om aktiviteten i seg selv. Eksempelvis beskriver «Hanne» at: *«det var veldig gøy å være med på den type gymtimer, men vi har kanskje ikke lært så mye»*. Tidligere har jeg drøftet hvordan «Hanne» blant annet opplevde å lære å *«organisere sin egen time»* gjennom å måtte tenke selv, så i dette utsagnet blir læringsbegrepet et definisjonsspørsmål. I et videre oppfølgingsspørsmål på *hva* «Hanne» opplevde utfordrende å lære, påpeker hun at det primært siktes til *ferdighetene* i freestyle fotball: *«Jeg vet hvordan man gjør en sånn type time, men ikke noe nytt av triksinger eller noe sånt»*. Denne opplevelsen av å lære *om* aktiviteten, uten å føle at de har utviklet ferdigheter på en gitt måte, er noe flere elever kan relatere til. Benedikte beskriver tilsvarende opplevelse i BMX-sykling:

«Jeg kan egentlig ikke så mye om BMX-sykling fortsatt, men jeg tror at jeg hvis jeg faktisk var veldig keen på å lære meg BMX-sykling, så hadde jeg nok kanskje kunnet mer. Jeg har jo lært en del om hva det er og hva jeg kan bruke for å få det til, selv om det kanskje ikke er akkurat sånn man gjør det i virkeligheten».

- Benedikte

Også her fremkommer det at eleven har lært noe om aktiviteten gjennom å utvikle kunnskap, men at det likevel foreligger et misforhold mellom det hun opplever å ha lært og det hun kanskje føler at hun *burde* ha lært. «Benedikte» har altså lært noe om «*hva det er*» og hva hun «*kan bruke for å få det til*», men sier i forlengelsen at «*det kanskje ikke er akkurat sånn man gjør det i virkeligheten*». Det virker som både «Hanne» og «Benedikte» har en idé om hvordan det å utvikle ferdigheter i henholdsvis freestyle fotball og BMX skal se ut, og gir et inntrykk av at de ferdighetene de *har* lært ikke strekker til sammenlignet med idéen om en bestemt fasit. En slik tankegang kan minne om en klassisk instruksjonisme der ferdighetsinnlæring ofte er definert som noe konkret gjennom øvingsbilder og lærerstyrt instruksjon. Etersom flere elever opplever denne selvorganiserte didaktikken som uvant i kroppsøving, kan det tenkes at perspektivet på ferdighetsinnlæring også bærer preg av at det vanligvis foreligger en *fasit* for hvilke ferdigheter som er hensiktsmessig å lære.

Dersom det skisserte misforholdet *faktisk* foreligger, vil det føre til at sentrale verdier i læreplanen som kroppslig utfoldelse, bevegelsesglede og det å *skape* med kroppen (Udir, 2019), kan bli innsnevret til å kun omhandle innlæring av *ferdigheter* i kroppsøving. I så måte vil ikke nødvendigvis nevnte læringsoppgaver som det å tørre, å ha selvdisciplin og selvbestemmelse kunne bidra til at elevene opplever at de *også* har en ferdighetsutvikling, dersom elevenes tankegang er «låst» til en instruksjonspreget idrettsdiskurs – som også vil være styrende for innlæring av ferdigheter (Säfvenbom et al., 2014).

«Thomas» trekker frem et annet perspektiv på hvorfor elevene ikke nødvendigvis opplever å ha lært så mye, og her handler det mer om psykososiale miljørammer som *innstilling* og *motivasjon* som utgangspunkt:

«Man får kanskje ikke trent så mye og gjort så mye hvis man har feil innstilling. Hvis man ikke liker å være så engasjert, eller hvis man ikke liker gym så godt, så får man

kanskje ikke igjen så mye som man ellers ville gjort, hvis det hadde vært sånn at læreren bestemmer».

- Thomas

Her skisseres eksempler av elever som verken er motivert eller engasjert, og som på dette grunnlaget er preget av en «*feil innstilling*» som fører til en slags likegyldighet. Mangel på motivasjon og positive holdninger hos elever vil kunne være en utfordring i en lifestyle sports-inspirert læringskultur, fordi det heller ikke stimulerer til det «å lære å lære på en annerledes måte» (eller det flere elever omtalte som *selvdisiplin*) i en selvorganisert undervisningsform. Som tidligere drøftet kan dette være gunstig for videre læring i selvorganisert undervisning, gjerne drevet av motivasjon og autonomi. «Thomas» mener aspektet knyttet elevenes engasjement og innstilling ikke har like mye å si for «selvdisiplinen», dersom det foreligger lærerstyrt undervisning. Det er med andre ord lettere å gjøre noe du blir fortalt enn å skulle være selvgående og kreativ dersom du i utgangspunktet ikke er særlig interessert i kroppøving. «Jakob» påpeker hvordan medelever med «feil innstilling» også bidrar til å hemme læringsmiljøet:

«Jeg har kanskje lært at motivasjonen for å gjøre det man egentlig hadde planer om fort kan snus ved hjelp av omgivelsene. Eller hemmes på en måte. (...) Litt for mange som var i den hallen gjorde at det ble ukonsentrasjon og at man hadde lyst til å gjøre det de andre gjorde».

- Jakob

Her beskrives læringsmiljøet og klassekulturen som en *distraksjon* som bidro til å hemme «Jakobs» læringsutbytte. Miljørammene påvirket altså motivasjonen i negativ retning, og gjorde at «Jakob» opplevde det vanskeligere å konsentrere seg om det han ønsket. Senere i intervjuet utdyper han at han blant annet mistet konsentrasjonen fordi det var såpass mange på freestyle fotball som ikke hadde en tydelig plan for å lære seg aktiviteten. Dette resulterte i at noen av elevene tidvis prøvde å sabotere ved skyte ballen på de som jobbet målrettet. Nok en gang didaktikkens egenart ved *frihet* og *ansvar* gjennom selvorganisering, trekkes frem som sentrale elementer som må oppleves både meningsfulle og overkommelige for å fremme selvstendighet i læringsprosessene. Igjen vil lærerens rolle være avgjørende for å bidra til å

skape et positivt læringsmiljø, eksempelvis gjennom nevnte prinsipper som motivasjon, mestring og selvstendighet.

Dersom oppgaven på grunn av de ytre rammene oppleves for stor og uhåndterbar, kan den virke både fremmed og skremmende, som igjen kan påvirke elevenes motivasjon og mestringsforventning i negativ retning. Ifølge Aeltermann, Vansteenkiste, Soenens, og Haerens (2015) kan elever oppleve en motivert form for «ikke-deltakelse» som en slags motreaksjon på enten læreren eller undervisningsformen, dersom det er noe elevene er uenige i eller ikke kjenner seg igjen i. Lyngstad (2010) omtaler og definerer på sin side ulike typer avvikende elevatferd i kroppsøving som *skjuleteknikker*, der elevene på ulike måter prøver å unngå aktiv deltakelse, eller å *skjule* at de prøver å unngå aktiv deltakelse i undervisningen.

Bakgrunnen for avvikende atferd i kroppsøving i form av skjuleteknikker og annen motivert «ikke-deltakelse», kan imidlertid belage seg på lav mestringsforventning (Hagen, Aune & Lyngstad, 2014) kombinert med behovet for å beskytte *selvverdet* (Covington, 1992). Dersom elevene tror de ikke vil mestre en gitt oppgave i kroppsøving, som her kan være at oppgaven oppleves for stor og uhåndterbar på grunn av stor grad av frihet, kan det derfor være en strategi for elevene å unngå å delta, eller i det minste å gi *uttrykk* for at de ikke gjør sitt beste. Eksempler på dette kan være å enten tulle bort og bagatellisere det som skjer i undervisningen, eller å «tøffe seg» (Lyngstad, 2010), for eksempel ved å skyte ballen på medelever, slik «Jakob» beskrev.

I intervjuene fra freestyle fotball ga ikke elevene uttrykk for å oppleve dette selv, men både «Jakob» og «Hanne» beskrev medelever som tidvis distraherende og kilde til uro. Sistnevnte sa i intervjuet at hun ikke opplevde å klare å *fokusere* så mye på freestyle fotball. På spørsmål om *hvorfor* hun tror det var slik, svarer «Hanne»: «*At vi fikk frihet, at vi fikk lov til å gjøre det vi ville. Kanskje ikke alle ville trikse freestyle, noe som kanskje fikk de få som faktisk hadde lyst til å trikse freestyle til å gjøre noe annet*». Dersom distraksjoner og avvikende atferd hos enkelte elever var et resultat av de frie og åpne rammene i den selvorganiserte undervisningen, må dette sies å kunne være en miljømessig utfordring på grunn av undervisningens egenart. Igjen kommer vi tilbake til lærerens rolle i å fasilitere et godt læringsmiljø gjennom å tilrettelegge for gunstige læringssituasjoner (Barker et al., 2017). Læreren bør med andre ord ikke innta en helt abdiserende rolle, men en rolle som *tilrettelegger* for gunstige læringssituasjoner for at elevene kan oppleve aktiviteten både som hensiktsmessig og meningsfull.

5.3. Avsluttende drøfting

5.3.1. Lifestyle sports i et større perspektiv

Dersom kroppsøvfaget skal henge med i samfunnets utvikling og beholde sin legitimitet, må det først og fremst oppleves som et relevant og *dagsaktuelt* fag. Ettersom utradisjonelle aktiviteter og lifestyle sports per i dag er de raskest voksende bevegelseskulturene i verden – og som stadig flere unge blir en del av til fordel for tradisjonell organisert idrett, argumenterer Beaumont og Warburton (2020) for at kroppsøving i større grad må la seg inspirere av disse. En didaktikk inspirert av lifestyle sports kan tilby kroppsøvfaget et rikere perspektiv på læring i motsetning til klassisk instruksjonisme som kritiseres for en snever læringsforståelse (Kirk, 2010; Säfvenbom et al., 2014; Standal et al., 2020). Med utgangspunkt i en ikke-lineær pedagogikk kan elevenes iboende potensiale, engasjement og *ønske* om læring i større grad være det som driver selve læringsprosessene (Chow et al., 2021). En av grunnene er nemlig tanken om at det ikke foreligger kun én bestemt fasit, og at det er lettere å ta eierskap til en læringsprosess der elevene selv er med å definere bevegelser og handlingsvalg.

Av elevenes læringserfaringer tydeliggjøres det at flere opplever å i større grad lære å legge til rette for egen læring, og at de indirekte lærer *å lære selv* og at de lærer *om seg selv*. Dette var også uvant for flere av elevene, ettersom de oppgir å være vant med undervisning preget av instruksjon. Dette er på mange måter oppsiktsvekkende og ikke spesielt i tråd med skolens idé om å utvikle selvstendige kunnskapsprodusenter. At elevene gjennom en relativt åpen oppgave nærmest «tvinges» til å tenke selv, vil imidlertid kunne være en positiv læringsutvikling ettersom det i stor grad harmonerer med «*den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet*», der kroppsøving har som mål å danne *hele* mennesket (Udir, 2019, s. 2). I lys av dette argumenterer også Cheon og Reeve (2013) for at kroppsøvfagdidaktikk som tilrettelegger for autonomi og selvregulering har en større påvirkning på elevenes «*future intentions*»; det å utvikle læring og ferdigheter de kan ta med seg videre i livet også *etter* kroppsøvingstimen, i motsetning til undervisning der læreren setter premissene for læring gjennom instruksjon.

I følge Säfvenbom og Stjernvang (2019) hevder kunnskaps sosiologen Karin Knorr Cetina at kontinuerlige samfunnsendringer krever gode strategier for å holde følge med

kunnskapsutviklingen i samfunnet, og at det til enhver tid vil være sentralt å forstå *hvordan* læring kan skje på best mulig måte. Ettersom kunnskapsutvikling skjer overalt i samfunnet, mener hun oppmerksomheten må rettes mot «*how everyone from experts to toddlers facilitate knowledge production instead of focusing only on what they produce*» (Säfvenbom & Stjernvang, 2019, s. 1). *Dersom* læring skal fasiliteres for mangfoldet, er det altså en nødvendighet at læringsprosesser også kan fasiliteres på ulike måter. I motsetning til tankegangen om at «one size fits all», som fremmes gjennom instruksjonisme, vil en selvorganisert didaktikk i kroppsøving kunne gjenspeile en mangfoldig fasilitering av læring siden det legges til rette for elevenes ulike tilnærminger til *hvordan* de lærer best. For å finne ut av hvordan elevene lærer best, fordrer det erfaring med ulike former for didaktikk i faget.

Også Berg, Nyquist & Jahnsen (2021) argumenterer for at det blant annet er *mangfoldet* i kroppsøving som gjør læring så komplisert, og etterlyser et større individuelt handlingsrom for at elevene skal oppleve mestring og personlig utvikling. Søkelyset bør rettes mot «*elevenes potensial og utvikling i en prosessorientert tilnærming til læring*» (Berg et al., 2021, s. 60), fremfor at læreren definerer elevenes læring. Læringsprosessene vil med andre ord hemmes dersom elevene ikke får være *aktører* i egen læring. En elevsentrert pedagogikk som tilrettelegger for utforskende tilnærming til praksis, skisseres som et gunstig utgangspunkt for å fasilitere læring i et mangfoldig perspektiv med elevene som aktører.

I læreplanens overordnede del tydeliggjøres ett av de tverrfaglige prinsippene for læring, utvikling og dannelse som «Folkehelse og livsmestring», og beskrives som ferdigheter som skal bistå elevene til god helse, samt lære å «*ta ansvarlige livsvalg*» (Udir, 2017, s. 12). Det kan drøftes i hvor stor grad lærerstyrte instruksjoner i kroppsøving gir elevene grunnlag for å lære å ta gode og ansvarlige valg i livet knyttet til helse og livsmestring. Dersom elevene skal utvikle egenskaper utover det de lærer i kroppsøving, bør det også forventes at elevene på ulike måter får *erfare* slike læringsverdier som en integrert del av faget. Derfor vil jeg argumentere for at en selvorganisert didaktikk i kroppsøving kan være et gunstig utgangspunkt for å utvikle såkalt «*future intentions*»; at læring er noe som fasiliteres, også utover lærerstyrte instruksjoner (Cheon & Reeve, 2013).

Våren 2021 fremmet regjeringen et forslag om en ny skolereform for videregående opplæring (Meld. St. 21, 2020-2021). Stortingsmeldingen, med tittelen «*Fullføringsreformen*», sikter på å øke antallet elever som fullfører videregående opplæring. I utgangspunktet var en sentral del av reformen å kutte ned fellesfagene til norsk, engelsk og matematikk, og at de resterende fellesfagene i dagens ordning (inkludert kroppsøving), skulle beholdes i et mindre format som

elevene heller kunne velge etter interesse. Nedskjæringen av fellesfagene ble det for øvrig ikke noe av denne gangen. Det er imidlertid sendt et signal om at kroppsøving, slik det foreligger i dag, ikke nødvendigvis anses som et tilfredsstillende alternativ i et større politisk bilde – og debatten kan fort blusse opp igjen. Kanskje er det derfor akkurat nå viktigere enn noen gang å igjen ta opp legitimeringsdebatten i kroppsøving om *hva* faget skal være – og ikke minst hva som skal *læres*.

5.3.2. Styrker og svakheter ved studien

Fordi datainnsamlingen er basert på at elevene fikk praktisere og *erfare* en alternativ måte å lære i kroppsøving, vil jeg argumentere for at gjennomføringen av det pedagogiske tiltaket er en styrke i studien. Elevenes subjektive opplevelser av en slik didaktikk tilfører problemstillingen data fra et elevperspektiv, i motsetning til om jeg kun hadde drøftet problemstillingen opp mot allerede eksisterende litteratur på feltet, eller undersøkt elevers *antakelser* av hvordan en slik didaktikk oppleves. Samtidig er det ikke å komme utenom at to økter med lifestyle sports i kroppsøving er et relativt kort pedagogisk tiltak. Jeg skulle med fordel hatt flere økter og mer tid til å la elevene oppleve en selvorganisert didaktikk i kroppsøving. Den pågående smittesituasjonen ble imidlertid en begrensende faktor for gjennomføringen av øktene da én økt falt bort, og de to resterende øktene ble redusert fra 90 til 60 minutter. Elevene fikk altså færre muligheter til å erfare en alternativ læringskultur gjennom lifestyle sports, samtidig som jeg gikk glipp av en økt med observasjoner.

I datainnsamlingen synes jeg det tidvis var utfordrende å observere elevene samtidig som jeg i praksis fungerte som kroppsøvingslærer. Tross en relativt abdikratiske lærerrolle der planen var å trekke meg tilbake og observere, hadde jeg likevel det overordnede ansvaret for alt det praktiske tilknyttet øktene. Jeg ble stadig avbrutt av elever som trengte hjelp med utstyr, låse opp dører (ettersom bare jeg hadde nøkkelkort) og svare på spørsmål. Observasjonen opplevdes derfor litt uoversiktlig og rotete, selv om jeg hadde reflektert over dette scenarioet i forkant. På grunn av rollen som lærer valgte jeg å ikke notere underveis, men å heller prøve å memorere interessante observasjoner samtidig som jeg beveget meg rundt blant elevene. Jeg skrev ned observasjonene rett i etterkant av undervisningen, men gitt omstendighetene hadde nok denne prosessen gitt rikere beskrivelser dersom jeg enten hadde hatt en mer distansert rolle i undervisningen eller notert stikkord underveis i observasjonene.

På tidspunktet for gjennomføring av intervjuer var Oslo nok en gang nedstengt, og de planlagte intervjuene ble derfor gjennomført digitalt. Jeg har allerede påpekt hvordan en samtale rommer mye mer enn hva det digitale aspektet kan fange (Gjerde, 2010), og at jeg derfor høyst sannsynlig ville sisset med et noe annet datagrunnlag dersom informantene var fysisk til stede i intervjuene. I enkelte tilfeller ble det tidvis dårlig internettforbindelse i intervjuene, og jeg måtte flere ganger be elevene gjenta det de hadde svart. I slike tilfeller er det ikke sikkert elevene er like detaljert i selve gjengivelsene av det de opprinnelig hadde sagt, og jeg anser det sannsynlig at noe informasjon kan ha falt bort på grunn av dette.

Når det gjelder datainnsamling gjennom intervju, kunne jeg med fordel intervjuet flere elever. Kvale og Brinkmann (2015) skisserer en balanse mellom det å ikke inkludere flere deltakere enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser av datamaterialet, samtidig som man overholder tidspunkter og frister for forskningen. Det er et mål å inkludere mange nok deltakere til at informasjonen knyttet til problemstillingen blir «mettet», slik at ytterligere informanter ikke lenger tilfører tematikken noe nytt. I denne studien var jeg nødt til å begrense meg til seks intervju ut ifra de rammene som foreligger i en masteroppgave, men opplevde ikke nødvendigvis at «metningspunktet» for informasjon rundt tematikken ble oppnådd, slik Kvale og Brinkmann (2015) hevder er et mål. Et alternativ for å mette problemstillingen ytterligere kunne vært å gi elevene flere erfaringer av den alternative didaktikken i kroppsøving, slik jeg har nevnt ovenfor. På den måten kunne kanskje elevene reflektert enda mer over opplevelsene av den alternative didaktikken, og at informasjonen rundt tematikken i større grad hadde blitt mettet.

Som teoretisk rammeverk for det pedagogiske tiltaket har ikke-lineær pedagogikk både sterke og svake sider. En fordel med ikke-lineær pedagogikk er at det på mange måter gjenspeiler sentrale deler av læringskulturene i lifestyle sports, som var hensiktsmessig i denne sammenhengen. En utfordring knyttet til bruk av dette teoretiske rammeverket er, som jeg drøftet avslutningsvis i teorikapittelet, at litteraturen om ikke-lineær pedagogikk hovedsakelig omhandler innlæring av ferdigheter. Dette er problematisk da det kun skisserer et relativt smalt syn på læring i kroppsøving – som jo skal være et *allmenndannende* fag (Udir, 2019). I denne oppgaven har jeg derfor utvidet ikke-lineær pedagogikk til å omhandle et bredere perspektiv på læring i kroppsøving. Underveis argumenterer jeg for hvordan elevene opplever å ha lært mye mer enn bare ferdighetsinnlæring gjennom undervisning innenfor rammer av ikke-lineær pedagogikk. Jeg er med andre ord noe ambivalent hva gjelder det teoretiske rammeverket, og anvender det i oppgaven med et kritisk blikk.

Oppgavens hermeneutiske tilnærming til analysen kan også være både en styrke og en svakhet i forskningen. Det kan være en styrke i den forstand at fenomenet kan belyses og fremstilles på en dypere måte enn det elevene evner å selv gi uttrykk for, og på den måten løfte frem en dypere drøfting og *mening* av det som undersøkes. Samtidig er det uunngåelig at fortolkningene i denne tematikken ikke farges av meg som forsker med min forståelseshorisont som fortolkningskontekst. Jeg har derfor forsøkt å være både transparent og åpen i prosessen, både med tanke på mine førforståelser, samt hvordan jeg går frem i metodedelen for å innhente og drøfte data. Jeg anser likevel en hermeneutisk tilnærming for å være en stor styrke i denne konteksten ettersom datagrunnlaget, slik det foreligger etter intervju og observasjoner, i noen grad *må* fortolkes for å belyse problemstillingen.

6. Konklusjon

Hensikten med denne studien var å belyse hvordan elever opplever en alternativ tilnærming til læring i kroppsøving. Studien baserte seg på aktiviteter fra en lifestyle sports-inspirert læringskultur der elevene på egenhånd skulle lære seg så mye som mulig om en ny aktivitet. I dette kapittelet avsluttes oppgaven med en kort oppsummering av studiens funn og refleksjoner rundt disse, samt noen tanker om videre forskning.

6.1. Studiens funn

Elevenes møte med en lifestyle sports-inspirert læringskultur ga opphav til svært individuelle erfaringer. Selvorganisert didaktikk appellerte ulikt til hver enkelt elev, og de valgte et mangfold av arbeidsmetoder og verktøy for å lære om sin aktivitet. Et fellestrekk var at elevene fikk erfaring med «å *freestyle*»; en slags kreativ og kroppslig utforskning av oppgaven. Elevene lette seg også frem til, og tok i bruk *øvingsbilder*, for eksempel i form av videoklipp hentet fra internett, eller observasjon av medelever. Bruk av *internett* i undervisningen fremstod som en læringsressurs for mange elever, hovedsakelig som inspirasjon til å sette i gang en selvorganisert læringsprosess. De åpne rammene i en lifestyle sports-inspirert læringskultur la også til rette for at elevene kunne hente frem og bygge videre på *tidligere erfaringer*. På denne måten fasiliterte elevene selv et mangfold av fremgangsmåter. Mulighetene for et mangfold av fremgangsmåter var i seg selv en ressurs, ettersom elevene også lot seg inspirere av hverandre i fellesskapet. Individuell og variert bruk av strategier og fremgangsmåter tillot elevene å ta en større del i både egne og medelevers læringsprosesser.

En lifestyle sports-inspirert læringskultur fremsto i stor grad som en motsetning til slik mange elever er vant med at faget praktiseres. Sammenlignet med undervisning preget av lærerstyrt instruksjon, reflekterte flere elever over at den alternative tilnærmingen til *læring* var ukjent og uvant og at nettopp fravær av instruksjoner bidro til at oppgaven for enkelte opplevdes stor og uhåndterbar. Forventningen om at læring i faget er direkte knyttet til innlæring av *ferdigheter*, bidro til at det for enkelte elever var en fremmed tanke at læring *også* kunne forekomme i arbeid med aktiviteter man organiserer på egenhånd. Til tross for dette reflekterte mange elever over læring *utover* ferdigheter; at de i større grad opplevde «å *lære å tenke selv*», og at de generelt lærte mer *om* seg selv gjennom selvorganisert undervisning.

Læring utover ferdighetsutvikling er et viktig perspektiv i kroppsøving, ettersom faget også skal være allmenndannende. At elevene får slike læringsoppgaver, såkalte «*future intentions*», forutsetter at elevene opplever selvbestemmelse og autonomi (Cheon & Reeve 2013). Derfor vil selvorganisert undervisning i kroppsøving, om den implementeres på en måte som oppleves håndterbar og forståelig for elevene, fasilitere et bredere perspektiv på læring i kroppsøving med rom for større individuelt mangfold.

6.2. Veien videre

Litteraturen viser til at det er generelt lite forskning på bruk av lifestyle sports i kroppsøving, samtidig som flere argumenterer for at det foreligger et stort og ubrukt potensial gjennom alternative tilnæringer til læring faget. I arbeidet med prosjektet ble det tydelig at en lifestyle sports-inspirert læringskultur fremsto som relativt ukjent for elevene, og at dette opplevdes som en slags motsetning til hvordan elever beskriver at kroppsøving «vanligvis» praktiseres. For å synliggjøre bredden i faget bør elevene få flere didaktiske erfaringer i kroppsøving utover lærerstyrt instruksjon.

Det trengs mer forskning på selvorganisert didaktikk og lifestyle sports-inspirerte læringskulturer for å belyse ytterlige aspekter av læring i kroppsøving. I den pågående politiske debatten kan nettopp dette være et relevant grep for å styrke fagets legitimering også med en ny skolereform. Det kunne i tillegg vært interessant å undersøke mer om hvordan ulike lifestyle sports og selvorganiserte læringskulturer kan implementeres i kroppsøving for å utvide elevenes egne perspektiv på læring.

Videre forskning på ikke-lineær pedagogikk bør, for å ha fremtidsrettet betydning for kroppsøvingfaget, ses i lys av læringsmålene i den nye læreplanen i kroppsøving. Læringsforståelsen i ikke-lineær pedagogikk kan være en didaktisk ressurs i faget, dersom den utvides til å romme flere sider av læring enn innlæring av motoriske ferdigheter. Det har en egenverdi å gi elevene mulighet til å gjøre læringsoppgaver gjennom å fasilitere individuelle prosesser på vei mot nye ferdigheter. Gjennom ikke-lineær pedagogikk kan mangfoldet av bevegelsesløsninger og fremgangsmåter tilføre nye perspektiver til kroppsøving som fagfelt. Ikke bare fordi undervisningen kan tilpasses den enkelte i større grad, men også fordi elevene får mulighet til å ta del i hverandres læringsprosesser gjennom å bygge videre på egne og andres erfaringer. Ikke-lineær pedagogikk representerer en

inkluderende ramme for tradisjonelle aktiviteter der elevene samtidig utvikler sin forståelse for og kompetanse til å bevege seg – utenfor boksen.

7. Litteraturliste

- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»: om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. 1(3), 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Haerens, L. (2016). A dimensional and person-centered perspective on controlled reasons for non-participation in physical education. *Psychology of Sports and Exercise*, 23, 142-154. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.12.001>
- Aggerholm, K. & Larsen, S. H. (2016). Parkour as acrobatics: an existential phenomenological study of movement in parkour. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9, 69-86. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2016.1196387>
- Aung-Thwin, M. (2012). Towards a national culture: chinlone and the construction of sport in post-colonial Myanmar. *Sport in Society*, 15(10), 1341-1352. <https://doi.org/10.1080/17430437.2012.744206>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. Freeman.
- Barker, D. Bergentoft, H. & Nyberg, G. (2017). What would physical educators know about movement education? A review of literature 2006-2006. *Quest*, 69(4), 419-435. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2016.1268180>
- Beaumont, L. C. & Warburton, V. E. (2020). Lifestyle sports, pedagogy and physical education. I S. Chapel & R. Blair (Red.), *Debates in physical education* (s. 239-255). Routledge.
- Berg, E., Nyquist, A. & Jahnsen, R. (2021). *Kroppsøving – med rom for alle*. Fagbokforlaget.

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- By, I.-Å. (1998). *Utvikling av læreplanene i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1922-1997*. Norges idrettshøgskole.
- Cheon, S. H. & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508-518. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Chow, J. Y. (2013). Nonlinear learning underpinning pedagogy: evidence, challenges, and implications. *Quest*, 65, 469–484. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.807746>
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I. & Araújo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77, 251–278. <https://doi.org/10.3102/003465430305615>
- Chow, J. Y., Komar, J., Davids, K. & Tan, C. W. K. (2021). Nonlinear pedagogy and its implications for practice in the Singapore PE context. *Physical education and sport pedagogy*, 26(3), 230-241. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1886270>
- Correia, V., Carvalho, J., Araújo, D., Pereira, E. & Davids, K. (2018). Principles of nonlinear pedagogy in sport practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 117-132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552673>
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge University Press.
- Crum, B.J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45, 339-356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.) Universitetsforlaget.

- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg).
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science+Business Media.
- Ding, Y. (2019). «Parents, me & x-sports»: Mapping the BMX culture in contemporary China. *Journal of Sports and Social Issues* 43(5), 353-367.
<https://doi.org/10.1177/0193723519832463>
- Edwards, B. & Corte, U. (2010). Commercialization and lifestyle sports: lessons from 20 years of freestyle BMX in “Pro-town, USA”. *Sport in Society*, 13(7-8), 1135-1151.
<https://doi.org/10.1080/17430431003780070>
- Ellmer, E., Rynne, S., & Enright, E. (2019). Learning in action sports: A scoping review. *European Physical Education review*. 26(1), 263-283.
<https://doi.org/10.1177/1356336X19851535>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Forskningsetikkloven (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04 28-23). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (2. utg.) Pax
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. State University of New York Press.
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum.

- Gilchrist, P., Wheaton, B. (2011). Lifestyle sport, public policy and youth engagement: examining the emergence of parkour. *International journal of sport policy and politics*, 3(1), 109-131. <https://doi.org/10.1080/19406940.2010.547866>
- Gilchrist, P. & Wheaton, B. (2016). Lifestyle and adventure sport among youth. I K, Green & A. Smith (Red.), *Routledge handbook of youth sport* (s. 186-200). Routledge.
- Gilchrist, P. & Wheaton, B. (2017). The social benefits of informal and lifestyle sports: a research agenda. *International journal of sport policy and politics*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/19406940.2017.1293132>
- Gjerde, S. (2010). *Coaching: Hva, hvordan, hvorfor* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Goodlad, J, I. 1979. *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- Green, K. (2014). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), 357-375. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.683781>
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127-1143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Jenssen, R. & Pedersen, K. G. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvingfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91, 447-458. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-06-03>
- King, K. & Church, A. (2015). Questioning policy, youth participation and lifestyle sports. *Leisure Studies*, 34(3), 282-302. <https://doi.org/10.1080/02614367.2014.893005>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Klim.
- Komar, J., Potdevin, F., Chollett, D. & Seifert, L. (2019). Between exploitation and exploration of motor behaviours: unpacking the constraints-led approach to foster nonlinear learning in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1557133>
- Kvale S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, S. H. (2016). What can the parkour craftsmen tell us about bodily expertise and skilled movement? *Sport, ethics and philosophy*, 10(3), 295-309. <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1217919>
- Lyngstad, I. (2010). «Ribbevegggløpere» i kroppsøving. I T. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (Red.), *FoU i praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanningen* (s. 151-162). Tapir Akademisk Forlag.
- Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B. (2008). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- McEvelly, N., Verheul, M., Atenco, M., & Jess, M. (2014). Physical education for health and wellbeing: A discourse analysis of Scottish physical education curriculum documentation. *Discourse: Studies in the cultural Politics of Education*, 35(2), 278-293. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.745736>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Nelson, W. (2010). The historical mediatization of BMX-freestyle cycling. *Sport in Society*, 13(7-8), 1152-1169. <https://doi.org/10.1080/17430431003780088>

Norges idrettshøgskole (2021). *Rutine for bruk av Zoom til innsamling av forskningsdata ved NIH*. <https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/afb/kvalitetssystem-for-forskning/rutine-for-bruk-av-zoom-til-gjennomforing-av-intervjuer-i-forskningsprosjekter-ved-nih-.pdf>

Norges Idrettshøgskole (2018). *Sikkerhetskrav ved lagring av aktivt forskningsmateriale ved NIH*. <https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/prosjektadministrasjon/gjennomforing/sikkerhetskrav-ved-lagring-av-aktivt-forskningsmateriale-ved-nih/>

Ommundsen, Y. (2008). Hvorfor vi har et kroppsøvfingsfag? *Bedre skole*, 5(2), 78-82.

Ortuzar, J., 2009. Parkour or l'art du déplacement: a kinetic urban Utopia. *TDR/The drama review*, 53(3), 54–66. <https://doi.org/10.1162/dram.2009.53.3.54>

Pinder, R., Davids, K., Renshaw, I. & og Araújo, D. (2011). Representative Learning Design and Functionality of Research and Practice in Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33(1), 146-155. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.146>

Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89, 146-159. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-02-07>

Priest, S og Gass, M. A. (2005). *Effective Leadership in Adventure Programming*. Human Kinetics.

Rienecker, L., Jørgensen, P. S. & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høgskole* (2. utg.) Fagbokforlaget.

Rienhart, R. (2000). Emerging arriving sport: alternatives to formal sport. I J. Coakley & E. Dunning (Red.), *Handbook of sport studies* (s. 504-519). Sage.

- Rinehart, R. & Grenfell, C. (2002). BMX Spaces: Children's Grass Roots' Courses and Corporate-Sponsored Tracks. *Sociology of Sport Journal*, 19(3), 302-314.
<https://doi.org/10.1123/ssj.19.3.302>
- Robert, S. J., Rudd, J. R., & Reeves, M. J. (2019). Efficacy of using non-linear pedagogy to support attacking players' individual learning objectives in elite-youth football: A randomised cross-over trial. *Journal of Sport Science*, 38(11-12), 1454-1464.
<https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1609894>
- Rudd, J. R., Crotti, M., Fitton-Davies, K., O'Callaghan, L., Bardid, F., Utesch, T., Roberts, S., Boddy, L. M., Cronin, C. J., Knowles, Z., Foulkes, J., Watson, P. M., Pesce, C., Button, C., Lubans, D. R., Buszard, T., Walsh, B. & Fowweather, L. (2020). Skill Acquisition Methods Fostering Physical Literacy in Early-Physical Education (SAMPLE-PE): Rationale and Study Protocol for a Cluster Randomized Controlled Trial in 5-6-Year-Old Children From Deprived Areas of North West England. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01228>
- Rønholt, H. & Peitersen, B. (2014). *Idrætsundervisning: En grundbog i idrætsdidaktikk*. Museum Tusulanum.
- Sawyer, R. K. (2014). Introduction: The new science of learning. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 1–20). Cambridge University Press.
- Solheim, H. (2018, 12. sept.). Triksekongane. *NRK*. <https://www.nrk.no/trondelag/xl/brynjar-og-erlend-fagerli-forelska-seg-i-ein-uvanleg-sport--fotballtriksing-1.14184333>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). “Ei mil vid og ein tomme djup?» – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51.
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Routledge.

- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Säfvenbom, R. & Stjernvang, G. (2019). Lifestyle sport contexts as self-organized epistemic cultures. *Sport, Education and Society*, 25(7), 829-841. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1657080>
- Säfvenbom, R., Wheaton, B. & Agans, J. P. (2018). "How can you enjoy sports if you are under control by others?" Self-organized lifestyle sports and youth development. *Sport in Society*, 21(12), 1990-2009. <https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1472242>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- The World Freestyle Football Association (WFFA). *The sport: Freestyle football and its history*. <https://www.thewffa.org/about/sport>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen- samfunnsrett og livsform*. Universitetsforlaget AS
- Turner, D. & Carnicelli, S. (2017). *Lifestyle sports and public policy*. Routledge.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Temaene i elevundersøkelsen: motivasjon, arbeidsforhold og læring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

- Wheaton, B. (2013). *The cultural politics of lifestyle sports*. Routledge.
- Wheaton, B. & Doidge, M. (2015). *Exploring the Social Benefit of Informal and Lifestyle Sports*. (Bulletin International Council of Sport Science and Physical Education 68, 45-49). <https://www.icsspe.org/system/files/Bulletin%20No.%2068.pdf#page=45>
- Willmott, T., & Collins, D. (2017). A retrospective analysis of trick progression in elite freeskiing and snowboarding. *International Sport Coaching Journal*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.1123/iscj.2016-0003>
- Woods, C. T., McKeown, I., Rothwell, M., Araújo, D., Robertson, S. & Davids, K. (2020). Sport Practitioners as Sport Ecology Designers: How Ecological Dynamics Has Progressively Changed Perceptions of Skill “Acquisition” in the Sporting Habitat. *Frontiers in Psychology*, 11, 654-663. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00654>
- Zabala, M., Sánchez-Mûnos, C. & Mateo, M. (2009). Effects of the Administration of Feedback on Performance of the Bmx Cycling Gate Start. *Journal of Sport Science & Medicine*, 8(3), 393-400. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3763285/>

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Først må jeg takke deg for at du er villig til å stille til intervju. Det er sporty gjort. Før vi starter vil jeg nok en gang minne deg om at dette er helt frivillig, og at de når som helst kan trekke deg fra intervjuet. Du trenger heller ikke å svare på alle spørsmålene hvis du ikke ønsker.

Dere har hatt to økter i kroppsøving hvor dere fikk prøve ut en litt annerledes måte å lære på, og det er det din opplevelse av disse øktene som er utgangspunktet for denne samtalen.

Nevne at jeg tar opp intervjuet

Først litt løs prat for å få elevene til å slappe av og senke skuldrene..

- Hva heter du?
-

Tema 1: aktivitet

1. Du valgte å fordype deg i (aktivitet). Er dette noe du har erfaring med fra før? (Eventuelt i hvilke settinger?)
 - Hva fikk deg til å velge aktiviteten?
 - Var det noe som var **utfordrende** med aktiviteten i disse øktene?
 - Var det noe du opplevde som spesielt **positivt** med aktiviteten?

Tema 2: arbeidsmetoder

2. Oppgaven dere fikk var ganske åpen; dere skulle prøve å lære mest mulig om den aktiviteten dere valgte. Kan du prøve å si noe om hvordan du gikk frem for å løse oppgaven?
 - Jeg nevnte jo på forhånd at dere kunne bruke **mobilen** i undervisningen. Brukte du mobilen? Hvordan fungerte det?

- I hvilken grad **samarbeidet** du med andre elever?
 - Brukte du noen **andre verktøy** eller metoder for å lære om (aktivitet)?
Hvilke?
 - I hvilken grad benyttet du deg av **omgivelsene og utstyret** i hallen?
3. Kan du komme med eksempler på arbeidsmetoder du/dere benyttet for å lære mer om (aktivitet)?
- Du nevnte... Kan du prøve å beskrive hvordan dette så ut i praksis?
 - Kan du si noe mer om...

Tema 3: selvorganisert undervisning

4. I undervisningen var det dere som fikk ansvaret for å lære om aktivitetene på egenhånd, uten at jeg som lærer ønsket å instruere dere eller legge føringer for hva dere gjorde. Hvordan opplevde du det?
- Har du eksempler på noe som fungerte bra med en slik organisering?
 - Var det noe som ikke fungerte så bra? (Eksempler?)
 - Følte du at du hadde nok å gjøre i løpet av økta? (Hvorfor/ hvorfor ikke?)
5. Hvordan var det å komme i gang med oppgaven?
- Hvordan bestemte du deg for å gjøre de tingene du gjorde i timene?

Tema 4: læring

6. Kan du prøve å beskrive hva du sitter igjen med etter disse øktene?
- Hva mener du med...?
 - På hvilken måte...?

7. Vil du si at du har lært noe nytt gjennom denne måten å ha kroppsøving på? Eventuelt hva?
- Hva har du lært om deg selv ved å jobbe på denne måten?

Tema 5: Reaksjoner og opplevelser

8. Hvordan synes du det var å ha kroppsøving på denne måten?
- Var det noe som var utfordrende i denne måten å ha kroppsøving på? Gi gjerne eksempler.
 - Var det noe som var spesielt bra? Gi gjerne eksempler her også.
9. Hvordan ville du sammenlignet denne tilnærmingen til kroppsøving opp mot det du har hatt i kroppsøving tidligere?
- Hva mener du med...?
 - Kan du si noe mer om...?
10. Helt til slutt, er det noe spesielt du ønsker å trekke frem eller påpeke tilknyttet denne måten å ha kroppsøving på, som du føler du ikke har fått sagt?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Å lære i kroppsøving på en annen måte”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke en alternativ måte å lære på i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Ståle Jønsberg og jeg er student ved institutt for kroppsøving og pedagogikk på Norges Idrettshøgskole. Følgende prosjekt er en del av min masteroppgave.

Forskning viser at kroppsøvingsfaget har vært – og fortsatt er preget av *instruksjonisme*. Det betyr at læreren fungerer som en instruktør som viser elevene hva de skal gjøre uten at elevene får mulighet til selv å lære seg hva de kan gjøre. Selv om en slik tilnærming har møtt mye kritikk de senere årene, er det likevel fortsatt den vanligste formen for kroppsøvingsundervisning. I denne studien ønsker jeg derfor å undersøke elevers erfaringer av kroppsøving når det legges mer opp til selvorganisering og utforsking av alternative aktiviteter. Hensikten med studien er å undersøke elevenes refleksjoner rundt denne formen for læring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Bakgrunnen for at du får spørsmålet om å delta i prosjektet er at jeg har vært i kontakt med kroppsøvingslæreren din, som har sagt seg villig til å stille kroppsøvingsklassen disponibel for dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som en del av prosjektet skal din klasse i løpet av våren gjennomføre tre kroppsøvingsøkter på Norges idrettshøgskole. Her får dere mulighet til å utforske og fordype dere i en av følgende tre aktiviteter i kroppsøving; parkour, BMX-sykling eller freestyle fotball (kreativ fotballtriksing). Ved deltakelse i studien vil du bli observert i de nevnte aktivitetene, og i etterkant av timene kan du bli spurt om å delta på et intervju. Begge deler er helt frivillig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Resultatene fra denne deltakelsen vil inngå i en masteroppgave ved NIH.

- Det er kun prosjektets student og veileder som vil ha tilgang på opplysningene om deg.
- Forskerne i prosjektet er underlagt taushetsplikt, og besvarelsene vil bli behandlet og oppbevart konfidensielt ved Norges Idrettshøgskole.
- Studien vil være helt anonymisert. Publisering av opplysninger fra prosjektet vil derfor bli rapportert på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.
- Prosjektet avsluttes i 2021, og alt datamateriale vil bli slettet og destruert ved prosjektslutt i desember 2021.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Ståle Jønsberg – Masterstudent i kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole

Epost: staalej@student.nih.no

Tlf.: +47 97634144

Veileder:

Reidar Säfvenbom – Professor og instituttleder ved Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, Norges Idrettshøgskole

Epost: reidars@nih.no

Tlf: +47 23262425/ +47 93039506

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (veileder)

Student

Reidar Säfvenbom

Ståle Jønsberg

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «å lære i kroppsøving på en annen måte», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Kvittering og godkjenning fra NSD

5/26/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

En alternativ epistemisk kultur i kroppsøving

Referansenummer

213912

Registrert

23.01.2021 av Ståle Jønsberg - stalejonsberg@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Reidar Säfvenbom, Reidars@nih.no, tlf: 93039506

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ståle Jønsberg, Stalejonsberg@gmail.com, tlf: 97634144

Prosjektperiode

01.08.2020 - 31.12.2021

Status

23.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

23.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.02.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet. Invitasjonen til deling varer kun i 7 dager, og man må sende en ny etter dette dersom ikke prosjektansvarlig (veileder) har akseptert.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

98

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Deltakerne er 15 år og 16 år og vil kun samtykke selv til deltagelse. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson ved NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)